

*«Вестник Челябинского государственного педагогического университета»
включен в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий,
в которых должны быть опубликованы основные научные результаты дис-
сертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук»*

ВАК РФ

ВЕСТНИК

ЧЕЛЯБИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

10/2012

Челябинск

*«Вестник Челябинского государственного педагогического университета»
включен в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий,
в которых должны быть опубликованы основные научные результаты дис-
сертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук»*

ВАК РФ

И.О. главного редактора: **Садырин В.В.**

Председатель редакционной коллегии: **Никитина Е.Ю.** - доктор педагогических наук, профессор

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Афанасьева О.Ю. – доктор педагогических наук, профессор

Базелюк В.В. – доктор педагогических наук, профессор

Гашева Л.П. – доктор филологических наук, профессор

Долгова В.И. – доктор психологических наук, профессор

Камскова Ю.Г. – доктор медицинских наук, профессор

Маркова Т.Н. – доктор филологических наук, профессор

Павлова В.И. - доктор биологических наук, профессор

Помыкалова Т.Е. - доктор филологических наук, профессор

Тюмасева З.И. – доктор педагогических наук, профессор

Усова А.В. – академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

Шибкова Д.З. – доктор биологических наук, профессор

Шиганова Г.А. – доктор филологических наук, профессор

Учредитель: ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет»

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге

Журнал зарегистрирован Министерством по делам печати, телерадиовещания и средств массовой коммуникации Российской Федерации

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-35205 от 4.02.2009 г.

Распространяется по подписке и в розницу.

Подписной индекс в каталоге «Роспечать» - 70095

«Вестник Челябинского государственного педагогического университета» включен в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ)

Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редакцией.

Ссылка на журнал обязательна.

ISSN 1997-98-86

© ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет», 2012.

© «Вестник Челябинского государственного педагогического университета», 2012.

*«Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University» is included into
“The list of the leading scientific journals and publications under review,
where the basic scientific research results of the theses for academic Degrees
of Doctor and Candidate should be published” of the Higher
Attestation Commission (HAC) of Russian Federation*

Herald

of Chelyabinsk State Pedagogical University

10/2012

Chelyabinsk

*«Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University» is included into
“The list of the leading scientific journals and publications under review,
where the basic scientific research results of the theses for academic Degrees
of Doctor and Candidate should be published” of the Higher
Attestation Commission (HAC) of Russian Federation*

Acting Editor-in-Chief: **Sadyrin V.V.**

Chairperson of Editorial Staff: **Nikitina E.Yu.** – Doctor of Pedagogics, Professor

EDITORIAL STAFF:

Afanasyeva O.Yu. – Doctor of Pedagogics, Professor

Bazelyuk V.V. – Doctor of Pedagogics, Professor

Gasheva L.P. – Doctor of Philology, Professor

Dolgova V.I. – Doctor of Psychology, Professor

Kamskova Yu.G. – Doctor of Medicine, Professor

Markova T.N. - Doctor of Philology, Professor

Pavlova, V.I. - Doctor of Biology, Professor

Pomykalova N.E. - Doctor of Philology, Professor

Tuymaseva Z.I. – Doctor of Pedagogics, Professor

Usova A.V. – RAE academician, Doctor of Pedagogics, Professor

Shibkova D.Z. – Doctor of Biology, Professor

Shiganova G.A. – Doctor of Philology, Professor

Established by: Federal State Budget Educational Institution of Higher Professional Education
(FSBEI HPE) “Chelyabinsk State Pedagogical University”

The journal is registered in the International Registration Directory, Paris.

The journal is registered by the Ministry of Press, Broadcasting and Mass Communications of the
Russian Federation

Registration certificate PI № FS77-35205, 4.02.2009.

Distributed by subscription and by retail.

Postal index in “Rospechat” catalogue - 70095

«Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University» is included into the System of the Russian
Science Citation Index (RSCI)

Material republication from the journal is only with editorial staff’s permission.

Reference to the journal is required.

ISSN 1997-98-86

© FSBEI HPE «Chelyabinsk State Pedagogical University», 2012.

© «Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University», 2012.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

БУТЕНКО Н.В. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ГЕНДЕРНОГО ПОДХОДА В ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	7
ВАЛЕЕВА Г.В., ТЮМАСЕВА З.И. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ К ОЗДОРОВЛЕНИЮ И УСЛОВИЯ ЕЕ РАЗВИТИЯ	17
ДАВЛЕТЧИН И.Л. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ДЕТСКОГО ЛАГЕРЯ В ИССЛЕДОВАНИИ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ НРАВСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ ПОДРОСТКОВ В СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	28
ДУБИК М.А. ТРЕБОВАНИЯ К КОНСТРУИРОВАНИЮ ВУЗОВСКОГО УЧЕБНИКА ФИЗИКИ.....	35
ЗЕЛЕНОВ Ю.Н. О СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ "ЭКСТРЕМИЗМ" И ЕГО ПРОФИЛАКТИКЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ.....	43
КИРСАНОВ В.М. ПОКАЗАТЕЛИ ПОРОГА АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ РАЗЛИЧНЫХ ПРОФИЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ.....	53
КРАСНОПЁРОВА А.Г. ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТРУДОВАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ СТУДЕНТОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ	62
КРИВЫХ В.В. УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НА ОСНОВЕ ПРОЦЕССНОГО ПОДХОДА	71
МАМОНТОВА А.А. ЭКОЛОГО-ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ: ОПЫТ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ.....	85
МЕРЗЛЯКОВА С.В. СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СВЯЗИ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ И УРОВНЯ ОСМЫСЛЕННОСТИ ЖИЗНИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ	96
НЕВРАЕВА И.П. ПРОБЛЕМА ПАРИТЕТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ	109
НЕСТЕРЕНКО В.В. ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ ЗАОЧНОГО ОБУЧЕНИЯ	117
НИКИТИНА Е.Ю., МИШАНОВА О.Г. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ МЕТОДИКИ УПРАВЛЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	130
РЫЖИЙ П.А. КАЧЕСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОБЪЕКТ УПРАВЛЕНИЯ	146
СИДОРЕНКО Т.В., ЗАМЯТИНА О.М. ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА И ВОЗМОЖНОСТИ ИХ ФОРМИРОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	158
СЫРОВАТСКАЯ Т.А. ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА И УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА НА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ БАКАЛАВРИАТА	167
ФАИЗОВА В.Б. ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД В СВЯЗИ ПОКОЛЕНИЙ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ БРАЧНО-СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ	181
ХАРИНА Е.М. ОСОБЕННОСТИ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ В ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА НА УРОКАХ ИСТОРИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНО ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ	189

ХУДАКОВА Л.В. ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ИНДУСТРИИ ПИТАНИЯ И ГОСТЕПРИИМСТВА В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	196
--	------------

ФИЛОЛОГИЯ И ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

АБДУВАХАБОВА М.А. ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КАК ИСТОЧНИКИ ВЫЯВЛЕНИЯ РАЗЛИЧИЯ МЕЖДУ ПОЛАМИ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО, ИТАЛЬЯНСКОГО И УЗБЕКСКИХ НАРОДНЫХ СКАЗОК).....	204
БОДУЛЕВА А.Р., ГОРШУНОВ Ю.В. МИГРАЦИЯ СУФФИГИРОВАННЫХ СОКРАЩЕНИЙ.....	212
ГЛИНСКАЯ Н.П. КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ ЮРИДИЧЕСКОГО ТЕРМИНА "HUMAN DIGNITY" В ДИСКУРСЕ ВЕРХОВНОГО СУДА США: ЦЕННОСТНЫЕ ОСНОВАНИЯ И ИСТОРИЧЕСКИЕ ЭТАПЫ	220
ГОЛАЙДЕНКО Л.Н. ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ СО ЗНАЧЕНИЕМ ВООБРАЖЕНИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПРОЗЕ (НА ПРИМЕРЕ ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО <i>ФАНТАСТИЧЕСКИЙ</i>)	229
ЖИНДЕЕВА Е.А., НИКОЛАЕВА Е.А., ГРОМОВА А.Ю. ПРАВСТВЕННЫЕ КОНСТАНТЫ В ИЗОБРАЖЕНИИ Г.ЩЕРБАКОВОЙ: ИДЕЙНО-ТЕМАТИЧЕСКОЕ СВОЕОБРАЗИЕ.....	243
МАСЛОВА Е.Г. МАГИЧЕСКИЙ РЕАЛИЗМ КАК ПАРАДИГМА КУЛЬТУРНО-ХУДОЖЕСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА	254
МОШКОВИЧ В.В. ВЗАИМОСЯЗЬ И ВЗАИМОВЛИЯНИЕ АДЕКВАТНОСТИ И ЭКВИВАЛЕНТНОСТИ	270
ПОРШНЕВА А.С. ПРОСТРАНСТВО НАЦИ И ПРОСТРАНСТВО ЭМИГРАЦИИ В РОМАНЕ КЛАУСА МАННА "БЕГСТВО НА СЕВЕР"	280
РЕВА Е.К. РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ НАЦИОНАЛЬНЫХ КУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ НАРОДОВ СЕВЕРНОГО КАВКАЗА В ЖУРНАЛИСТИКЕ	300
СЕРГЕЕВА Н.Н., КОЛЕСОВА Е.М. РАЗВИТИЕ АУДИТИВНЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА С ПРИМЕНЕНИЕМ АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ РАДИОПЕРЕДАЧ	308
СМИРНОВА О.И. СУБСТАНТИВНЫЕ СОЧЕТАНИЯ С ТВОРИТЕЛЬНЫМ ПАДЕЖОМ С ПРЕДЛОГОМ "С" В РУССКОМ ЯЗЫКЕ XXI ВЕКА: СИНЕРГИЙНО-КОГНИТИВНЫЙ АСПЕКТ.....	318
ЩАНКИНА Ю.И. ПРОБЛЕМА СМЫСЛА И НОВЫЕ ПРИЕМЫ ИНТЕРПРЕТАЦИИ В ПОСТМОДЕРНИСТСКОМ ДИСКУРСЕ	330
БИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ И ФИЗИКА	
ХАЛФИНА Р.Р., ДАНИЛОВ А.В., ХАЛФИН Р.М. ВЗАИМОСВЯЗЬ ОБРАБОТКИ ЗРИТЕЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИИ И ПОКАЗАТЕЛЕЙ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ЗРИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ПРИ ЗРИТЕЛЬНОМ УТОМЛЕНИИ У ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ ПЕРСОНАЛЬНЫМИ КОМПЬЮТЕРАМИ	338

**ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**

УДК 372.3

ББК 74.100.55

Бутенко Наталья Валентиновна

кандидат педагогических наук,

доцент

кафедра теории и методики дошкольного образования
Челябинский государственный педагогический университет
г. Челябинск**Butenko Natalia Valentinovna**

Candidate of Pedagogics,

Assistant Professor

Chair of Theory and Methods of Preschool Education
Chelyabinsk State Pedagogical University
Chelyabinsk**Педагогические особенности использования гендерного подхода в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста**
Pedagogical Peculiarities of Gender Approach Using in Art-and-Aesthetic Development of Preschool Children

В статье рассматривается проблема гендерного воспитания детей дошкольного возраста в художественно-эстетическом развитии. Анализируются психологические основы и причины гендерных различий в процессе художественно-творческой деятельности детей.

The article considers the problem of preschool children's gender education in art-and-aesthetic development. Psychological bases and the reasons of gender distinction in the course of children's art-and-creative activity are analyzed.

Ключевые слова: гендерное воспитание, гендерные различия, гендерный подход, художественно-эстетическое развитие дошкольников, моторное поведение, модальность, зрительно-пространственные способности.

Key words: gender education, gender differences, gender approach, preschool children's art-and-aesthetic development, motor behaviour, modality, visuospatial abilities.

В последнее время гендерная проблематика находится в центре внимания ученых и практиков отечественной педагогики. Актуальность гендерных исследований определяется тем, что социальная стратегия государства предполагает включение гендерного компонента во все области человеческой жизни: политику, экономику, культуру, образование. В педагогике направления гендерных исследований получили законодательное обоснование в указаниях Комиссии по вопросам положения женщин в Российской Федерации при правительстве РФ (22.01.2003 г.) и приказе Министерства образования и науки РФ (17.10.2003 г.) «Об освещении гендерных вопросов в системе образования». На

основании социального заказа Закона РФ «Об образовании» гендерное воспитание рассматривается как приоритет свободного развития личности воспитанников (ст. 2); направляет усилия педагогов на создание условий для самоопределения и самореализации воспитанников (ст. 14).

В зарубежной психологии 60-70-х годов XX в. стали появляться работы, включающие понятие «гендер». Впервые термин «гендер» появился в американской историографии в трудах Джона Мани (1986). Этот термин подчеркивал социокультурное происхождение различий пола. В словаре гендерных терминов понятие «гендерное воспитание» трактуется как «процесс приобретения индивидом культурной системы гендера того общества, в котором он живет и своеобразное общественное конструирование различий между полами»[13]. Т.В. Бендас трактует термин «гендер» как социальный пол, пол как продукт культуры [4]. Как подчеркивает И.С. Кон, «гендерная проблематика исторически связана с постепенным признанием культурой, а затем и наукой множественности индивидуальных различий» [8]. Важнейшей целью гендерного подхода в образовании является деконструкция культурных ограничений развития потенциала личности в зависимости от пола и создание условий для максимальной реализации мальчиков и девочек. Ценность гендерного подхода заключается в том, что он являет собой индивидуальный подход к проявлению человеком гендерной идентичности. Исходя из концепции социального конструирования гендера (П. Бергель, Г. Гарфинкель и др.) человек в процессе социализации не только усваивает определенные роли, но и вырабатывает новые правила. Как отмечает Е.Ю. Никитина, «... в настоящее время русская культура направлена на поиск новых нормативных «образцов» личности и превращения человека «природного» (биологический пол) в человека культурного (социокультурный пол) на основе субкультурных вариативных гендерных образцов личности, не имеющих универсального содержания [10].

В Федеральных государственных требованиях (23.11.2009 года №655) к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования [2] впервые предусмотрено решение проблем развития, воспитания и обу-



чения дошкольников с учетом гендерного подхода. Согласно этого подхода, дошкольник должен иметь представление о себе, принадлежности других людей и себя к определенному полу, о семейных традициях, ближайшем социуме и его культурных ценностях. Основанием для определения сущностной характеристики гендерного воспитания дошкольников послужили исследования Н. Ф. Головановой, И. Н. Евтушенко, Е. А. Конышевой, Л. В. Коломийченко, О. В. Прокументик и др. Рассмотрим более подробно особенности реализации гендерного подхода в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста. Итак, перспективная цель предусматривает создание условий для реализации потребностей и способностей ребенка в художественно-эстетической деятельности, т.е. его творческого потенциала. В.С. Леднев, А.М. Матушкин, Я.А. Пономарев, А.И. Санникова характеризуют интегративное качество личности как готовность и возможность к творческой саморегуляции и саморазвитию, обеспечивающих эффективное взаимодействие личности с другими людьми и продуктивность деятельности. По мнению А.И. Санниковой [12], содержательное проявление и качественное своеобразие творческого потенциала на уровне субъекта определяется его: биологическим фактором (задатки и на их основе развивающихся способностей); психическим фактором (сознание); социальным фактором (общество и целенаправленная деятельность людей). Мы соглашались с мнением Н.Ф. Вишняковой [5], которая считает, что творческий потенциал включает комплекс творческих способностей, проявляющихся и развивающихся в продуктивной деятельности, а также комплекс психических новообразований личности.

Основу реализации гендерного подхода в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста составляет система принципов, построенная как результат теоретико-методологического анализа, позволившего экстраполировать идеи современной теории эстетики, культурологии, психологии и дошкольного образования. В результате нами были выделены следующие принципы: *креативности* (активация элементов ассоциативности как механизма творческого процесса; комбинирование когнитивных, аффективных и эмо-

циональных процессов педагогам для формирования личностной позиции ребенка в творческих достижениях); *психологической обусловленности* (погружение ребенка в познание ценности в изобразительной деятельности; осмысление педагогами закономерности в чередовании пластов образовательного процесса и творческой деятельности ребенка; учет психологических особенностей основ творчества, творческих способностей, творческого мышления у мальчиков и девочек); *развивающего эффекта* (развитие творческого потенциала ребенка как высшей цели образования; создание условий формирования способности личности к самореализации, самопознанию; накопление социального опыта); *преемственности* (учет различий на уровне психолого-педагогической готовности к школе и стартовых возможностей физиологической зрелости девочек и мальчиков; психолого-педагогическое просвещение педагогов и родителей по вопросам гендерного воспитания в художественно-творческой деятельности дошкольников). Отметим, что все принципы находятся во взаимосвязи, реализуются в единстве, отражают закономерности развития ребенка и будут способствовать развитию творческого потенциала дошкольников, стремлению изменять и потребности выразить самобытность своего «Я» в продуктах творческой деятельности. Существенным для нашего исследования является понимание того, что гендерный подход является интегрирующей категорией в структуре компонентов художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста на всех уровнях этого процесса: *ценностно-смысловой компонент* предусматривает научение ребенка различным видам изобразительной деятельности через ценности, отраженные в произведениях искусства; *эстетическо-творческий компонент* раскрывает взаимосвязь эстетических эмоций с характером детской деятельности, их влияние на творческую активность детей; раскрывает связь изобразительного творчества детей и восприятия искусства как способа формирования чувства прекрасного, умения созерцать красоту, влияющего на формирование основы базиса личностной культуры ребенка; *художественно-продуктивный компонент* обуславливает возникновение художественно-продуктивной деятельности, где ребенок всту-



пает в диалог с миром искусств и воспроизводит творческий продукт (рисунок, поделка и т. п.).

Поскольку мы изучаем проблему художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста в процессе изобразительной деятельности, становится важным определить *психологические основы развития* детей разного пола, так как подобной информации в психолого-педагогической литературе крайне мало и половые различия по проявлениям психомоторики педагогами дошкольных образовательных учреждений не учитываются. Проанализируем гипотезы о причинах этих различий.

Впервые особенности *моторного* поведения между полами стал изучать Г. Гейманс. Данные исследований Э. Маккоби, К. Жаклин, Бейсвенгера, Б. Г. Ананьева подтвердили, что более раннее созревание моторики характерно для девочек, а большая утомляемость мышечной усталости наблюдается у мальчиков. Убедительные факты исследований Д. Кимура доказали влияние биологического фактора на причины половых различий в моторике, связанного с мозговой локализацией моторных функций. Девочки имеют преимущества в тонкой моторике рук, а мальчики в движениях направленных на объекты, находящиеся на расстоянии (типа прицеливаются - цитата по Н. Н. Даниловой, 1998). По результатам исследований К. Х. Кекчеева и Г. П. Поздновой («Методика изучения точности движения рук» возраст от 2 до 30 лет), Н. А. Розе оказалось, что: по точности движений обеих рук до 7 лет - превосходство у мальчиков, а с 10 лет - у девочек; у девочек точность левой руки выше, чем у мальчиков; у девочек хорошо выражен механизм симметрии (т. к. точность обеих рук у них примерно одинакова), а у мальчиков наблюдается ассиметрия (у них явно более точная правая рука); двигательное созревание рук у девочек происходит раньше, чем у мальчиков.

Рассмотрим половые различия по *модальностям* (модальный [фр. modal + лат. modus - мера, способ], которые наиболее изучены в психолого – педагогической литературе. Такими модальностями являются: зрительные ощущения, восприятия, представления и в них наиболее ярко проявляются гендерные осо-

бенности детей. Результаты исследований Т. В. Бендас [4] показали, что у мальчиков наибольшая длительность поиска объекта, большая устойчивость фиксации на объекте, более быстрая адаптация к зрительному стимулу, чем у девочек; у мальчиков более яркая реакция на новый стимул, чем у девочек (мужчины в любом возрасте осваивают что – то новое, а женщины – привычное). Так, изучив зрительную модальность на детях от 1 года до 8 лет ученые Э. Маккоби, К. Жаклин, Г. Гейнс выявили следующее:

- по *светоощущениям* в 5 - 6 летнем возрасте дети завершают освоение световых эталонов основных цветов. Но оказалось, что девочки лучше различают красный и фиолетовый цвета, а мальчики – желтый и зеленый. Б. Г. Ананьевым [3] были проведены исследования, изучающие остроту зрения у детей 6 лет, которые определили следующие половые различия: острота зрения у девочек созревает раньше и в этом возрасте достигает зрения взрослого человека, а у мальчиков еще нет. Б. Г. Ананьев предположил, что при начале обучения в школе и повышенной нагрузке на зрительный анализатор следует ожидать снижение остроты зрения у мальчиков, что потребует повышенной заботы и внимания со стороны взрослых. Рассматривая *глазомер* как зрительно – пространственное различие, ученые отмечают, что у мальчиков в дошкольном возрасте его точность выше, чем у девочек. Б. Г. Ананьев объяснил лучшие показатели правого глаза у девочек тем, что они чаще мальчиков тренируют глазомер правого глаза при шитье, вдевании нитки в иглу, а также при рисовании человека, так как склонны тщательно изображать одежду, что требует оценки пропорций и использования графических действий правой руки. Следует также отметить более раннее достижение зрелости зрительной системы девочек. В целом можно отметить две гендерные равнозначные закономерности в развитии зрительной системы дошкольников: гетерохронность развития (опережения то девочек, то мальчиков) и сходство развития полов (связано с тем, что девочки и мальчики в детском саду и в школе обучаются по одним и тем же программам).



Рассматривая *зрительно - пространственные способности* с точки зрения психических явлений, следует отметить, что они объединяют в себе, восприятие пространства, пространственные представления, мышление и способность ориентироваться в пространстве. По результатам исследований, зрительно – пространственных способностей у дошкольников не было установлено половых различий по: подбору стимула по шаблону (3 – 4 года), определению формы предметов (3 – 6 лет), выбору трехмерных объектов, изображенных в двухмерной плоскости (5 – 6 лет), в графических заданиях на рисование линий (4 – 7 лет), локализации объекта в пространстве (6 – 7 лет).

Больше всего исследовано в науке *запечатление* (восприятие, а затем воспроизведение или узнавание). Исследования доказывают неравномерное созревание этой функции у мальчиков и девочек. Так как девочки опережают мальчиков в развитии, в детстве они не уступают им по запечатлению фигур. Сторонник гипотезы гендерной социализации Дж. Крамер считал, что различия в пространственных способностях объясняются тем, что мальчики и девочки по-разному воспитываются. Мальчики растут в атмосфере, которая формирует у них интересы к определенным игрушкам (пространственным конструкторам), которые способствуют развитию зрительно – пространственных способностей. Исследование (Kramer, 2000) показало, что восприятие у мальчиков и девочек отличается следующим: мальчики обращают внимание на обобщенные характеристики объекта восприятия (предмет в целом, пространственные отношения в целом и т. п.), а девочки – на частные (детали предмета, детали пространственных отношений и т. п. Таким образом, различия в восприятии девочек и мальчиков лежат в разных навыках и способах этого восприятия. В определении сущностной характеристики гендерного подхода в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста имеет существенное значение *гипотеза о влиянии культуры*, которая является самой молодой, объясняющей половые различия по зрительно-пространственным способностям (метаанализы Т. Хилтона 60-80-е г. XX в., М. Брайдена 90-е г. XX в. и др.). Считается, что в разных культурах существуют различные гендерные стереотипы, опреде-

ляющие отношения разных полов к решению пространственных задач. В одних культурах образование и занятия детей разного пола строго регламентированы, а в других принято обучать девочек и мальчиков одним и тем же навыкам и предметам. Исследований по проблеме зрительно-пространственных способностей в науке не так много, и их большая часть была проведена в США. Следует отметить, что последнее время в тех странах, где используются знания о достижениях гендерной психологии, меняется отношение к стереотипным занятиям и играм детей разного пола. Подтверждением культуральной гипотезы являются сведения о том, что половые различия по пространственным способностям не остаются неизменными в пределах одной страны.

На основании вышеизложенного можно утверждать, что педагогам, осуществляющим реализацию гендерного подхода в процессе художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста, следует: учитывать гендерные различия в способностях и интересах детей разного пола; акцентировать внимание на слабых сторонах в развитии психомоторики и зрительной модальности мальчиков и девочек; разнообразить количество творческих заданий и проблемных ситуаций; организовывать художественно-творческую деятельность детей в режиме поисковой активности; использовать в работе такие художественные средства и материалы, которые позволяют ребенку активно «действовать»; актуализировать виды творческой работы и заинтересовать ими детей; предоставлять мальчикам и девочкам свободу для творчества, выражения собственного видения и поиска средств, материалов, форм; формировать изобразительные умения и навыки детей, учитывая гендерную специфику; использовать авторские манипулятивные игры, направленные на художественно-эстетическое развитие детей разного пола.

Основную задачу художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста на основе гендерного подхода, отвечающую требованиям времени, мы видим в воспитании разносторонней, интеллектуальной, творчески и нестандартно мыслящей личности, способной и стремящейся к саморазвитию



образа «Я» через специально организованные художественно-познавательные виды детской деятельности.

Библиографический список

1. Maccoby, E. E. The intersection of nature and socialization in childhood gender //International journal of Psychology: Abstracts of XXVII International Congress of Psychology. - Stockholm, 2000. P. - 109
2. Актуальные проблемы дошкольного образования: становление, развитие, перспективы [Текст] // Материалы X Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы дошкольного образования: становление, развитие, перспективы...», Челябинск /ЧГПУ – Челябинск: РЕКПОЛ, 2012. - С. 416.
3. Ананьев, Б. Г. Особенности восприятия пространства у детей. / Ананьев Б. Г., Рыбалко Е. Ф. М.: Педагогика, 1964. – С.213
4. Бендас, Т.В. Гендерная психология [Текст]: учебное пособие / Т.В. Бендас. – СПб : Питер, 2008. – С. 431
5. Вишнякова, Н. Ф. Психологические основы развития креативности в профессиональной акмеологии [Текст]: дисс... д-ра психол. наук. – М., 1996. - С. 394.
6. Каган, В. Е. Когнитивные и эмоциональные аспекты гендерных установок у детей 3-7 лет // Вопросы психологии. 2000. - №2. - С. 65-69.
7. Коломийченко, Л. В. Концепция и программа социального развития детей дошкольного возраста / Л. В. Коломийченко. – Пермь.: ПГПУ, 2002.- С. 115.
8. Кон, И. С. Ребенок и общество: учеб. пос. для студентов вузов / И. С. Кон. - М.: АCADEMIA, 2003. - С. 334.
9. Кудрявцев, В. Т. Развитое детство и развивающее образование: культурно-исторический подход: в 2 ч. /В. Т. Кудрявцев // Современное детство и инновации в дошкольном образовании. – Дубна, 1994.- Ч.1. С.256
10. Никитина, Е. Ю. Теория и методика профессионального образования: коллективная монография /под ред. проф. Е. Ю. Никитиной.- М.: АПКИПРО, 2011. - С. 342.
11. Николаева, Е.И. Психология детского творчества. [Текст] 2-е изд. – СПб.: Питер, 2010. - С. 240
12. Санникова, А.И. Развитие творческого потенциала школьников в образовательном процессе [Текст] : дис...д-ра пед. наук: 13.00.01/ Санникова Алла Илларионовна. – Оренбург, 2002. -386 с.
13. Словарь гендерных терминов /под ред. А. А. Денисовой / Региональная общественная организация «Восток-Запад»: Женские инновационные проекты. – М.; информация- XXI век, 2002. - С. 256.

Bibliography

1. Ananiev, B. G. Peculiarities of Children's Space Perception / B.G. Ananiev, E.F. Rybalko. - M.: Pedagogika, 1964. – P. 213.
2. Bendas, T.V. Gender Psychology [Text]: Study Guide / T.V. Bendas. – SPb.: Piter, 2008. – P. 431.
3. Dictionary of Gender Terms / Edit. by A. A. Denisova // Regional Public Organization «East -West»: Female Innovation Projects. – M.: Information - XXI Century, 2002. - P. 256.
4. Kagan, V. E. Cognitive and Emotional Aspects of Gender Patterns in 3-7-Year-Old Children // Psychological Questions. - 2000. - №2. - P. 65-69.
5. Kolomiychenko, L. V. Conception and Program of Preschool Children's Social Development / L. V. Kolomiychenko. – Perm: PSPU, 2002. - P. 115.
6. Kon, I. S. Child and Society: Study Guide for Higher School Students / I. S. Kon. - M.: ACADEMIA, 2003. - P. 334.
7. Kudryavtsev, V.T. Advanced Childhood and Developing Education: Cultural and Historical Approach: In 2 Parts / V.T. Kudryavtsev // Modern Childhood and Innovations in Preschool Education. – Dubna, 1994. - Part1. - P.256.
8. Maccoby, E. E. The Intersection of Nature and Socialization in Childhood Gender // International Journal of Psychology: Abstracts of XXVII International Congress of Psychology. - Stockholm, 2000. - P. 109.
9. Nikitina, E. Yu. Theory and Methods of Professional Education: Multi-Author Book / Edit. by Prof. E. Yu. Nikitina. - M., 2011. - P. 342.
10. Nikolaeva, E.I. Psychology of Children's Creativity [Text] / 2nd Edit. – SPb.: Piter, 2010. - P. 240.
11. Sannikova, A.I. Schoolchildren's Creative Potential Development in Educational Process [Text]: Diss. ... Cand. of Ped.: 13.00.01 / A.I. Sannikova. – Orenburg, 2002. - 386 p.
12. Topical Problems of Preschool Education: Becoming, Development, Perspectives [Text] // Materials of X International Scientific-and-Practical Conference «Topical Problems of Preschool Education: Becoming, Development, Perspectives ...», Chelyabinsk, ChSPU. – Chelyabinsk: REKPOL, 2012. - P. 416.
13. Vishnyakova, N. F. Psychological Bases of Creativity Development in Professional Acmeology [Text]: Diss. ... Dr. of Psychology. – M., 1996. - P. 394.



УДК 378:151.8:61
ББК 74.480:88.4:5

Валеева Галина Валерьевна

психолог

Центр содействия укреплению здоровья

Институт здоровья и экологии человека

Челябинский государственный педагогический университет

г. Челябинск

Тюмасева Зоя Ивановна

доктор педагогических наук,

профессор

Институт здоровья и экологии человека

Челябинский государственный педагогический университет

г. Челябинск

Valeeva Galina Valerievna

Psychologist

Health Promotion Centre

Institute of Health and Human Ecology

Chelyabinsk State Pedagogical University

Chelyabinsk

Tyumaseva Zoya Ivanovna

Doctor of Pedagogics,

Professor

Institute of Health and Human Ecology

Chelyabinsk State Pedagogical University

Chelyabinsk

**Психологическая готовность студентов к оздоровлению
и условия ее развития**

Students' Psychological Willingness to Health and Conditions of Its Development

(Работа выполнена при финансовой поддержке гранта ФГБОУ ВПО «ЧГПУ»
2012 г.,
проект № УГ-53/12/А).

В статье представлено понятие, психологической готовности студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях. Проведен факторный анализ психологической готовности студентов к оздоровительной деятельности и выявлена ее структура. Сформулированы психолого-педагогические условия, влияющие на психологическую готовность к оздоровительной деятельности. Исследовано влияние спецкурса «Культура здоровья» на психологическую готовность к оздоровительной деятельности.

This article describes the concept of students' psychological willingness to health activity in educational institutions. The author gives the factorial analysis of students' psychological willingness to health activity and identifies its structure. The author formulates psychological and pedagogical requirements that influence the psychological willingness to health activity. The influence of the special course "Health

Culture” on psychological willingness to health activity is analyzed.

Ключевые слова: психологическая готовность, факторная структура, оздоровительная деятельность, психологическая установка, «Я-концепция», психолого-педагогические условия, студент.

Key words: psychological willingness, factorial structure, health activity, psychological pattern, "self-concept", pedagogical and psychological requirements, student.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью разрешения проблем целенаправленного формирования комплексного здоровья подрастающего поколения, сопряженного со здоровьем окружающей среды. Большая ответственность за разрешение данной проблемы лежит на образовании на всех его уровнях и во всех проявлениях, поскольку именно образование играет важнейшую роль в формировании физической, психологической и социальной составляющей здоровья подрастающего человека. Однако образование, которому по своей сути и социально–личностной значимости надлежит быть здоровьесберегающим, на самом деле является здоровьезатратным. В стране в последние двадцать лет наблюдается устойчивое ухудшение состояния здоровья учащихся. У учащихся не сформировано ценностное отношение к собственному здоровью, большинство из них имеет низкий уровень знаний по проблеме здоровьесбережения, не владеет элементарными умениями навыками по сохранению собственного здоровья.

Аналогичную ситуацию наблюдаем у студентов первого курса, которые только что, закончили школу и поступили в педагогический вуз.

В сложившихся условиях актуальной становится проблема подготовки будущего учителя к активной целенаправленной оздоровительной деятельности. Для решения этой проблемы, важно понять «Какой психологический «механизм» способен обеспечить готовность студентов как будущих педагогов, к оздоровительной деятельности?»

Психологическая готовность студентов как будущих педагогов, к оздоровительной деятельности рассматривается нами как интегральное состояние, базирующееся на «Я – концепции».



«Психологическую готовность к оздоровительной деятельности» мы понимаем, как осознанные и неосознанные мотивы, направленные на отношения в результате, которых происходит формирование и развитие удовлетворенности физическим и психическим состоянием личности.

Основываясь на идеях, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбовича, В.А. Полякова, Р.Бернса, исследовании мы выделяем *структуру психологической готовности студентов к оздоровительной деятельности*, которая состоит из следующих компонентов:

- *психофизический*, предусматривающий изменения в самочувствии человека: истощаемость, жалобы на костно-мышечную и сердечнососудистую системы;
- *эмоционально-чувственный*, предусматривающий изменения в психическом самочувствии человека: выраженность тревожности, фрустрации, агрессивности;
- *когнитивный*, предполагающий все аспекты познавательного развития, включающий весь спектр преобразований сенсорного восприятия в системно-логическое мышление: уровень ригидности восприятия, мышления, поведения; запрос на освоение навыков оздоровления, работу специалиста, душевный покой; уровень сформированности представления об оздоровительной работе;
- *сознательно-креативный* (межличностный), предусматривающий изменения межличностных отношений с целью становления самосознания личности, включая весь спектр преобразований индивида в личность: выраженность фрустрации и агрессивности;
- *мотивационно-ценностностный*, предусматривающий изменения в ценностно-иерархической сфере и преобразования концептуальных и мировоззренческих позиций человека [3]: ценности-цели, ценности-средства, устремления.

Таким образом, психологическая готовность студентов к оздоровлению включает в себя сознательные, бессознательные, психические и психофизические компоненты, которые рассматриваются нами как взаимосвязанные.

Исследование структуры психологической готовности студентов к оздоровительной деятельности проводилось методом факторного анализа, на базе Челябинского государственного педагогического университета в течение 2011–2012 учебного года со студентами 1 курса двух факультетов: дошкольного образования и информатики. Возраст студентов 17 лет. Большинство участников исследования девушки (2/3 от всего числа). На этапе констатирующего эксперимента участвовало 100 студентов. Нами использовались методики, представленные в комплексной программе «Гармония» диагностика субъективной составляющей здоровья студентов и преподавателей [2]: «Методика самооценки психического состояния (по Айзенку), «Методика оценки удовлетворенности физическим состоянием (модификация опросника Гиссенского адаптированного в психоневрологическом институте им. В.М. Бехтерева), «Методика ценностных ориентаций Роккича», Анкета «Уровень развития представления об оздоровительной деятельности».

При факторном анализе по методу главных компонент выделено шесть факторов структуры психологической готовности студентов к оздоровительной деятельности [1].

Первый фактор имеет наибольший вес или несет в себе наибольшую информативность (10,5 %). Он определяется пятой переменной «состояние фрустрации» (она несет наибольшую факторную нагрузку 0,688). Это послужило основанием назвать данный фактор: «*Фактором уверенности в себе*» и отнести его к эмоционально-чувственному и сознательно-креативному компоненту структуры психологической готовности студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях. Первый фактор оказывает на студентов третье по значимости влияние, что составляет 0,841.

Второй фактор (информативность 10 %) определяется третьей переменной «удовлетворенность состоянием сердечно - сосудистой системы» (фактор-



ная нагрузка 0,976). Это послужило основанием назвать данный фактор: «Фактором удовлетворенности состоянием сердечно - сосудистой системы» и отнести его к психофизическому компоненту структуры психологической готовности студента к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях. Второй фактор оказывает на студентов самое значительное влияние, что составляет 0,998.

Третий фактор (информативность 9,013%) определяется четвертой переменной «состояние тревожности» (факторная нагрузка 0,889). Данный фактор можем охарактеризовать как «Фактор спокойствия» и отнести его к эмоционально-чувственному компоненту структуры психологической готовности студента к оздоровительной деятельности. Третий фактор оказывает на студентов второе по значимости влияние, что составляет 0,889.

Четвертый и пятый факторы несут в себе 8 % общей информативности. Наибольшую факторную нагрузку по четвертому фактору несет отрицательный полюс второй переменной (-1,003) «удовлетворенность состоянием костно-мышечной системы». Это послужило основанием назвать данный фактор: «фактором неудовлетворенности состоянием костно-мышечной системы» и отнести его к психофизическому компоненту структуры психологической готовности студента к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях. Четвертый и второй факторы оказывают на студентов первое по значимости влияние, что составляет 0,998.

Наибольшую факторную нагрузку по пятому фактору несет отрицательный полюс шестой переменной (-0,582) «состояние агрессивности». Это послужило основанием назвать данный фактор: «фактором конфликтности (раздражительности)» и отнести его к эмоционально-чувственному и сознательно-креативному компонентам структуры психологической готовности студента к оздоровительной деятельности. Этот фактор оказывает на студентов четвертое по значимости влияние, что составляет 0,724.

Шестой фактор несет в себе 6,8 % общей информативности. Наибольшую факторную нагрузку несет четвертая переменная (0,517) и двенадцатая пе-

ременная (0,430): состояние тревожности и уровень сформированности представления о способах оздоровительной деятельности. Это послужило основанием назвать данный фактор: «*фактором спокойствия и представления об оздоровительной активности*» и отнести его к эмоционально-чувственному и когнитивному компонентам структуры психологической готовности студента к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях. Шестой фактор оказывает на студентов пятое по значимости влияние, что составляет 0,721.

Исходя из результатов факторного анализа, мы характеризуем *психологическую готовность к оздоровительной деятельности* как осознанные и неосознанные мотивы, направленные на отношения, в результате которых происходит формирование и развитие состояний уверенности, спокойствия и выдержки, удовлетворенности самочувствием сердечнососудистой и костно-мышечной систем, а также представления о возможностях оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях.

Использование факторного анализа и системы критериально-уровневого оценивания психологической готовности студентов педагогических вузов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях позволило конкретизировать характеристику трех уровней психологической готовности студентов: высокого, среднего, низкого.

Высокий уровень психологической готовности студентов к оздоровительной деятельности характеризуется хорошей работоспособностью, удовлетворительным психофизическим самочувствием. Это спокойные, выдержанные студенты, с высокой самооценкой, устойчивостью к неудачам, способностью преодолевать трудности, со сформированным представлением об оздоровительной деятельности в школе на стадии «могу».

Средний уровень психологической готовности студентов к оздоровительной деятельности характеризуется периодическим чувством усталости, умеренным напряжением в костно-мышечной системе, легким общим недомоганием. У студентов частично сформировано представление об оздоровительной деятельности; у них средний (допустимый) уровень тревожности, они часто не



уверены в себе, стараются избегать трудностей, в напряженной ситуации склонны к словесной агрессии, либо к «тихому» сопротивлению. Такие студенты нуждаются в психологической работе с ними, направленной на коррекцию личностных трудностей, связанных с неумением определить свою нужность людям и получить социальное признание (сознательно-творческий компонент готовности), что мешает формированию когнитивной готовности к оздоровительной деятельности. Средний уровень выраженности психологических проблем делает возможным их полное преодоление и тем самым повышает мотивацию к оздоровлению других.

Низкий уровень психологической готовности студентов к оздоровительной деятельности характеризуется чувством усталости, сильным напряжением в костно-мышечной системе, общим недомоганием; студенты характеризуются низкой самооценкой; избегают трудностей, боятся неудач, агрессивны и не выдержаны. У таких студентов наблюдается несформированное представление об оздоровительной деятельности. Им требуется длительное время на разрешение психологических проблем и, в лучшем случае, такой человек постоянно занимается лишь личным оздоровлением.

Высокий уровень психологической готовности студентов к оздоровительной деятельности диагностируется у 45% студентов 1 курса и лишь у 30% студентов 2 курса. К третьему курсу 50% студентов (высокий уровень) обладают внутренним потенциалом для формирования субъективной готовности к оздоровительной деятельности. Около 40% студентов 1 курса (средний уровень) нуждается в постоянной групповой психологической работе, направленной на коррекцию личностных трудностей, связанных с неумением определить свою нужность людям и получить социальное признание, а это заметно мешает формированию у них когнитивной готовности к оздоровительной деятельности. Низкий уровень психологической готовности студентов к оздоровительной деятельности диагностируется у 15% студентов 1 курса.

Теоретико-экспериментальное исследование позволило выявить психолого-педагогические условия, способствующие психологической готовности сту-

дентов к оздоровительной деятельности.

К ним относятся:

- *Субъективные условия*: «Я-концепция» студента выступает как субъективное условие развития психологической готовности к оздоровлению.

- *К объективным условиям*, определяющим динамику и направление развития психологической готовности студентов к оздоровительной деятельности, относятся: психологическое содействие в освоении программы формирования ценностного отношения к здоровью; реализация субъект-субъектного взаимодействия студентов и преподавателей в процессе осуществления оздоровления.

Наше исследование было направлено на изучение влияния спецкурсов эколого-валеологической направленности как объективного, психолого-педагогического условия развития психологической готовности студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях. Важная роль в развитии психологической готовности к оздоровлению отводится спецкурсу «Культура здоровья», который входит в систему оздоровительно-учебной работы, нацеленной на реализацию профессиональной подготовки учителей в рамках здоровьесберегающего образования.

Основная цель спецкурса заключается в формировании профессионально-педагогической культуры здоровья будущих педагогов через научное понимание сущности, значения феномена здоровья в личной и профессиональной сферах жизни, через изучение современных научных представлений о здоровье, оздоровлении и здоровом образе жизни. Для решения этих задач студентам прививаются навыки индивидуального оздоровления себя, а также оздоровления своих учеников. Большая роль в этих спецкурсах отводится практическому оздоровлению, которое имеет выраженную личностно-групповую направленность на оздоровление самого себя и «другого»[4].

При реализации оздоровительных модулей комплексной программы спецкурса «Культура здоровья» нами использовались следующие оздорови-



тельные технологии: психологические тренинги, физические тренинги, релаксация, точечный массаж, фитооздоровление, аромаоздоровление, диетоздоровление, цветооздоровление, дыхательная гимнастика, рациональное питание и другие. Овладение системой оздоровительных технологий, обеспечивается структурой и содержанием спецкурса, а также формированием субъект-субъектных отношений, точнее, взаимоотношений всех субъектов образования.

На первом этапе исследования (февраль 2011 г.) осуществлялась стартовая диагностика студентов 1 курса при помощи компьютерной комплексной диагностической программы «Гармония». Второй этап исследования заключался в диагностике этих же студентов после изучения спецкурса «Культура здоровья» (апрель 2011 г.) при помощи той же программы. Анализ данных осуществлялся при помощи непараметрического критерия Т-Вилкоксона [1].

Результаты исследования психологической готовности студентов факультета дошкольного образования до и после изучения спецкурса «Культура здоровья» представлены нами следующим образом:

- после изучения спецкурса «Культура здоровья» выраженность дезадаптации студентов по психофизическому компоненту статистически значимо снижается ($Z=1,980$; $p < 0,05(0,048)$).
- после изучения спецкурса «Культура здоровья» выраженность дезадаптации студентов по эмоционально-чувственному компоненту статистически значимо снижается ($Z=2,70$; $p < 0,01(0,008)$).

Динамика когнитивного компонента психологической готовности к оздоровлению следующая:

- на 13% увеличилось количество студентов с высоким уровнем психологической готовности к оздоровлению;
- статистически значимо снизился показатель ригидности у студентов первого курса ($Z = 2,901$; $p < 0,01(0,004)$);
- статистически значимо повышается уровень представления о том, каким ресурсом для оздоровительной деятельности обладают студенты (стадия

3 «Делаю») и какой конечный результат хотят получить от этой деятельности (стадия 4) ($Z = 3,138$; $p < 0,01(0,002)$);

- анализ динамики общественно-иерархического компонента показал статистически достоверное различие в уровне преобладания ценностей-средств соответствующих ценностям сформированной готовности к оздоровлению после спецкурса «Культура здоровья» ($Z = 2,063$; $p < 0,05 (0,039)$).

После изучения спецкурса «Культура здоровья» отмечается ярко выраженная положительная динамика развития психологической готовности студентов к оздоровлению в области концептуального компонента психологической готовности к оздоровительной деятельности (на 23% увеличилось количество студентов, у которых жизненная перспектива, включает оздоровление других людей и себя).

В результате проведенного исследования необходимо сделать следующие выводы:

1. Конкретизировано основополагающее понятие проблемы исследования - «психологическая готовность к оздоровительной деятельности» – это осознанные и неосознанные мотивы, направленные на отношения, в результате которых происходит формирование и развитие состояний уверенности, спокойствия и выдержки, а также состояние удовлетворенности самочувствием сердечнососудистой и костно-мышечной систем и развитие представления о возможностях оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях.

2. Высокий уровень психологической готовности к оздоровительной деятельности диагностируется у 45% студентов первого курса.

3. После изучения студентами спецкурса «Культура здоровья» статистически значимо снижается у них выраженность дезадаптации по психофизическому (удовлетворенность состоянием сердечнососудистой и костно-мышечной), эмоционально-чувственному (тревожность, фрустрация, агрессивность) компонентам психологической готовности к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях.



4. Содержание и субъект-субъектный характер спецкурса «Культура здоровья» способствовали наибольшему развитию концептуального, общественно-иерархического и когнитивного компонентов психологической готовности студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях.

Библиографический список

1. Наследов, А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. Учебное пособие /А. Д. Наследов.– СПб.:Речь, 2004. – 392с.
2. Орехова, И.Л. Материалы Центра содействия укреплению здоровья /Г.В. Валеева З.И. Тюмасева, В.С. Мишарина // Учебно-методический комплекс–Челябинск: ЧГПУ,2006. – 82с.
3. Поляков, В.А. Психосистемология: Интегрально-системная, кардинальная психология / В.А. Поляков, И.Ю. Полякова, О.И. Панова, А.Ю. Меньшова. – Мн.: ВЭВЭР, 2003. – 352 с.
4. Тюмасева З.И. Культура Здоровья / З.И. Тюмасева // Учебно-методический комплекс–Челябинск: ЧГПУ ,2009. – 32 с.

Bibliography

1. Nasledov, A. D. Mathematical Methods of Psychological Research. Data Analysis and Interpretation: Manual / A.D. Nasledov. – SPb.: Rech, 2004. – 392 p.
2. Orekhova, I. L. Materials of the Health Promotion Center / G.V. Valeeva, Z. I. Tyumaseva, V.S. Misharin // Educational-and-Methodical Complex. - Chelyabinsk: ChSPU, 2006. – 82 p.
3. Polyakov, V. A. Psychosystemology: Integrated-System, Radical psychology / V. A. Polyakov, I. Yu. Polyakova, O. I. Panova, A. Yu. Menshova. - Mn.: VEVER, 2003. - 352 p.
4. Tyumaseva, Z. I. Culture of Health / Z. I. Tyumaseva // Educational-and-Methodical Complex. - Chelyabinsk: ChSPU, 2009. – 32 p.

УДК 379.8
ББК 77

Давлетчин Ильдар Лукманович
аспирант

кафедра педагогики и психологии
Челябинская государственная академия культуры и искусства
г. Челябинск

Davletchin Ildar Lukmanovich
Post-graduate
Chair of Pedagogy and Psychology
Chelyabinsk State Academy of Culture and Arts
Chelyabinsk

Педагогическая система детского лагеря в исследовании формирования культуры нравственных отношений подростков в социально-культурной деятельности

Pedagogical System of Children's Health-Improving Camp in Research the Formation of Teenagers' Moral Relations Culture in Socio-Cultural Activities

В статье рассматривается детский оздоровительный лагерь как педагогическая система, ее составные элементы, их влияние на формирование культуры нравственных отношений подростков.

The article considers children's health-improving camp as a pedagogical system. The elements of a camp pedagogical system which influence the teenagers' moral relations culture forming are under consideration in the article as well.

Ключевые слова: детский оздоровительный лагерь, система, педагогическая система, культура нравственных отношений подростка, временный детский коллектив.

Key words: children's health-improving camp, system, pedagogical system, elements of a camp pedagogical system, teenagers' moral relations culture, temporary group of children, socio-cultural space.

В современной системе образования Российской Федерации уделяется большое значение духовно-нравственному воспитанию юных граждан. Детские оздоровительные лагеря, являясь частью системы дополнительного образования детей, имеют большой потенциал нравственного воспитания подростка. Влияние педагогической системы детского оздоровительного лагеря на формирование культуры нравственных отношений в социально-культурной деятельности не нашла достаточного освещения в научной литературе.

Детский оздоровительный лагерь, согласно типовому положению «О детском лагере» от 16 апреля 2012 г, является учреждением дополнительного образования, отдыха и оздоровления детей. Выделяются шесть основных задач детского лагеря, среди них: организация содержательного досуга детей; обес-



печение необходимых условий для личностного, творческого, духовного развития детей, для занятий детей физической культурой и спортом, укрепления их здоровья, привития навыков здорового образа жизни; развитие общественной активности детей; формирование общей культуры [4].

Культура нравственных отношений - сложное интегрированное понятие, включает в себя такие понятия, как «культура», «отношения», «нравственные отношения», «культура нравственных отношений».

В социально-культурной деятельности культура понимается как: «система ценностей и смыслов, сохраняемых и передаваемых из поколения в поколение, служащих основанием для сохранения самобытности общества. Культура в ее современной форме – еще и социальная модель действительности, создаваемая людьми в процессах общения [5, с. 123]. Культура выступает как сложная, открытая, структурно-уровневая система.

В словаре терминов по общей и социальной педагогике под редакцией Воронина А.С. культура представляется как совокупность материальных и духовных ценностей, созданных и создаваемых человечеством в процессе общественно-исторической практики и характеризующих исторически достигнутую степень в развитии общества [1].

В исследовании мы придерживаемся данной точки зрения, что культура – это достижения человеческой деятельности, и она носит оценочный характер нравственных отношений.

Нравственность представляет собой ценностную структура сознания, общественно необходимый способ регуляции действий человека во всех сферах жизни, включая труд, быт и отношение к окружающей среде [8].

Исследователи «педагогике отношений» в условиях детского оздоровительного лагеря Е.В. Киселёва, Н.Н. Киселёв считают, что «педагогике отношений» можно определить как "латентную" (скрытую) педагогику [4, с. 264].

Культуру нравственных отношений личности следует понимать как совокупность зависимостей и связей, в которые вступают люди по отношению к обществу и самим к себе, проявляющиеся в нравственных действиях и поступ-

ках, качественный уровень которых обозначен ориентированностью личности на ценности культуры. Таким образом, мы рассматриваем процесс формирования культуры нравственных отношений, который включает в себя *содержательный компонент* (предполагает ориентацию подростков на нравственные ценности и нормы нравственных отношений). Данный компонент раскрывает суть культуры нравственных отношений, ее ядро - нравственные ценности и нормы нравственных отношений. *Операционный компонент* формирует умения подростков организовывать деятельность по освоению нравственных ценностей и норм нравственных отношений в социально-культурной деятельности. Проявляется в виде умений и навыков подростков организовывать социально-культурную деятельность, ориентированную на нравственные ценности и нормы отношений. *Оценочно-мотивационный компонент* связан с анализом и оценкой результатов ориентации подростков на ценности нравственных отношений в социально-культурной деятельности, а также на мотивации участия и организации данной деятельности.

Вместе с тем, следует признать, что детский оздоровительный лагерь выступает как педагогическая система, имеющая свою структуру, принципы построения и функционирования. Такая система относится, как правило, к функциональным.

Педагогическая система детского оздоровительного лагеря – это упорядоченное множество взаимосвязанных компонентов, взаимодействие которых способствует развитию личности подростка.

Ведущим элементом такой системы является временный детский коллектив, который имеет мощные воспитательные резервы, особенно в области формирования культуры отношений, которые таятся, прежде всего, в самоуправлении, совместной деятельности, сотрудничестве, основанные на принципе «равный равному».

Важным элементом педагогической системы детского лагеря выступает педагогический коллектив, включая воспитателей и вожатых. Главное в организации его работы заключается в подборе и расстановке вожатых как педаго-



гов. К примеру, в этом отношении ВДЦ «Орленок» имеет уникальный опыт подбора и подготовки вожатых в рамках ежегодной «Школы педагогических работников «Ориентир»», включающей в себя использование методик проживания, социальных проб, коллективно-творческой и игровой деятельности. Образ вожатого выступает как эталон культуры социальных отношений, а в команде единомышленников-коллег своим примером «заражает» позитивными ценностями культуры нравственных отношений [2, с. 263].

Мы согласны с мнением И. А. Панченко о том, что немаловажным элементом педагогической системы детского оздоровительного лагеря являются природная среда. Природа и климат являются одним из важных природных факторов, элементов функционирующей системы. Характер местности, природной среды задает свои условия педагогической деятельности [3, с. 14].

Многие исследователи (Ю. В. Бураков, И. Г. Николаев, Е. Е. Чепурных и др.) отмечают уникальность социально-культурного воспитательно-образовательного пространства детского лагеря, на примере ВДЦ «Орленок», с его традициями, насыщенными духовными, социально-культурными ценностями [7, с. 64].

Родители опосредованно участвуют в воспитательном процессе подростка, находящегося в лагере. Но развитие информационных технологий позволяет родителям активно участвовать в жизнедеятельности лагеря: дети, педагоги и администрация лагеря имеют возможность ежедневного установления связи с мамами и папами конкретного ребёнка. Это один из важных резервов формирования культуры нравственных отношений. Разговор с родителями об успехах их ребенка в сфере социально-культурной деятельности выступает дополнительным стимулом в нравственном развитии подростка. Все эти задачи достигаются путём включения подростка в систему социально-культурной деятельности в детском лагере.

Таким образом, педагогическая система детского лагеря включает в себя подростка, временный детский коллектив; педагога; педагогический коллектив

детского лагеря; администрацию детского лагеря; природно-климатические особенности местности; родителей; социокультурное пространство детского лагеря.

Социально-культурную деятельность мы рассматриваем как фактор формирования культуры нравственных отношений подростка.

В исследовании мы опираемся на истолкование социально-культурной деятельности, данной В.В. Туевым: «процесс, организуемый социальными институтами, подчиненный приобщению человека к культурным ценностям общества и активному его включению в этот процесс» [9, с. 54].

По данным проведенного нами исследования, специфическими особенностями социально-культурной деятельности в детском оздоровительном лагере являются: свобода выбора видов деятельности, отталкиваясь от интересов подростков; потребность диалога культур; добровольность принятия на себя обязанностей в объединении; самореализации; самоуправляемость детского объединения; креативности.

В исследованные выявлены и апробированы педагогические условия формирования культуры нравственных отношений при включении подростка в социально-культурную деятельность: организация социально-культурной деятельности с ориентацией на нравственные ценности и нормы нравственных отношений; организация социально-культурной деятельности детского лагеря на основе детского самоуправления; организация социально-культурной деятельности лагеря на основе работы поликультурных творческих групп. Включенность подростков в многочисленные творческие группы, различные по своему культурно-качественному представительству: национальному, возрастному, гендерному, профессиональному – дают подростку расширения представлений нравственных отношений.

В итоге исследования процесса формирования культуры нравственных отношений в социально-культурной деятельности детского оздоровительного лагеря нами выявлена целесообразность в рассмотрении детского лагеря как педагогической системы. Данная целесообразность обосновывается следующими выводами: 1) культура нравственных отношений успешно формируется в



целостном педагогическом процессе, в котором все компоненты (целевой, содержательный, организационно-деятельностный, оценочно-результативный) в максимальной степени взаимосвязаны; 2) сформировавшаяся педагогическая система детского оздоровительного лагеря позволяет экономить время и силы педагогического коллектива, которая всегда содержит традиционные формы и способы организации социально-культурной деятельности, требующие меньше затрат, потому что действовать традиционным способом легче, практичнее; 3) специально моделируются условия для включения подростка в социально-культурную деятельность, направленные на взаимодействие подростка со всеми субъектами педагогической системы детского лагеря системы; 4) с формированием педагогической системы формируется «лицо» детского оздоровительного лагеря, его неповторимый социокультурный облик, что имеет немаловажное значение для формирования культуры нравственных отношений подростка; 5) создание педагогической системы, включающей в себя освоенную коллективом детского лагеря социальную и природную среду, позволяет расширить диапазон социально-культурного влияния на личность; 6) системный подход способствует оптимальному использованию в педагогической деятельности кадровых, финансовых и материально-технических ресурсов.

Библиографический список

1. Воронин, А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике [Электронный ресурс]. / 2006 г. Воронин, А.С. - Режим доступа: <http://voluntary.ru/dictionary/898/word/kultura>
2. Киселева, Е. В. Волна отношений в детском оздоровительном лагере [Текст] /Е. В. Киселева, Н. Н. Киселев // Народ. образование. – 2010. – № 3 –С. 260 – 263.
3. Панченко, И. А. Всероссийский детский центр «Орленок» – место рождения рекреационной педагогики [Текст] / И. А. Панченко // «Ориентир»: журн. для действующих педагогов. – 2010. – № 3. – С. 68–74.
4. Письмо Минздравсоцразвития РФ от 15.04.2011 N 18-2/10/1-2188 «О Типовом положении о детском оздоровительном лагере» [Электронный ресурс] - <http://www.bestpravo.ru/rossijskoje/do-dokumenty/z1a.htm>
5. Русанова, В.С. Словарь-справочник. специальность 071401 Социально-культурная деятельность [Текст] / Русанова В.С. :ЧГАКИ, 2010 г, - 297с.
6. Соколов, А. В. Феномен социально-культурной, деятельности [Текст]: моногр. / А. В. Соколов. – СПб.: СПбГУП, 2003. – 203 с.

7. Степанец, С. Г. Формирование ценностных ориентаций у подростков в образовательно-оздоровительном учреждении: дис. ...канд. пед. наук [Текст] / С. Г. Степанец. – Кострома, 2007. – 219 с.
8. Флиер, А.Я. Философская энциклопедия [Электронный ресурс] / А.Я.Флиер - Режим доступа: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/841

Bibliography

1. Flier, A.Ya. Encyclopedia of Philosophy [Electronic Resource] / A. Ya. Flier. - Access Mode: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/841
2. Kiseleva, E.V. The Relationship Wave in a Children’s Health-Improving Camp [Text] / E.V. Kiseleva, N.N. Kiselev// Narodnoe Obrazovanie. - 2010. - №3 – P. 260-263.
3. Panchenko, I.A. All – Russian Children’s Centre “Orlyonok” As a Place of Birth of Recreation Pedagogy [Text] / I.A. Panchenko // “Orientir”: Magazine for Active Teachers. – 2010. - №3. – P. 68 – 74.
4. Rusanova, V.S. Dictionary-Reference Book. Speciality 071401: Socio-Cultural Activity [Text] / V.S. Rusanova.: ChSACA, 2010. - 297 p.
5. Sokolov, A.V. The Socio-Cultural Phenomenon: Monograph / A.V. Sokolov. – SPb: SPbSUP, 2003. – 203 p.
6. Stepanets, S.G. Teenagers’ Value Orientation Forming Within Educational and Health Institution: Diss. ... Cand. of Ped. [Text] / S.G. Stepanets. - Kostroma, 2007. – 219 p.
7. The Letter from the Ministry of Social Health of the Russian Federation by 15.04.2001 N18-2/10/1-2188 “On a Typical Situation of a Children’s Health-Improving Camp” [Electronic Resource]. – Access Mode: <http://bestpravo.ru/rossijskoje/do-documenty/zla.htm>
8. Voronin, A.S. Dictionary of Terms of General And Social Pedagogy [Electronic Resource] / 2006. A.S. Voronon. – Access Mode <http://voluntary.ru/dictionary/898/word/kultura>



УДК 37.022;53
ББК 74.586.222

Дубик Мария Артемьевна
кандидат педагогических наук,
доцент

кафедра физики, методов контроля и диагностики
Тюменский государственный нефтегазовый университет
г. Тюмень

Dubik Maria Artemievna
Candidate of Pedagogics,
Assistant Professor

Chair of Physics, Monitoring Methods and Diagnostics
Tyumen State Oil and Gas University
Tyumen

Требования к конструированию вузовского учебника физики
The Requirements to Physics Textbook Designing for Higher School Students

В статье рассматриваются требования теории учебника нового поколения к конструированию лично ориентированного преемственного учебника физики для студентов технического вуза.

The article discusses requirements of the new generation textbook theory to designing the personality oriented and successive textbook on Physics for higher technical school students.

Ключевые слова: учебник физики, вуз, конструирование.

Key words: textbook on Physics, higher school, designing.

Курс на технологическую модернизацию российской экономики, как приоритет 2011 – 2020 гг., требует нового качества подготовки кадров.

Во-первых, подготовка кадров с новыми профессиональными компетенциями напрямую связана с развитием фундаментальных наук. Физика – одна из фундаментальных наук. Успешное усвоение физики студентами в техническом вузе подготавливается усвоением ими школьного курса физики. Вузовский курс физики создаёт научную и методологическую базу для успешного усвоения студентами дисциплин профессионального цикла. Это обуславливает необходимость системного подхода к изучению физики на ступени «школа – вуз» и к изучению физики и дисциплин профессионального цикла на вузовской ступени системы непрерывного образования.

Во-вторых, подготовка кадров с новыми профессиональными компетенциями невозможна без наращивания общекультурных компетенций. Институ-

циональные изменения в российской науке и образовании обуславливают необходимость поиска механизмов интеграции традиционных и новейших способов организации средств информационного обеспечения образовательной практики.

Одним из средств информационного обеспечения образовательной практики является реальное новое поколение учебников физики. Выполненные нами исследования показывают:

1. Большая часть школьных учебников физики являются недоступными для учащихся. И, как следствие, большая часть их не может обеспечить готовность выпускников школы к обучению в вузе. В условиях массового высшего образования и внедрения в вузы электронно-библиотечных систем, а также всё сокращающегося объёма времени на аудиторные занятия и увеличения доли самостоятельной работы вузы вынуждены доучивать студентов-первокурсников. С целью освобождения последних от необходимости доучивать студентов-первокурсников нужно новое поколение линии учебников физики.

2. Действующие учебники физики для студентов технического вуза являются недоступными для них. Основная причина недоступности учебников кроется в том, что учебники не направлены на формирование у студентов информационно-коммуникативных (читательских) компетенций. С целью обеспечения доступности усвоения/освоения студентом учебного текста нужно новое поколение вузовского учебника физики.

Построение вузовского учебника физики нового поколения затруднено тем, что требования теории учебника индустриальной эпохи уже не отвечают требованиям к построению учебника нового поколения, а требования теории учебника постиндустриальной эпохи ещё не разработаны.

Возникла потребность в разработке требований теории учебника нового поколения. Нами сформулированы теоретические положения к требованиям и технологии создания вузовского учебника физики нового поколения:



1. Полное и всестороннее раскрытие программы дисциплины с отражением последних научных открытий в области физики и достижений техники.

2. Обеспечение целостности фундаментального образования (обеспечение преемственности научных и методологических знаний, полученных при изучении физики на школьной ступени и физики и дисциплин профессионального цикла на вузовской и после вузовской ступени системы непрерывного образования).

3. Обеспечение внутренних и междисциплинарных связей, гарантирующих целенаправленное формирование у студентов дисциплинарных, профессиональных и общекультурных компетенций.

4. Реализация лично ориентированного обучения (создание условий для самореализации самодвижения студента в учебно-воспитательном процессе).

5 Реализация тенденции усиления взаимодействия в системе «учебник + человек + компьютер».

6. Структурно-содержательное дозирование объёма учебного материала с учётом эргономических параметров и нормативов.

Рассмотрим деятельность конструирования лично ориентированного преемственного учебника физики для студентов технического вуза на основе разработанных нами требований теории учебника нового поколения.

Под лично ориентированным преемственным учебником физики понимаем учебник-конструкцию, который состоит из отдельных учебников: базового, преемственного и лично ориентированного. Учебники – из отдельных модулей: базовые знания, основные знания, лекционного и лично ориентированного. Модули «сшиты» в тематический блок [1].

Автор (учёный физик) рукописи пишет учебный текст. Он ищет и находит методы изложения физических теорий и методы научного познания окружающего мира.

В содержании текста рукописи «можно выделить некоторую часть, которая характеризует текст с точки зрения тематической. Другая часть направляет

и организовывает работу *студента* [выделено и изменено нами – М. Д.] с тематическим содержанием и характеризует учебный текст с точки зрения эксплуатационной» [2, 138]. С целью отыскать наилучшие способы передачи содержания, усовершенствовать те из них, которые «заложены» автором в рукопись, автор-учёный учебника выполняет анализ содержания текста рукописи. Он пишет учебник, в котором усиливает эксплуатационные характеристики текста рукописи.

Вузовский учебник автора-учёного, являясь научным по содержанию, нередко остаётся недоступным по форме для отдельно взятого студента. Пути преодоления трудностей в обеспечении доступности учебника связываем с изменением его свойств (качеств), изменить которые может только автор учебника.

По умению применять учебник в своей профессиональной деятельности учёные выделяют три группы преподавателей: преподаватели первой группы – преподаватели, которые только начинают свою педагогическую деятельность; второй – преподаватели, которые накопили педагогический опыт; третьей – преподаватели-методисты [3].

С целью обеспечения доступности освоения учебного материала преподаватель-методист выявляет эксплуатационные особенности учебника автора-учёного и ведёт поиск способов их усиления. Он – конструктор-учёный – конструирует одинаковый для студентов одного направления обучения базовый учебник лично ориентированного преемственного учебника, который является «фундаментом» учебника-конструкции. При конструировании базового учебника учебника-конструкции конструктор-учёный учитывает следующие вопросы (требования):

- объём и содержание учебного материала;
- структура учебного материала;
- научность изложения учебного материала;
- глубина раскрытия учебного материала;
- влияние учебного материала на воспитание *студента*;



- влияние учебного материала на развитие *студента*;
- методика изложения учебного материала;
- логика раскрытия учебного материала;
- доступность изложения учебного материала (*учебник не должен быть отягощён громоздкими формулами: свести их количество к минимуму, чтобы дать возможность понять физику явлений*);
- *преемственность содержания учебного материала* [выделено и дополнено нами – Д. М.];
- содержание вопросов и задач;
- содержание иллюстративного материала;
- язык учебника;
- полиграфическое оформление учебника [4].

С целью обеспечения доступности усвоения учебного материала конструктор-преподаватель преемственного учебника учебника-конструкции:

- дополняет и совершенствует тематические характеристики учебника автора-учёного/конструктора-учёного (включает в содержание научные тексты и формирует деятельность составления конспекта невербального текста);
- выявляет и учитывает преемственные междисциплинарные связи содержания учебного материала курса физики и дисциплин профессионального цикла;
- формирует у студентов деятельность конспектирования вербального текста (лекции);
- выявляет и совершенствует эксплуатационные характеристики учебника автора-учёного/конструктора-учёного. Конструктор-преподаватель, который накопил педагогический опыт, усиливает их, который только начинает свою педагогическую деятельность, следует им при передаче тематического содержания в преемственном учебнике учебника-конструкции.

Конструктор-преподаватель конструирует одинаковый для студентов одной специальности преемственный учебник, который является «нижними этажами» учебника-конструкции. При конструировании преемственного учебника

учебника-конструкции он уделяет внимание следующим компонентам (требованиям):

Первый компонент – моделирование логики процесса научного познания, которая реализуется посредством гипотетико-дедуктивного метода, структура которого раскрывается при использовании изучаемого частного метода.

Второй – изучение форм кодирования информации, с помощью которых происходит процесс моделирования на основе изучаемого частного метода.

Третий – изучение структуры частного теоретического метода и создание ориентировочной основы третьего типа, которая в дальнейшем будет использоваться для поэтапного формирования действий и операций, входящих в состав структуры частного метода [5, 43].

Студенты по-разному осваивают невербальную и усваивают вербальную информацию. Для того чтобы содержание базового и преемственного учебника учебника-конструкции «пришлось впору» тем студентам, которые будут работать с данным учебником, конструктор-учёный и конструктор-преподаватель учитывают общий уровень подготовки студентов и место, которое занимает физика в структуре профессионального образования.

На лекционном занятии слушатель-студент выполняет конспект лекционного модуля учебника-конструкции, после лекционном – конструктор-студент, усвоив деятельность конструирования лично ориентированного учебника (деятельность составления конспекта невербального учебного, естественнонаучного и профессионального текста и деятельность конспектирования вербального учебного текста), выполняет конструирование лично ориентированного учебника физики. С целью обеспечения успешности усвоения учебного материала конструктор-студент усиливает тематические особенности содержания преемственного учебника. Лично ориентированный учебник является «верхними этажами» учебника-конструкции, а также является индивидуальной образовательной траекторией освоения учебного материала, естественнонаучной и профессиональной информации отдельно взятым студентом. Лично



ориентированные учебники отличаются даже для студентов одной специальности.

Таким образом, требования теории учебника нового поколения к конструированию лично ориентированного преемственного учебника физики для студентов технического вуза:

- обеспечивают возможность конструктору-автору найти методы доступного для студента изложения физических теорий и методов познания окружающего мира;

- конструктору-преподавателю – методы усвоения (обучения) студентом научных теорий и методов научного познания;

- конструктору-студенту – методы освоения (учения) им самим научных теорий и методов научного познания и выполнить его конструирование.

Библиографический список

1. Дубик, М.А. Конструирование вузовского учебника [Текст]/ М.А. Дубик// Вестник Челябинск. гос. пед. ун-та. – 2011. – № 5. – С. 41 – 47.
2. Аденин, В.А. Конструирование школьного учебника [Текст]/ В.А. Аденин// Школьные технологии. – 2004. - № 2. – С. 134 - 143.
3. Грицевский, И.М. От учебника – к творческому замыслу урока: Книга для учителя [Текст]/ И.М. Грицевский, С.Э. Грицевская. – М.: Просвещение, 1990. – 207 с.
4. Буров, В.А. Методика проверки экспериментальных учебников (на примере школьных учебников физики) [Текст]: сб. статей/ В.А. Буров// Проблемы школьного учебника (О специфике учебников математики, физики, астрономии, химии, черчения и трудового обучения). – М.: Просвещение, 1983. – Вып. № 12. – С. 127 - 143.
5. Бершадская, Е.А. Организационные формы обучения студентов технических вузов применению методов научного познания [Текст]/ Е.А. Бершадская// Педагогические технологии. – 2006. – № 4. – С. 39 – 49.

Bibliography

1. Adenin, V.A. School Textbook Designing [Text]/ V.A. Adenin // School Technology. – 2004. – № 2. – P. 134 – 143.
2. Bershadskaya, E.A. Organizational Forms of Higher Technical School Students' Training for Using the Scientific Cognition Methods [Text]/ E.A. Bershadskaya // Educational Technology. – 2006. – № 4. – P. 39 - 49.
3. Burov, V.A. Checking Technique of Experimental Textbooks (By the Example of School Physics Textbooks) [Text]: Collected Articles / V.A. Burov // Prob-

- lems of a Textbook (About Specific Character of Textbooks on Mathematics, Physics, Astronomy, Chemistry, Drawing and Labour Training). – M.: Education, 1983. – Issue № 12. – P. 127 – 143.
4. Dubik, M.A. Textbook Designing for Higher School [Text] / M.A. Dubik// Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University. – 2011. – № 5. – P. 41 – 47.
 5. Gritsevsky, I.M. From the Textbook To a Creative Lesson Plan: Teacher's Book [Text]/ I.M. Gritsevsky, S.E. Gritsevsky. – M.: Education, 1990. – 207 p.



УДК 37.035

ББК 60.62

Зеленов Юрий Николаевич

кандидат педагогических наук,

докторант

кафедра экономики предпринимательства

Российский профессионально-педагогический университет

г. Екатеринбург

Zelenov Yury Nikolaevich

Candidate of Pedagogical Sciences,

Applicant for a Doctor's Degree

Chair of Economics of Entrepreneurship

The Russian Professional Pedagogical University

Yekaterinburg

О сущности понятия «экстремизм» и его профилактике в образовательных учреждениях**About the concept 'extremism' and his prevention in educational institutions****On "Extremism" Concept and Its Prevention in Educational Institutions**

Рассматриваются подходы различных отраслей знания к определению понятия «экстремизм». Обосновывается необходимость выработки междисциплинарного определения экстремизма, его профилактики в образовательных учреждениях. На основе анализа определений разных авторов предпринята попытка раскрытия содержания понятия «экстремизм», и предлагается авторская формулировка этого понятия.

Approaches of different disciplines to "extremism" definition are studied in the article. The necessity of "extremism" multidisciplinary definition development is proved, as well as its prevention in educational institutions. On the basis of the definitions analysis given by different authors an attempt has been made to discover the essence of "extremism" and to formulate this concept.

Ключевые слова: экстремизм, экстремистская деятельность, образовательные учреждения, профилактика экстремизма в образовательных учреждениях, содержание образования, специальный учебный курс.

Key words: extremism, extremist activity, educational institutions, extremism prevention in educational institutions, content of education, special training course.

Современная социальная ситуация изменяется непрерывно, создавая предельно нестабильную систему, на фоне которой происходит формирование ценностных оснований подрастающего поколения. Являясь одной из наименее адаптированных и социально незащищенных групп, молодые люди несут на себе отпечаток общей социальной неопределенности, неуверенности и тревожности. В результате этого на первый план в ряду социально-педагогических и

психолого-педагогических проблем выдвигаются проблемы противодействия молодежному экстремизму.

Молодежь должна быть готова к противостоянию политическим манипуляциям и экстремистским призывам. Однако именно подрастающее поколение России оказалось самой незащищённой в культурном отношении категорией населения, которая находится в своеобразном ценностном и духовном вакууме. Поэтому в образовательном учреждении особую актуальность приобретает деятельность по профилактике молодежного экстремизма.

Эффективность осуществления профилактики экстремизма напрямую зависит от ясного и правильного понимания этого сложного общественного явления. Для понимания необходимо, прежде всего, знать смысл и содержание понятия «экстремизм».

Экстремизм как социальное явление имеет глубокие корни и значительную историю. Достаточно всесторонне исследованы его причины, идеология, формы и особенности проявления в разных странах в различные исторические периоды. Большинство российских исследователей подчеркивают, что большая часть этих причин восходит к нашей действительности и обусловлены состоянием российского государства и общества [4]. В связи с этим актуальность исследования экстремизма в контексте различных отраслей научных знаний нуждается в периодическом переосмыслении с учетом меняющихся социальных, правовых, политических, культурных, экономических и иных условий жизни общества.

За последние годы в России созревает новая по своим факторам и условиям проявления ситуация в сфере влияния идей экстремизма на молодежь. Она требует тщательного изучения, систематического мониторинга, разработки и проведения мероприятий, направленных на решение проблемы противодействия экстремизму в целом, молодежному, в частности. Без ее анализа невозможно предпринять адекватные меры предупреждения проявлений экстремизма в молодежной среде. Поэтому одним из важнейших способов борьбы с молодежным экстремизмом является его профилактика.



Большинство педагогических работников образовательных учреждений признают свою неосведомленность в области предупреждения проявления молодежного экстремизма. В системе повышения квалификации педагогических кадров и иных работников социальной сферы представлено минимальное количество курсов, ориентированных на профилактику проявлений экстремизма в молодежной среде.

В связи с этим одним из важнейших аспектов профилактики молодежного экстремизма в системе образования России является включение в программы образовательных учреждений, осуществляющих подготовку, переподготовку и повышение квалификации специалистов, работающих с молодежью, вопросов профилактики экстремизма. В этих целях нами разработан спецкурс «Профилактика экстремизма в образовательных учреждениях».

В содержании спецкурса нашли отражение такие аспекты проблемы, как исторический аспект экстремизма, определение понятия «экстремизм», причины возникновения и распространения идей экстремизма в молодежной среде, профилактика экстремизма, а также методы и формы профилактических мероприятий в образовательных учреждениях.

Для того чтобы разрабатывать действенные профилактические мероприятия, необходимо осознать сущность такого многопланового явления как экстремизм.

Теоретическое осмысление экстремизма, заключающееся в определении его сущности, значимых свойств и признаков, не выходит за рамки предметных областей различных социальных научных дисциплин.

Для эффективной работы субъектов профилактики экстремизма необходимо теоретическое обоснование соответствующих категорий, важнейшим направлением которого является выработка научного определения данного негативного социального явления с целью уяснения его сущности.

Законодательные определения понятия «экстремизм» имеют ряд преимуществ, поскольку отличаются свойственной юридическим документам четкостью формулировок и относительной доступностью изложения. Вместе с тем,

понятия, содержащиеся в законах, зачастую не могут отразить всю социальную суть рассматриваемого явления в силу специфики их предназначения, связанного с установлением правовых запретов, обязанностей, дозволений и ограничений.

Впервые понятие «экстремизм» в российском праве в качестве юридического термина возникло в связи с подписанием и ратификацией Шанхайской конвенции от 15 июня 2001 года «О борьбе с терроризмом, сепаратизмом и экстремизмом». Согласно данной Конвенции, экстремизм определяется как какое-либо деяние, направленное на насильственный захват власти или насильственное удержание власти, а также на насильственное изменение конституционного строя государства, посягательство на общественную безопасность [10].

В «Большом словаре иноязычных слов» (под редакцией А.Н. Булико, 2004) и «Кратком словаре иностранных слов» (под ред. И.В. Лёхина и Ф.Н. Петрова, 1952) экстремизм трактуется как приверженность к крайним мерам, взглядам (обычно в политике), в «Словаре-справочнике по социологии и политологии» (1996) – как приверженность к крайним взглядам и мерам, отрицание существующих общественных норм и правил в государстве со стороны определённых лиц или объединений (групп).

Следует согласиться с теми исследователями, которые указывают на обязательность четко сформулированного понятия «экстремизм» в его правовом смысле. Однако, как показывает практика, одного лишь правового закрепления данного понятия недостаточно. Необходимо добиться однозначного толкования деяний экстремистского характера, выделить их основные признаки, что вместе с активизацией противодействия и единой политикой государства в вопросе борьбы с экстремизмом поможет предупредить подобные проявления.

Обратимся к определениям экстремизма, данным различными авторами. Под экстремизмом понимается:

– деятельность общественных, политических и религиозных объединений, либо иных организаций, средств массовой информации, физических лиц по планированию, организации, подготовке, финансированию,



либо иному содействию ее осуществления, в том числе путем предоставления финансовых средств, недвижимости, учебной, полиграфической и материально-технической базы, телефонной, факсимильной и иных видов связи, информационных услуг, иных материально-технических средств, а также совершение действий, направленных на установление единственной идеологии в качестве государственной; на возбуждение социальной, имущественной, расовой, национальной или религиозной розни, унижение национального достоинства; на отрицание абсолютной ценности прав человека; на насильственное изменение основ конституционного строя и нарушение целостности Российской Федерации; на подрыв безопасности Российской Федерации,

а равно публичные призывы к осуществлению указанной деятельности или совершению таких действий (С.Н. Фридинский);

– деятельность по распространению таких идей, течений, доктрин, которые направлены на ликвидацию самой возможности легального плюрализма, свободного распространения и обмена идеями; установление единственной идеологии в качестве государственной; разделение людей по классовому, имущественному, расовому, национальному или религиозному признакам; отрицание абсолютной ценности прав человека (А.Г. Залужный);

– деятельность общественных объединений, иных организаций, должностных лиц и граждан, основанную на приверженности крайним взглядам и сопровождающуюся публичными насильственными и (или) противоправными действиями, которые направлены на умаление и отрицание конституционных принципов, прав и свобод человека, общества и государства» [5];

– способ радикального отрицания общественных норм, основанный на приверженности крайним взглядам и действиям [9]. В этом случае имеет место расширительное толкование, поскольку предложенное понятие охватывает чрезвычайно широкий круг общественных отношений. В результате данное толкование позволяет любое инакомыслие, выраженное в резкой (крайней) форме, признать экстремистским и, в связи с этим, наказуемым. Тем самым

любой гражданин становится социально не защищен от действий заинтересованных органов государственной власти;

– это «многомерное и сложное социальное явление, выступающее и как идеология (философия), и как практика, и как механизм этносоциальной и религиозной мобилизации, и как принцип и инструмент политической жизни» [1];

– это идеология, предусматривающая: 1) принудительное распространение ее принципов; 2) нетерпимость к оппонентам и насильственное их подавление» [3].

Н.Н. Афанасьев определяет экстремизм как приверженность «к крайним толкованиям» и «методам действий», основанным на нетерпимости к иной точке зрения и жестком противоборстве: экстремизм есть изначальное отрицание всякого чувства меры. В языке это выражается в крайности суждений, беспелляционности, категоричности. В практической деятельности это неизбежно приводит к насилию [2]. В этом определении прослеживается важнейшая связь идеологической составляющей экстремистской деятельности и ее отражение в реальной деятельности, то есть причинно-следственная связь феномена.

В современной научной литературе весьма распространена трактовка экстремизма как идеологии, предусматривающей принудительное распространение ее принципов, нетерпимость к оппонентам и насильственное их подавление [6].

Некоторые ученые в исследовании этимологии понятия «экстремизм» опираются на латинские корни, согласно которым термин происходит от латинских слов «extremitas», т.е. «крайность», и соответственно «extremus» – «крайний» (Д.Е. Некрасов и др.) [7].

Несколько иное определение дает Е.П. Сергун, который считает, что под экстремизмом следует понимать приверженность к целой системе взглядов, концепций, идей или представлений, основанной на политической, расовой, национальной или религиозной ненависти либо вражде в отношении личности, какой-либо социальной группы, нации или государства, не имеющую внешнего



выражения. Если экстремистские воззрения индивида реализуются во внешнем мире в форме противоправных деяний, следует говорить об экстремистской деятельности [8].

Некоторыми исследователями делается вывод о том, что экстремизм может быть не только в действиях, но и в суждениях, в мыслях (А.Ф. Истомин, Д.А. Лопаткин).

На наш взгляд, сложности при определении рассматриваемого понятия зачастую возникают оттого, что одним единственным термином «экстремизм» пытаются определить качественно разные явления общественной жизни.

Таким образом, анализ приведенных определений позволяет выделить наиболее важные признаки экстремизма, на основе которых можно раскрыть содержание этого понятия. Однако прежде считаем целесообразным обозначить ключевые критерии, от которых мы будем отталкиваться, вырабатывая, по сути, междисциплинарное определение экстремизма.

В качестве критериев формирования понятия экстремизма мы предлагаем выделить такие как: непротиворечивость, относительная полнота, формализация, интуитивность, простота, эвристичность, когерентность, верифицируемость и некоторые другие.

Под простотой в данном контексте следует понимать такое построение понятия, которое наиболее полно выражает объективно свойственную мирозданию гармоничность и монистичность, что выражается в требовании минимизации допущений при построении дефиниции.

Критерий эвристичности направлен на исключение из процедуры образования понятия избитых конструкций (например, когда в определении присутствует перечисление ряда действий, не отражающих сущность понятия) и на обеспечение прироста сущностной информации.

Критерий когерентности предполагает согласованность, связанность производимого при построении понятия знания с уже имеющимися фундаментальными (для данного периода) теоретическими положениями.

Огромное значение имеет поиск, обнаружение и выделение общего в отдельных явлениях и процессах, связанных с экстремизмом. Выделение общего в отдельное происходит при помощи абстракции отождествления.

Конкретные действия экстремисткой направленности, вернее представления о них, объединяемые в класс, становятся составными частями класса и начинают рассматриваться лишь с точки зрения выделенных общих существенных свойств, становясь неразличимыми с позиции таких общих свойств. Поэтому, когда в этом смысле мы говорим о действиях экстремисткой направленности, то имеем в виду не различные конкретные действия, а то, что является для этих явлений общим.

С учетом изложенного выше, в том числе приведенных точек зрения различных ученых по рассматриваемому вопросу, предлагаем определить экстремизм следующим образом: это коллективное и индивидуальное мировоззрение и основанная на нем деятельность, суть которых заключается в культивировании идеологии радикального толка, проповедующей нетерпимость и враждебное отношение к лицам, отличающимся от носителей данной идеологии по любым определяемым ими признакам, либо призывающей к насильственному свержению конституционного строя.

Предложенная формулировка не претендует на законченность, но она может служить отправной точкой для проведения дальнейших научных исследований в этом направлении с позиций организации педагогической профилактики этого негативного социального явления.

Основываясь на опыте существующих программ профилактики экстремизма, рекомендуем включать в планы по профилактике экстремизма следующие основные направления работы: проведение мероприятий в образовательных учреждениях, направленных на формирование толерантности; внедрение специальных курсов, а также элементов программ в общих курсах предметов для педагогов с целью воспитания толерантности учащихся; реализация программ по гражданско-патриотическому воспитанию, физическому развитию, формированию здорового образа жизни учащихся; проведение исследования по



изучению вовлеченности обучающихся в неформальные молодежные объединения; организация мероприятий в образовательном учреждении с привлечением представителей молодежных субкультурных объединений; организация волонтерских (добровольческих) объединений. Этот перечень не является исчерпывающим. Конкретные мероприятия разнообразны и проводятся как с обучающимися, так и с педагогами образовательных учреждений.

Библиографический список

1. Амирокова, Р.А. Политический экстремизм в современном политическом процессе России [Текст]: Дисс. ... канд. полит. наук / Р.А. Амирокова. – Черкесск, 2006. С. 11.
2. Афанасьев, Н.Н. Идеология терроризма [Текст] / Н.Н. Афанасьев // Социально-гуманитарные знания. 2002. № 1 С. 25.
3. Верещагин, В.Ю. Политический экстремизм в контексте модернизации современной российской государственности [Текст] / В.Ю. Верещагин, М.И. Лабунец // Философия права. Ростов н/Дону : Изд-во Рост. юрид. ин-та МВД России, 2002, № 2. С. 79–84.
4. Гутман, М.Ю. О некоторых вопросах методики формирования у обучаемых иммунитета к экстремизму и ксенофобии [Текст] / М.Ю. Гутман // Социально-правовая и политическая природа экстремизма и терроризма: проблемы интерпретации и противодействия: Материалы международной научно-практической конференции (10 июля 2009 г.). СПб., 2010. С. 49.
5. Истомин, А.Ф. К вопросу об экстремизме [Текст] / А.Ф. Истомин, Д.А. Лопаткин // Современное право. 2005. №7. С. 20.
6. Коршунова, О.Н. Преступления экстремистского характера: теория и практика противодействия [Текст] / О.Н. Коршунова. – СПб.: Изд-во Р. Асланова «Юридический центр Пресс», 2006. С. 151–153;
7. Некрасов, Д.Е. Расово-этнический экстремизм: криминологический аспект [Текст] : Дис. ... канд. юрид. наук / Д.Е. Некрасов. – Рязань, 2007. С. 14.
8. Сергун, Е.П. Правовое обеспечение противодействия экстремистской деятельности в Российской Федерации [Текст] / Е.П. Сергун // Правовая политика и правовая жизнь. 2006. №2. С. 197.
9. Хлебушкин, А.Г. Экстремизм: уголовно-правовой и уголовно-политический анализ [Текст] : Монография / А.Г. Хлебушкин. – Саратов, 2007. С. 34.
10. . Шанхайская организация сотрудничества в документах [Текст]. М., 2006. С. 10 – 22.

Bibliography

1. Amirokova, R.A. Political Extremism in the Modern Political Process of Russia [Text]: Synopsis of Diss. ... Cand. of Politics / R.A. Amikorova. – Cherkessk, 2006. - 11p.
2. Afanasiev, N.N. Ideology of Terrorism [Text] / N.N. Afanasiev // Social and Humanitarian Knowledge. - 2002. - № 1. – 25 p.
3. Gutman, M.Yu. About Methodology of Students' Immune to Extremism and Xenophobia Forming [Text] / M.Yu. Gutman // Socio-Legal and Political Nature of Extremism and Terrorism: The Problem of Interpretation and Reaction: Materials of the International Scientific-Practical Conference (July 10, 2009). - St.Petersburg, 2010. – 49 p.
4. Istomin, A.F. About Extremism [Text] / A.F. Istomin, D.A. Lopatkin // Modern Law. - 2005. – № 7. – 20 p.
5. Khlebushkin, A.G. Extremism: Criminal and Criminal-Political Analysis [Text]: Monograph / A.G. Khlebushkin. – Saratov, 2007. - 34 p.
6. Korshunova, O.N. Extremist Crimes: Theory and Practice of Reaction [Text] / O. N. Korshunova. – St.Petersburg: Publishing House of R. Aslanov "Law Center Press", 2006. – P. 151-153 p.
7. Nekrasov, D.E. Racial-Ethnic Extremism: Criminological Aspect [Text]: Synopsis of Diss. ... Cand. of Law / D.E. Nekrasov. – Ryazan, 2007. - 14 p.
8. Sergun, E.P. Legal Support to Extremist Activities Reaction in the Russian Federation [Text] / E.P. Sergun // Legal Policy and Legal Life. - 2006. - № 2. - 197 p.
9. The Shanghai Cooperation Organization in the Documents [Text]. - M., 2006. – P. 10 – 22.
10. Vereshchagin, V.Yu. Political Extremism in the Context of Modern Russian Nationhood Modernization [Text] / V.Yu. Vereshchagin, M.I. Labunets // Philosophy of Law. – Rostov-on-Don: Publishing House of Legal Institute of the Ministry of the Russian Interior Ministry, 2002. - № 2. – P.79-84.



УДК 378: 151.8
ББК 74.480: 88.4

Кирсанов Вячеслав Михайлович

кандидат психологических наук,

доцент

кафедра психолого-педагогических дисциплин
Челябинский государственный педагогический университет
г. Челябинск

Kirsanov Vyacheslav Mikhailovich

Candidate of Psychology,

Assistant Professor

Chair of Psychological-and-Pedagogical Disciplines
Chelyabinsk State Pedagogical University
Chelyabinsk

Показатели порога активности студентов различных профилей обучения
Activity Boundary Indicators of Various Educational Profile Students

В статье анализируются результаты диагностики порога активности студентов творческих и не творческих специальностей (профилей обучения). В исследовании приняли участие студенты младших и старших курсов дневного и заочного отделений. База исследования включала студентов, обучающихся в вузах городов Челябинска, Екатеринбурга, Костаная (Республика Казахстан).

The article analyzes the diagnostics results of activity boundary in the students of creative and non-creative specialties (training profiles). Junior and senior students of day and correspondence departments have taken part in the research. The research basis included the higher school students from Chelyabinsk, Yekaterinburg and Kostanai (Republic of Kazakhstan).

Ключевые слова: активность, порог активности, профиль обучения, творческие специальности.

Key words: activity, activity boundary, training profile, creative specialties.

ВВЕДЕНИЕ. Активность как феномен играет ключевую роль в развитии природы, общества в целом и личности, в частности. Кроме того, принцип активности, как известно, является одним из основополагающих в отечественной психолого-педагогической науке. В историческом плане творческая активность личностей составляет основу общественного прогресса. Общественная ценность творческого развития каждого члена общества, в этом контексте, является не только потребностью социума, но и условием его саморазвития [13, с. 196].

Категория активности является одной из базовых, общих в психологии. В психологических исследованиях проблема активности является ключевой, осо-

бенно в контексте исследования природы психики, психического развития, познавательных и творческих возможностей личности [14, с. 103]. Согласно концепции А.И. Крупнова континуум «активность» занимает одно из центральных положений, являясь своеобразным основанием (наряду с другими компонентами) для построения всей структуры личности [6]. Общая психическая активность может быть охарактеризована как группа личностных качеств, обуславливающих внутреннюю потребность, тенденцию индивида к эффективному освоению внешней действительности, к самовыражению относительно внешнего мира, которая может реализовываться либо в умственном, либо в двигательном (в том числе и речедвигательном), либо социальном (общение) плане [10, с. 251].

В ряде работ рассматривается особый вид активности, который имеет для нас (в контексте данного исследования) особое значение – творческая активность, под которой подразумевается активность творческой личности, направленная на создание новых, оригинальных материальных и духовных ценностей; стремление и мера усилий, направляемых на создание качественно нового в ментальной картине мира [3].

Специфика профиля обучения не только способствует формированию значимых компетенций будущего субъекта профессиональной деятельности, но и оказывает существенное влияние на развитие личности. Изучение активности в рамках психолого-педагогического сопровождения процесса образования является необходимой мерой, что позволит, в свою очередь, выявить условия повышения эффективности образовательного процесса, изучить то, насколько успешно протекает процесс адаптации к профессиональному обучению. Оценка степени адаптации позволяет перейти к проблеме психического (психофизиологического) здоровья и психологической гармоничности, которые в рамках нормы обеспечиваются и поддерживаются адекватной взаимосвязью и взаимодействием личности, конституции и внешней среды (духовной, социальной, экономической) [4, с. 50]. Учебная деятельность, как и любые другие виды активности, является затратной, а уровень учебных нагрузок (особенно в высшем



образовании) достаточно высок и несоблюдение определенных условий сохранения здоровья обучающихся (своевременная диагностика состояний переутомления, соблюдение режима отдыха, бодрствования, профилактика заболеваний и т.д.) может вызвать снижение адаптации к условиям обучения [1, 5, 7, 9, 15].

Отправной точкой в исследовании степени адаптации студентов к условиям обучения, должна стать диагностика основных компонентов структуры личности, в частности активности. К тому же, как отмечает ряд авторов, проблема обеспечения педагогических условий творческой реализации предполагает решение вопроса об источниках и закономерностях развития творческой активности в онтогенезе [8].

ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ. Исследование проводилось на базе научно-исследовательской лаборатории «Адаптация биологических систем к естественным и экстремальным факторам среды» Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Челябинский государственный педагогический университет». В качестве испытуемых нами были выбраны студенты вузов, получающие творческие специальности и студенты (группа сравнения), обучающиеся не по творческим специальностям (профилям обучения). Тем самым был принят за основу формальный признак творческих личностей – специальность (профиль) обучения и, соответственно, будущая профессия. В исследовании приняли участие студенты младших (I, II; 17-19 лет) и старших (IV, V; 20-22 лет) курсов как дневного, так и заочного отделений. База исследования включала студентов, обучающихся в вузах городов Челябинска, Екатеринбурга, Костаная, в частности:

- Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Челябинская государственная академия культуры и искусств» (ФГБОУ ВОП «ЧГАКИ», г. Челябинск);

- Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Челябинский государственный педа-

гогический университет» (ФГБОУ ВОП «ЧГПУ», г. Челябинск, представительство ФГБОУ ВОП «ЧГПУ» в Республике Казахстан, г. Костанай);

- Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Уральский государственный педагогический университет» (ФГБОУ ВОП «УрГПУ», г. Екатеринбург);

- Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Уральский государственный горный университет» (ФГБОУ ВОП «УГГУ», г. Екатеринбург).

Общая выборка испытуемых составила 497 человек.

В возрастном аспекте все испытуемые могут быть отнесены к юношескому возрасту. Период юности, согласно устоявшимся в психологии представлениям, длится с 16 до 20-23 лет и представляет собой переход к зрелости. С биологической точки зрения юноша уже взрослый, но социальной зрелости еще не достиг. Юности свойственно чувство психологической независимости, хотя человек еще не взял на себя никаких социальных обязательств. Юность выступает как период принятия ответственных решений, определяющих всю дальнейшую жизнь человека: выбор профессии и своего места в жизни, поиски смысла жизни, формирование своего мировоззрения и самосознания, избрание спутника жизни [2].

Активность является одним из центральных образований в структуре личностных свойств. Для диагностики континуума активности использовалась методика «Порог активности», предметом изучения которой является одноименный феномен, под которым подразумевается степень трудности (легкости) совершения поступков, решительность в действиях, стремление к постоянной активности или, наоборот, к пассивности, замкнутому образу жизни [11].

Полученные данные проверялись с помощью методов математической статистики, в частности с помощью критерия ϕ^* (угловое преобразование Фишера) [12].



РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ. Методика позволяет распределить испытуемых на три группы в зависимости от значений показателя «Порог активности».

Низкий порог активности. Субъект характеризуется активной жизненной позицией, очень деятелен, не склонен подолгу обдумывать свои поступки и их последствия, не боится совершить ошибку. Уверено чувствует себя только когда активно действует. Настойчив в достижении своих целей. Не склонен к рефлексии, к признанию своих ошибок, трудно поддается коррекции.

Средний порог активности. Отражает сбалансированное, гармоничное сочетание реальной деятельности, с одной стороны, и внутренних переживаний и размышлений – с другой.

Высокий порог активности. Характеризует субъекта как инертного, «тяжелого на подъем», более склонного к «внутренней жизни» нежели к внешней активности. Необходимые действия он откладывает и оттягивает до последней возможности. Он не любит взаимодействовать с другими людьми, предпочитает работать и отдыхать в одиночестве или в очень узком кругу. Подолгу переживает свои проблемы, любит «копаться» в себе [11].

В таблице 1 представлены полученные данные относительно распределения испытуемых по показателю порога активности, а в таблице 2 – средние значения по данной методике.

Таблица 1. Сводные данные распределения испытуемых по показателю порога активности (n=497)

№ п.п	Контингент испытуемых	n	Порог активности (%)		
			низкий	средний	высокий
1	Студенты, обучающиеся по специальностям (профилям обучения), относящимся к творческим	236	25,42	59,32	15,26
2	Студенты, обучающиеся по специальностям (профилям обучения) не относящимся к творческим	261	37,55	52,11	10,34

Таблица 2. Сводные данные распределения средних значений по показателю порога активности (n=497)

№ п.п	Контингент испытуемых	n	Порог активности (средний балл)
-------	-----------------------	---	---------------------------------

1	Студенты, обучающиеся по специальностям (профилям обучения), относящимся к творческим	236	7,13
2	Студенты, обучающиеся по специальностям (профилям обучения) не относящимся к творческим	261	6,85

Исследование показало, что в обеих группах испытуемых наблюдается схожее распределение по уровням ПА. Мы склонны интерпретировать этот факт следующим образом. Активность, согласно устоявшимся в психологии представлениям и многомерно-функциональному подходу к структуре личностных свойств, является структурообразующим компонентом, интегрирующим вокруг себя остальные личностные свойства. Это означает, что активность определяет общую направленность личности, задает «общий тон» жизнедеятельности индивида. Континуум активности в структуре личностных свойств на прямую не связан со специализацией обучения – активный человек может проявить себя в различных областях деятельности.

Как видно из представленных результатов для сравниваемых групп студентов характерно преобладание доли лиц со средним порогом активности. Средние значения по данной методике также позволяют констатировать средний уровень порога активности в обеих группах испытуемых.

Проверка достоверности различий процентных долей лиц с преобладанием низкого, среднего и высокого порога активности производилась с помощью критерия ϕ^* (угловое преобразование Фишера). Внутри сравниваемых групп доля лиц с низким, средним и высоким ПА достоверно различны ($\phi^*_{\text{эмп.}} > \phi^*_{\text{кр.}}$; $p \leq 0,01$).

Различия между подгруппами испытуемых с преобладанием среднего и высокого ПА как в группе студентов, обучающиеся по специальностям, относящимся к творческим, так и в группе студентов, обучающиеся по специальностям иного (не относящиеся к творческим) профиля не являются достоверными, т.к. находятся в зоне не значимости ($\phi^*_{\text{эмп.}} < \phi^*_{\text{кр.}}$; $p \leq 0,05$). Соответственно не смотря на численную разницу между сравниваемыми группами ($n_1 \neq n_2$) доли



лиц со средним ПА можно считать равными и доли лиц с высоким ПА в сравниваемых группах также не отличаются.

Достоверные различия процентных долей, согласно расчетам критерия φ^* , выявлены между студентами творческих и не творческих специальностей по показателю низкий ПА – различия соответствующих процентных долей находятся в зоне значимости ($\varphi^*_{\text{эмп.}} > \varphi^*_{\text{кр.}}$; $\rho \leq 0,01$). Это позволяет утверждать, что среди студентов, обучающихся по специальностям, не относимым к разряду творческих, доля лиц высоко активных, деятельных, не склонных подолгу обдумывать свои поступки и их последствия (низкий ПА) больше, чем соответствующая доля в группе студентов, обучающихся по творческим специальностям.

ВЫВОДЫ.

1. В группе студентов, обучающихся по специальностям творческой направленности, и в группе студентов, обучающихся по другим специальностям (профилям обучения) наблюдается сходное распределение процентных долей лиц со средним и высоким порогом активности. Доля лиц с низким ПА в группе студентов не творческой направленности обучения достоверно выше, чем в группе студентов творческих специальностей.

2. Для обеих групп испытуемых характерен средний уровень порога активности. Средние значения по методике «Порог активности» и преобладание доли лиц со средним уровнем ПА позволяют охарактеризовать испытуемых как активных, деятельных, «легких на подъем», инициативных, охотно откликающихся на поручения преподавателей, кураторов и деканата. Они адекватно воспринимают учебные и воспитательные воздействия и так же адекватно на них реагируют.

3. В целом существенных отличий по показателю порога активности между студентами, обучающимися по специальностям (профилям обучения) творческой направленности и студентами других профилей обучения (не относящихся к разряду творческих) не выявлено.

Исследование выполнено при поддержке гранта Ректората ФГБОУ ВПО «ЧГПУ» (№ УГ-13/12/МУ).

Библиографический список

1. Агаджанян, Н. А. Проблемы адаптации и учение о здоровье [Текст] / Н. А. Агаджанян, Р. М. Баевский, А. П. Берсенева. – М. : Изд-во РУДН, 2006. – 283 с.
2. Актуальные проблемы возрастной психологии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.vashpsixolog.ru/> 16.10.2012.
3. Бирюкова, Т.А. Мотивационные средства развития творческой активности личности. [Текст] : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. / Бирюкова Татьяна Анатольевна. – Новосибирск, 2005. – 207 с.
4. Золотарев, С. В. Психофизиологическая характеристика и диагностика личностно-типологического конституционального континуума подростков: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.02. / Золотарев Сергей Владимирович – Ставрополь, 1999. – 242 с.
5. Казин, Э. М. Образование и здоровье: медико-биологические и психолого-педагогические аспекты [Текст] / Э. М. Казин. – Кемерово : КРИПК и ПРО, 2010. – 214 с.
6. Крупнов, А. И. Комплексное изучение свойств личности: системно-функциональный подход. [Текст] / А. И. Крупнов, С. М. Зиньковская. – Екатеринбург, 2010. – 417 с.
7. Литвинова, Н. А. Роль индивидуальных психофизиологических особенностей студентов в адаптации к умственной и физической деятельности. [Текст] : автореф. дис. ... д-ра биол. наук : 03.00.13. / Литвинова Надежда Алексеевна. – Томск, 2008. – 38 с.
8. Максимова, С. В. Творчество: созидание или деструкция? [Текст] / С. В. Максимова. – М. : Академический Проект, 2006. – 244 с.
9. Мальцев, В. П. Психофизиологический статус студенток как фактор обеспечения учебно-профессиональной деятельности [Текст] / В. П. Мальцев, Д. З. Шибкова, П. А. Байгузин // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2011. – №2(13). – С. 163 – 171.
10. Небылицын, В. Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий [Текст] / В. Д. Небылицын. – М. : Наука, 1976. – 336 с.
11. Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции [Текст] / Ред. Т. М. Прошина. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 159 с.
12. Сидоренко, Е. В. Методы математической обработки в психологии [Текст] / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2002. – 350 с.
13. Фомин, Н. А. Психология самопознания [Текст] / Н. А. Фомин. – М. : Теория и практика физической культуры, 2001. – 388 с.
14. Шаров, А. С. Система ценностных ориентаций как психологический механизм регуляции жизнедеятельности человека. [Текст] : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.01. / Шаров Анатолий Сергеевич. – Новосибирск, 2000. – 383с.
15. Шибкова, Д. З. Психофизиологические особенности креативности студентов как фактор адаптации к учебной деятельности. [Текст] / Д. З. Шибкова, В. П. Мальцев // Онтогенез. Адаптация. Здоровье. Образование. Книга 3,



Адаптация и здоровье студентов. – Кемерово : КРИПК и ПРО, 2011. – С. 171 – 195.

Bibliography

1. Agadzhanyan, N. A. Problems of Adaptation and Teaching About Health [Text] / N. A. Agadzhanyan, R. M. Bayevsky, A. P. Berseneva. – M. : Publishing House of RUPP, 2006. – 283 p.
2. Biryukova, T.A. Motivational Tool for Individuals' Creative Activity Development [Text] : Diss. ... Cand. of Psychol : 19.00.01 / T.A. Biryukova. – Novosibirsk, 2005. – 207 p.
3. Fomin, N. A. Psychology of Self [Text] / N. A. Fomin. – M. : Theory and Practice of Physical Culture, 2001. – 388 p.
4. Kazin, E. M. Education and Health: Biomedical and Psycho-Pedagogical Aspects [Text] / E. M. Kazin. – Kemerovo : KRIPK and PRO, 2010. – 214 p.
5. Krupnov, A. I. Comprehensive Study of Personality Traits: System-and-Functional Approach. [Text] / A. I. Krupnov, S. M. Zinkovskaya. – Yekaterinburg, 2010. – 417 p.
6. Litvinova, N. A. The role of Individual Psychophysiological Characteristics of Students in Adapting to Mental and Physical Activity [Text] : Synopsis of Diss. ... Doc. of Biology : 03.00.13 / N.A. Litvinova. – Tomsk, 2008. – 38 p.
7. Maltsev, V. P. Psychophysiological Status of Students As a Factor of Educational Activity [Text] / V. P. Maltsev, D. Z. Shibkova, P. A. Bayguzhin // Bulletin of the Surgut State Pedagogical University. – 2011. – №2(13). – P. 163 – 171.
8. Maximova, S. V. Creativity: Creation or Destruction? [Text] / S. V. Maximova. – M. : Academic Project, 2006. – 244 p.
9. Nebylitsyn, V. D. Physiological Study of Individual Differences [Text] / V. D. Nebylitsyn. – M. : Science, 1976. – 336 p.
10. Sharov, A. S. System of Value Orientations As a Psychological Mechanism of Human Activities Regulation [Text] : Diss. ... Doc. of Psychol. : 19.00.01 / A.S. Sharov. – Novosibirsk, 2000. – 383 p.
11. Shibkova, D. Z. Psychophysiological Features of Students' Creativity As a Factor in Adaptation to Training Activities [Text] / D. Z. Shibkova, V. P. Maltsev // ontogenesis. Adaptation. Health. Education. Book 3, Adaptation and health of students. – Kemerovo : KRIPK and PRO, 2011. – P. 171 – 195.
12. Sidorenko, E. V. Mathematical Processing Methods in Psychology [Text] / E. V. Sidorenko. – St. Petersburg : Rech, 2002. – 350 p.
13. Topical Problems of Developmental Psychology [Electronic Resource]. – Access Mode: <http://www.vashpsixolog.ru/> 16.10.2012.
14. Workshop on Psychodiagnostics. Psycho Motivation and Self-Regulation [Text] / Editor T. M. Proshina. – M. : Publishing House of MSU, 1990. – 159 p.
15. Zolotarev, S. V. Physiological Characteristics and Diagnostics of Teenagers' Personality-Constitutional Typological Continuum [Text] : Diss. ... Cand. of Psychol.: 19.00.02 / S.V. Zolotarev. – Stavropol, 1999. – 242 p.

УДК 377.031
ББК 74.00

Краснопёрова Алла Георгиевна
аспирант-соискатель
советник Российской академии естествознания
г. Краснодар

Krasnoperova Alla Georgievna
Post-graduate
Councillor of the Russian Academy of Natural History
Krasnodar

**Профессионально-трудова социализация студентов
в техническом колледже**

Students' Professional-and-Labor Socialization in a Technical College

Данная статья актуальна, так как определяет пути профессионально-трудова социализации студентов. Эксперимент показал высокую эффективность применения социализационно - ситуационного подхода в образовательном процессе при разработанном процессе профессионально - трудова социализации студентов. Результаты проведенного эксперимента позволяют заключить о целесообразности организации этого процесса при подготовке мобильных специалистов.

The article is topical, as it defines the ways of professional-labour socialization of students. Experiment has shown a high efficiency of application the socialization-and- situational approach in educational process during the developed process of students' professional-labour socialization. The results of this experiment allow to make a conclusion about the expediency of this process organization while mobile specialists' training.

Ключевые слова: профессионально-трудова социализация, профессиональная адаптация, профессиональная самоактуализация, самоуправление профессиональным образованием, интериоризация, мотивационно - потребностные условия трудова воспитания.

Key words: professional-labour socialization, professional adaptation, professional self-actualization, self-management of professional training, internalization, motivational-and-demanding conditions of labour education.

Современные условия функционирования производства и социума в России приводят к необходимости адекватных изменений системы профессионального образования и в создании нового подхода в профессионально - трудова социализации личности. Так, в профессионально - трудова социализации используются частно - методологические подходы, а также такие подходы как системный, деятельностный, личностно-ориентированный, аксиологический, акмеологический, антропологический подходы, которые дают общую направленность решения педагогических проблем, что недостаточно для решения ча-



стных задач профессионально-трудовой социализации студентов. Для этого необходимо создание конкретного методологического подхода, выводящего на новый технологический уровень. На наш взгляд таким подходом может быть *социализационно- ситуационный подход*.

Проблема нашего исследования заключается в определении теоретических и содержательно-технологических оснований профессионально-трудовой социализации студентов технического колледжа.

Целью исследования является разработка и обоснование концептуальной модели профессионально-трудовой социализации студентов технического колледжа и доказательство ее эффективности.

В соответствии с целью исследования определены следующие задачи:

1. Определить сущность профессионально-трудовой социализации студентов технического колледжа.
2. Разработать совокупность теоретико-методологических и содержательно-методических положений, составляющих концептуальную основу профессионально-трудовой социализации студентов технического колледжа.
3. Теоретически обосновать и внедрить концептуальную модель профессионально-трудовой социализации студентов технического колледжа.

Методологической основой исследования выступили: идея об интеграционном единстве социального и индивидуального, духовного и физического в человеке (Н.А. Бердяев, В.С. Соловьев, В. Франкл и др.); идея об экзистенциальной сущности человека (М.М. Бахтин, В.В. Розанов, Н.Ф. Федоров и др.); психологическая идея о ведущей роли деятельности в воспитании и развитии личности (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, Д.И. Фельдштейн); концепция гуманистической педагогики (О.С. Газман, С.В. Кульневич и др.); идея социализации личности и ее ведущей роли в своем развитии (И.В. Бестужев-Лада, Б.С. Гершунский, В.И. Журавлев, А.И. Кочетов, Ю.С. Тюнников).

В процессе профессионального образования при профессионально-трудовой социализации личности наблюдаются такие проблемы, как интегративное соотношение мотивационного и интеллектуального планов профессио-

нально-учебной деятельности; учет возрастных и индивидуальных особенностей профессионально-трудовой социализации личности и развития профессионально-учебной деятельности [1,67].

Цель профессионального образования как педагогическая категория служит осознанию своего внутреннего (потребности, мотивы, вектор активности, интересы, профессиональные предпочтения, развитие профессионального самосознания) и внешнего (конкретная ситуация), субъективного и объективного в их взаимопроникновении.[2,173] Рассматривая управление конечными результатами работы образовательного учреждения, многие авторы отмечают, что одним из главных факторов, влияющих на качество конечных результатов, является качество формирования непрерывной системы образования и трудовой подготовки специалистов в новых рыночных условиях, т.е. проблема профессионально-трудовой социализации личности в течение всей ее жизни [3, 81]. В процессе проведения экспериментальной работы сложилось трехэтапное выполнение профориентационных действий: изучение психофизиологических особенностей студентов, развитие профессиональных интересов и склонностей в конструктивно-творческой деятельности, формирование устойчивых интересов и склонностей. Осуществлялось взаимодействие педагогического коллектива, семьи и производственных предприятий отрасли. Была апробирована модель профессионально-трудовой социализации студентов технического колледжа, представленная на рис. 1.



Рис. 1. Структура модели профессионально-трудовой социализации контингента колледжа

Этапы формирования профессионально-трудовой социализации воздействуют на *функциональную систему формирования компонента профессионально-трудовой социализации*, состоящую из готовности студента к действиям профессионально-трудовой социализации, готовности наставника к профессионально-трудовой социализации, средств формирования профессионально-трудовой социализации: состоящих из содержания средств профессионально-трудовой социализации, теоретических, эмоциональных, ценностных, коммуникативных средств и инструментария средств преобразования объекта профессионально-трудовой социализации. И все они определяют подготовленность процесса профессионально-трудовой социализации студента.

Функциональная система формирования компонента профессионально - трудовой социализации влияет на *обеспечение развития профессионально-трудового социального качества: профессионально-трудовой социализированности* студента.

Концептуальная модель профессионально-трудовой социализации студентов технического колледжа включает в себя факторы происхождения профессионально-трудовой социализации, влияющих на этапы формирования профессионально-трудовой социализации, проходящие функциональную систему формирования компонентов профессионально-трудовой социализации студентов, обеспечивающие развитие профессионально-трудового социального качества студентов и влияющих на функциональную последовательность смены состояний профессионально-трудовой социализированности в образовательном процессе технического колледжа. Концептуальная модель представляет собой единство мониторингово, организационно-методического, информационно-образовательного, социально-педагогического и технологического компонентов, педагогические условия, аудиовизуальные технологии профессионально-трудовой социализации студентов технического колледжа, а также методику включения их в названный процесс, критерии и показатели.

В рамках общего эксперимента проводились по авторской программе в форме кружковой работы занятия по развитию профессионального самоопределения обучающихся. Развивались их лидерские и творческие способности. Проводились: мозговой штурм по темам «Профессиональное самоопределение и карьера», «Как преуспеть человеку на рынке в современных условиях?»; лично - ориентированные творческие дела «Кто лидер?», «Личность и риск на рынке», «Деловые переговоры на рынке», «Специалист и рынок».

В исследовании определялась самооценка реализации жизненных целей студентов по тесту Молочникова Н.Р. Интерпретация результатов самооценки студентов после проведенной работы проводилась отдельно по каждой из базовых жизненных сфер личности: работа, маркетинг; быт; физическое состояние; социальное состояние, человеческие отношения; душевная готовность,



психологическое состояние; семейная жизнь; постановка личных конечных целей. Экспериментальная выборка составляла 253 человек, контрольная – 261. Результаты исследования показали, что в начале эксперимента мотивация студентов к выбору будущей профессии в основном сводилась к ее материальным стимулам и карьере, но в процессе обучения она изменилась в связи с созданием условий для социализационно - ситуационного подхода в образовании и профессионально-трудовой социализации студентов. Анализ данных показал, что студенты как контрольных, так и экспериментальных групп удовлетворены выбранной будущей профессией и считают, что будущая работа, знание иностранного языка (английского) поможет им в достижении жизненных целей.

Эффективность реализации представленной модели определяется возможностью профессионального развития будущих специалистов в образовательном пространстве колледжа, спроектированном на основе совокупности педагогических и лингвадидактических факторов, образующих технологический компонент механизма профессионально-трудовой социализации студентов.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

- раскрыто содержание понятия «профессионально-трудовая социализация студентов», заключающаяся в совокупности образовательных взаимодействий преподавателя и студента, направленных на создание определенных условий, способствующих профессиональной адаптации, самоактуализации, самореализации обучаемого;
- выявлена педагогическая сущность профессионально-трудовой социализации студентов технического колледжа, заключающаяся в формировании у них отношения к трудовым действиям в области своей будущей профессии и умения их выполнять;
- создана концептуальная модель профессионально-трудовой социализации студентов технического колледжа;
- разработан социализационно - ситуационный подход к профессионально-трудовой социализации студентов технического колледжа, заключающийся

в формировании у них профессиональных качеств и свойств, отношения к трудовым действиям в области своей будущей профессии и умения их выполнять;

– выявлены педагогические условия профессионально-трудовой социализации студентов технического колледжа: 1) профессионально-ориентационное взаимодействие участников образовательного процесса с информационной базой, характеризующей значимость своей профессии для общества, жизненный статус и обеспеченность ее представителей; 2) профессионально-трудовые включения студентов в теоретические задания и практические работы, в социализованные задания в процессе производственной практики; 3) образовательно-материальное обеспечение профессионально-трудовой социализации студентов, профессионально-трудовых сторон образовательных компонентов; 4) использование текущих значимых явлений;

– определены критерии и показатели профессионально-трудовой социализации студентов технического колледжа: *социально-адаптивный критерий*: 1) интериоризация культуры, 2) выработка индивидуального стиля профессиональной деятельности, 3) профессиональная и трудовая адаптация в коллективах (общностях), 4) ориентация на условия профессионально-трудового и социального пространства, 5) овладение различными видами профессиональной деятельности; *ценностно-смысловой критерий*: 1) выбор и принятие ценностей и жизненных смыслов, 2) ответственное отношение к делу, 3) духовно-нравственное развитие и творческое саморазвитие, 4) профессиональное самоопределение через рефлексию, 5) обращение профессиональных знаний в способности; *познавательно-действенный критерий*: 1) профессиональная компетентность, 2) профессионально-трудовое самоопределение, 3) деловая коммуникация, 4) трудовое самовоспитание, 5) управление своим профессиональным образованием.

Теоретическая значимость исследования состоит в следующем: 1) получено новое научно-технологическое знание о профессионально-трудовой социализации студентов технического колледжа, 2) разработаны ее теоретико-методологические и содержательно-методические положения, отраженные в



концептуальной модели, 3) обоснована структура непрерывного процесса профессионально-трудовой социализации студентов технического колледжа, 4) обосновано существование образовательной функциональной системы профессионально-трудовой социализации студентов как механизма формирования профессиональных и социальных свойств и качеств личности, что может быть использовано для дальнейшего развития системы профессионального образования, 5) введено в научный оборот понятие «профессионально-трудовая социализация личности», 6) обоснованы условия подготовки технического колледжа к осуществлению непрерывной профессионально-трудовой социализации студента.

Практическая значимость исследования. Выполненное исследование помогает понять педагогическую сущность профессионально-трудовой социализации студентов и необходимость улучшения данного процесса в образовательном учреждении. Практическая значимость заключается в возможности внедрения концептуальной модели профессионально-трудовой социализации студентов технического колледжа в системы начального, среднего и высшего профессионального образования; в осознании сущности социализационно - ситуационного подхода в образовательном процессе [4,104] технического колледжа, в повторении действий субъектов образовательного процесса для улучшения профессионально-трудовой социализации студентов, как в отдельном среднем, так и в высшем учебном заведении; в использовании в практической деятельности учебных заведений отдельных результатов исследования.

Практическая значимость состоит в том, что в разработаны и использованы: 1) курсы и учебно-методические пособия для студентов 1-4 курсов колледжа по профессиональному иностранному языку, подготовленных в рамках инновационного проекта «Лучший проект в отрасли» Российской Академии Естествознания в 2009-2011 г.г.; 2) технологические рекомендации по работе со студентами 1-4 курсов технического колледжа, использующих Интернет – ресурсы, при составлении презентаций на иностранном языке по профессиональной тематике.

В заключении подведены итоги проведенного исследования на уровне обобщений и рекомендаций к их использованию, сформулированы выводы, намечены перспективы дальнейших путей исследования проблемы.

Библиографический список

1. Полонский, В.М. Оценка качества научно-педагогических исследований. – М.: Педагогика, 1987. – 144с.
2. Реан, А.А., Бордовская, Н.В., Розум, С.И. Психология и педагогика. – СПб.: Питер, 2005. – 432с.
3. Третьяков, П.И., Митин, С.Н., Боярнцева, Н.Н. Адаптивное управление педагогическими системами: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. П.И. Третьякова. – М.: Академия, 2003. – 368с.
4. Magazinnik, L.T. The optimization of study organizational forms and technologies as one of the methods of engineering education integration / European journal of natural history. – 2006, № 2. - 156 p.

Bibliography

1. Magazinnik, L.T. The Optimization of Study Organizational Forms and Technologies As One of the Methods of Engineering Education Integration / European Journal of Natural History. – 2006. - № 2. - 156 p.
2. Polonsky, V.M. Estimation of Scientific Pedagogical Researches Quality. - M.: Pedagogika, 1987. – 144 p.
3. Rean, A.A., Bordovskaya, N.V., Rozum, S.I. Psychology and Pedagogics. - SPb.: Peter, 2005. – 432 p.
4. Tretiyakov, P.I., Mitin, S.N., Boyarentseva, N.N. Adaptive Management of Pedagogical Systems: Ed by P.I. Tretiyakov. - M.: Academy, 2003. – 368 p.



УДК 377
ББК 74.560

Кривых Валентина Вячеславовна

заместитель директора по научно-методической работе
Набережночелнинский государственный торгово-технологический
институт

г. Набережные Челны

Krivykh Valentina Vyacheslavovna

Deputy Director in Scientific and Methodical Work
Naberezhnye Chelny State Institute of Trade and Technology
Naberezhnye Chelny

Управление качеством научно-методического сопровождения образовательного процесса на основе процессного подхода
Quality Management of Scientific and Methodical Support of Educational Process on the Basis of the Process Approach

В данной работе автор рассматривает вопросы поэтапного моделирования процесса управления: определение цели, характеристика процесса, результативность процесса. Особое внимание уделяется *уровневой системе критериев и показателей эффективности управления данным процессом*.

In the article the author reveals the questions of the stage-by-stage modeling the management process: purpose defining, process characterizing and process productivity. The special attention is paid to the level system of criteria and management efficiency indicators of this process.

Ключевые слова: процессный подход, управление качеством, профессиональная компетентность.

Key words: process approach, quality management, professional competence.

В настоящее время в системе среднего профессионального образования происходит переход на Федеральные государственные образовательные стандарты СПО, который ориентирован на результат обучения, выраженный набором общих и профессиональных компетенций. Само содержание образовательной программы по направлениям подготовки должно быть задано основной профессиональной образовательной программой ссуза при непосредственном участии социальных партнеров. Появляется необходимость по-новому взглянуть на роль преподавателя и разработку научно-методического обеспечения образовательного процесса. Именно педагог сегодня непосредственно участвует в формировании содержания образования, в его обновлении и воплощении в учебный процесс. Однако, чтобы преподаватель смог разработать новые методики обучения, организовать опытно-экспериментальную работу по апробации новых программ и педагогических технологий, грамотно встроить систему об-

ратной связи для быстрого реагирования на внешние и внутренние изменения образовательного процесса, необходимо по-новому взглянуть на управление качеством научно-методического сопровождения *образовательного процесса*.

Управлять качеством научно-методического сопровождения образовательного процесса необходимо, на наш взгляд, на основе научно-методического, дидактического и технологического обеспечения. Поэтому мы предлагаем перевести функционально-ориентированную организацию управления на процессный подход, при котором, столь необходимая на современном этапе система обратной связи, осуществляется быстрее.

Процессный подход обязывает руководителей структурных подразделений построить цепочку подпроцессов для эффективного достижения целей учебного заведения. Цели, по мнению Д.Ш. Матроса, должны быть разработаны «по каждой функции и каждому уровню в структуре – от общих целей и задач образовательного учреждения, до целей и задач конкретного процесса, подразделения, должностного лица или работника» [6]. Но для достижения этих целей необходимо определить критерии образовательной услуги и произвести анализ и оценку конечного продукта – качество выпускника, чтобы внести необходимые изменения в содержание образовательного процесса. Основными критериями могут быть запросы потребителей образовательного учреждения:

- Современные требования к качеству подготовки выпускника согласно ФГОС СПО, необходимому программно-методическому сопровождению образовательного процесса. Это современные требования социальных партнеров (работодателей, аттестационного сектора МО и Н РТ и т.д.).
- Запросы и ожидания потребителей образовательных услуг, обеспечивающих их конкурентоспособность на рынке труда и реализацию выбора собственной траектории развития.
- Запросы и интересы образовательного учреждения по реализации всей совокупности своих потенциальных возможностей.



При таких критериях целью управления качеством научно-методического сопровождения образовательного процесса является: создание условий для повышения профессионально-педагогической компетентности преподавателей и обеспечение качественной подготовки студентов колледжа посредством взаимодействия структурных подразделений, взаимонаправленного и взаимообусловленного взаимодействия преподавателей и студентов. Данную цель необходимо декомпозировать (Табл. 1).

Таблица 1

Дерево целей управления качеством научно-методического обеспечения образовательного процесса

главная цель	микроцели
<p>За счет обеспечения обратной связисоздать условия для повышения профессионально-педагогической компетентности преподавателей с целью обеспечения качественного образовательного процесса на основании запросов потребителей образовательных услуг</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Повысить профессиональные компетенции преподавателей. • Совершенствовать учебно-методическое сопровождение качества образовательного процесса. • Организовать опытно-экспериментальную работу по апробации новых программ, педагогических технологий. • Обеспечить устойчивость научно-методического процесса за счет обеспечения обратной связи и получения информации об изменяющейся внешней и внутренней ситуации.

Таким образом, главная цель развернута в иерархическую структуру микроцелей, а в формулировке всех целей наблюдаются желаемые результаты.

Рассматриваемый нами процесс «Управление качеством научно-методического сопровождения образовательного процесса» определяем как «вспомогательный» к основному образовательному процессу. Отмечаем, что системообразующим фактором всего процесса являются содержание образования и запросы социальных партнеров. Оттого, как осознан состав содержания, как оно сконструировано, зависит и направление внутри данного процесса:

- *Технологическое направление* включает в себя диагностику педагогической деятельности, доведение педагогического опыта до уровня педагогической технологии.
- *Педагогическое направление* представлено в оказании практической помощи в совершенствовании педагогического мастерства, повышении квалификации, развитии творческой инициативы и самообразования педагогического персонала.
- *Управленческое направление* заключено в умении направлять коллектив к инновационным преобразованиям образовательного процесса в условиях ФГОС СПО и меняющемся рынке труда.
- *Научное направление* служит организации опытно-экспериментальной работы по апробации новых идей, концепций, программ развития образовательного учреждения; проведения научно-практических конференций, семинаров.

Весь указанный комплекс мероприятий требует детального проектирования процесса «Управление качеством научно-методического сопровождения образовательного процесса».

В соответствии с идеологией процессного подхода [4,7], каждый процесс реализуется в соответствии с «петлей качества»: планирование – выполнение – контроль – улучшение. Мы на рисунке 1 представляем алгоритм последовательности выполнения действий процесса «Управление качеством научно-

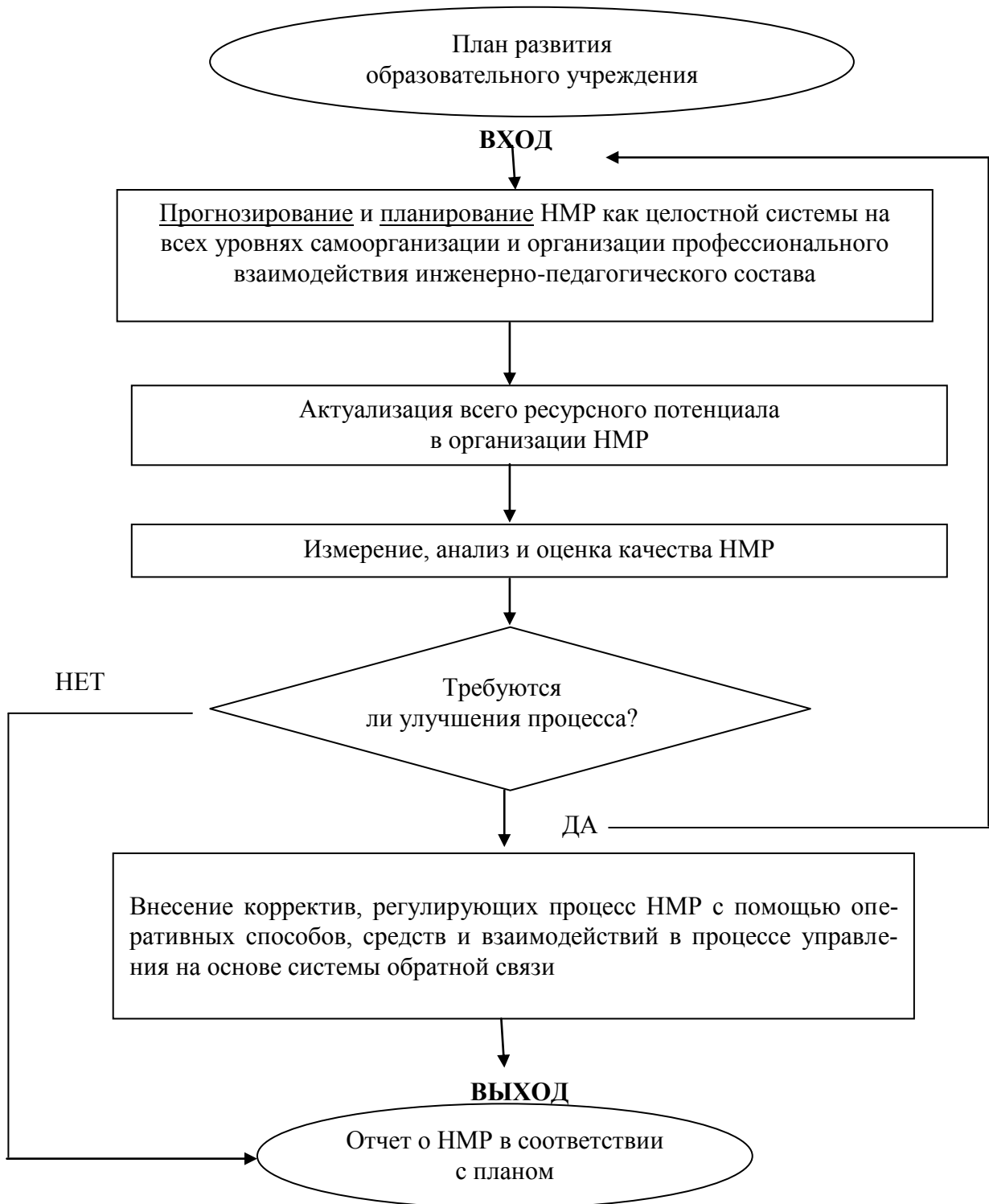


Рис. 1. Алгоритм последовательности выполнения действий процесса «Управление качеством научно-методического сопровождения образовательного процесса»

методического сопровождения образовательного процесса» в виде блок-схемы (диаграмма последовательности).

Поскольку назначением процессного подхода является повышение результативности функционирования организации [6; 8; 13], то применительно к ссузу – это означает повышение результативности «выхода» процесса – повышение удовлетворённости заинтересованных сторон. Логично, что для обеспечения высокого качества «выхода», необходимо обеспечить высокое качество и самого процесса и, обязательно, «входа», поскольку без высокого качества хотя бы одной из этих составляющих не будет обеспечено высокое качество «выхода».

Используя в управлении качеством образовательного процесса компетентностный подход, мы определяем основные «входы» процесса «Управление качеством научно-методического сопровождения образовательного процесса» (Табл. 2).

Таблица 2

Входы процесса «Управление качеством научно-методического сопровождения образовательного процесса»

Входы в процесс	Критерии
1. Уровень сформированности профессиональной компетентности молодых педагогов	Компетентность в области: 1. личностных качеств; 2. постановки целей и задач педагогической деятельности; 3. мотивирования обучающихся; 4. информационной основы педагогической деятельности; 5. разработки программ и принятия педагогических решений; 6. организации учебной деятельности.
2. Уровень профессиональных компетентностей преподавателя	Компетентность в области: 1. личностных качеств. 2. постановки целей и задач педагогической деятельности. 3. мотивирования обучающихся (воспитанников) на осуществление учебной (воспитательной) деятель-



	<p>ности.</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. разработки программы деятельности и принятия педагогических решений. 5. обеспечения информационной основы педагогической деятельности. 6. организации педагогической деятельности [10].
<p>3. Уровень управленческой и профессиональной компетентности председателя цикловой методической комиссии</p>	<p>Компетентность в области:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. личностных качеств; 2. постановки целей и задач управленческой деятельности; в определении результата управленческой деятельности; 3. разработки опережающего планирования; 4. моделирования и прогнозирования управленческой деятельности; 5. корпоративного принятия решений; 6. организации системной диагностики.

Методология процессного подхода подразумевает определение необходимых *ресурсов* для реализации процессов, а также выделения внешних и внутренних *управляющих воздействий*. Ресурсы процесса – это то, что изначально есть у владельца процесса: персонал, оборудование, технологии, помещение и т.д., – которые они в ходе осуществления процесса используют для того, чтобы преобразовать входы в выходы [6; 8]. На данном этапе необходимо определить ресурсы, находящиеся в распоряжение руководителя процесса и требующиеся для преобразования входов в выходы. Цепи и ветви процессов составляют определенную структуру, представляющую собой взаимосвязанные последовательности сопряжения (ветвления) отдельных ресурсов. В структуре происходит технологически необходимое взаимодействие и преобразование всех привлекаемых ресурсов, возникает их расход и, следовательно, затраты, а также ответственность за них.

Для преобразования всех входов в выходы при выполнении реализации всех процедур, входящих в процесс, необходимы:

- *человеческие (интеллектуальные) ресурсы* – преподаватель, мастер производственного обучения, соответствующие требованиям к преподавательскому составу ссуза, и студенты, сформированные в группу соответствующего курса;
- *инфраструктура (средства труда)* – технические средства, компьютерная техника, оргтехника, программное обеспечение;
- *производственная среда* – аудитории, лаборатории, компьютерные классы, прошедшие паспортизацию и соответствующие санитарно-гигиеническим требованиям к учебным помещениям;
- *информационные ресурсы* – учебники, учебные пособия и информационные Интернет-ресурсы, учебно-методические материалы, научные исследования;
- *финансовые ресурсы* – заработная плата преподавателям, денежные средства на повышение квалификации педагогов.

Внутренними *управляющими воздействиями* процесса «Управление качеством научно-методического сопровождения образовательного процесса» являются: план развития образовательного учреждения; запросы социальных партнеров; положения о методическом кабинете, учебно-методическом совете, о ЦМК, об УМК; процедуры по аттестации: на соответствие занимаемой должности и очередной аттестации на присвоение категории; наполняемость информационной базы по научно-методической работе и т.д.

Внешними *управляющими воздействиями* данного процесса будут требования ФГОС СПО; научные разработки, информационные материалы; процедуры аттестации педагогических работников на региональном уровне и т.д.

Для управления данным процессом необходимо наглядно его представить, чтобы в целом рассматривались и результативность, и эффективность деятельности. Тем более что одним из ключевых моментов процессного подхода является ясность, прозрачность протекания процесса посредством точного описания. Управление качеством научно-методического сопровождения образовательного процесса включает в себя несколько подсистем (подпроцессы) ос-



нового процесса: 1) Разработка учебно-методического сопровождения качества образовательного процесса; 2) Повышение профессиональной компетенции преподавателей; 3) Организация опытно-экспериментальной работы по апробации новых программ, педагогических технологий; 4) Обеспечение устойчивости научно-методического процесса за счет обеспечения обратной связи и получения информации об изменяющейся внешней и внутренней ситуации. Такое схематическое изображение процесса «Управление качеством научно-методического сопровождения образовательного процесса» представлено на схеме 1.

Способность достигать запланированных результатов и определять эффективность процесса возможно при использовании прямой и обратной связи через критериально-оценочную систему, применяя процедуры диагностики при контроле над соответствием результата поставленным целям.

В соответствии с показанной моделью управления качеством научно-методического сопровождения образовательного процесса на основе процессного подхода основные объекты оценки при диагностировании конкретизируются в уровневую систему критериев и показателей эффективности управления данным процессом:

- Показателями *успешности достижения поставленных перед образовательным учреждением задач* служат взаимосвязь целей управления качеством научно-методического сопровождения образовательного процесса стратегическим целям образовательного учреждения; соответствие мероприятий по плану научно-методической работы и стратегическому плану развития образовательного учреждения; зависимость академических успехов преподавателей и студентов и востребованности образовательного учреждения в социуме; степень удовлетворенности потребителей образовательного процесса.

- Критерий *создания условий для повышения профессионально-педагогической компетентности преподавателей* характеризуется уровнем удовлетворенности преподавателей организацией научно-методической работы в учреждении; профессиональных достижений педагогов и руководителей

структурных подразделений в научно-методической работе; соотношением системы стимулирования с насущными проблемами образовательного учреждения.

- Показателями *обеспечения качества научно-методического сопровождения образовательного процесса* являются степень удовлетворения реальной потребностью образовательного учреждения в повышении профессиональной компетентностью педагогов; соответствие реализуемых учебно-методических комплексов Федеральным государственным образовательным стандартам и стратегическим приоритетам образовательной программы; влияние форм изучения, обобщения и распространения передового опыта на повышение профессиональной компетентности преподавателей; обеспеченность основной профессиональной образовательной программы учебно-методическими комплексами.

- *Результативность опытно-экспериментальной работы по апробации новых программ, педагогических технологий* конкретизируется такими показателями, как ориентированность опытно-экспериментальной работы на разрешение психолого-педагогических проблем образовательного процесса; степень участия педагогов в разработке и внедрении педагогических технологий; количество и качество методических изданий.

- *Обеспечение эффективности системы управления* характеризуется укомплектованностью педагогическими кадрами; динамикой уровня профессиональной компетентности педагогов; влиянием роста профессиональной компетентности преподавателей на академические успехи обучающихся; результативностью аттестации педагогов; наличием и эффективностью использования диагностических средств профессиональной компетентности педагогов; степенью удовлетворенности преподавателей своей деятельностью, ее результатами и условиями труда; уровнем мотивации педагогов к саморазвитию; степенью вовлеченности педагогов в управление научно-методической работой; целостностью системы информационного обеспечения процесса.



• *Определение целей развития и улучшения качества научно-методического сопровождения образовательного процесса* выражается через достижение поставленных целей и своевременное выявление препятствий; соответствие образовательной программы образовательного учреждения передовым образцам; повышение удовлетворенности качеством предоставляемых услуг и своевременное выявление проблем; востребованность выпускников на рынке труда; выполнение запланированных мероприятий и устранение причин несоответствий.

На основании указанных критериев и их показателей в данной статье мы выделяем четыре уровня эффективности управления данным процессом: низкий, рецептивный, продуктивный, высокий. Для экспериментального определения уровня эффективности управления качеством научно-методического сопровождения образовательного процесса по каждому критерию нами была разработана критериально-оценочная система, включающая метод оценки качества – аудиты качества, анкетирование, тестирование, метод наблюдения, методику самооценки.

В рамках педагогического эксперимента на базе Набережночелнинского государственного торгово-технологического института, на факультете среднего профессионального образования была проведена апробация разработанной нами модели управления качеством научно-методического сопровождения образовательного процесса. Наш опыт показывает, что переход к управлению на основе процессного подхода предполагает такой тип управления, при котором преодолеваются существующие барьеры между различными функциональными единицами, что позволяет объединять усилия всех подразделений и сконцентрировать их на достижение главных целей образовательного учреждения. Также, за счет создания критериально-оценочной системы банк данных приобретает внутреннюю «прозрачность» для руководства, и обеспечиваются условия для лучшей организации деятельности, повышения качества научно-методического обеспечения образовательного процесса.

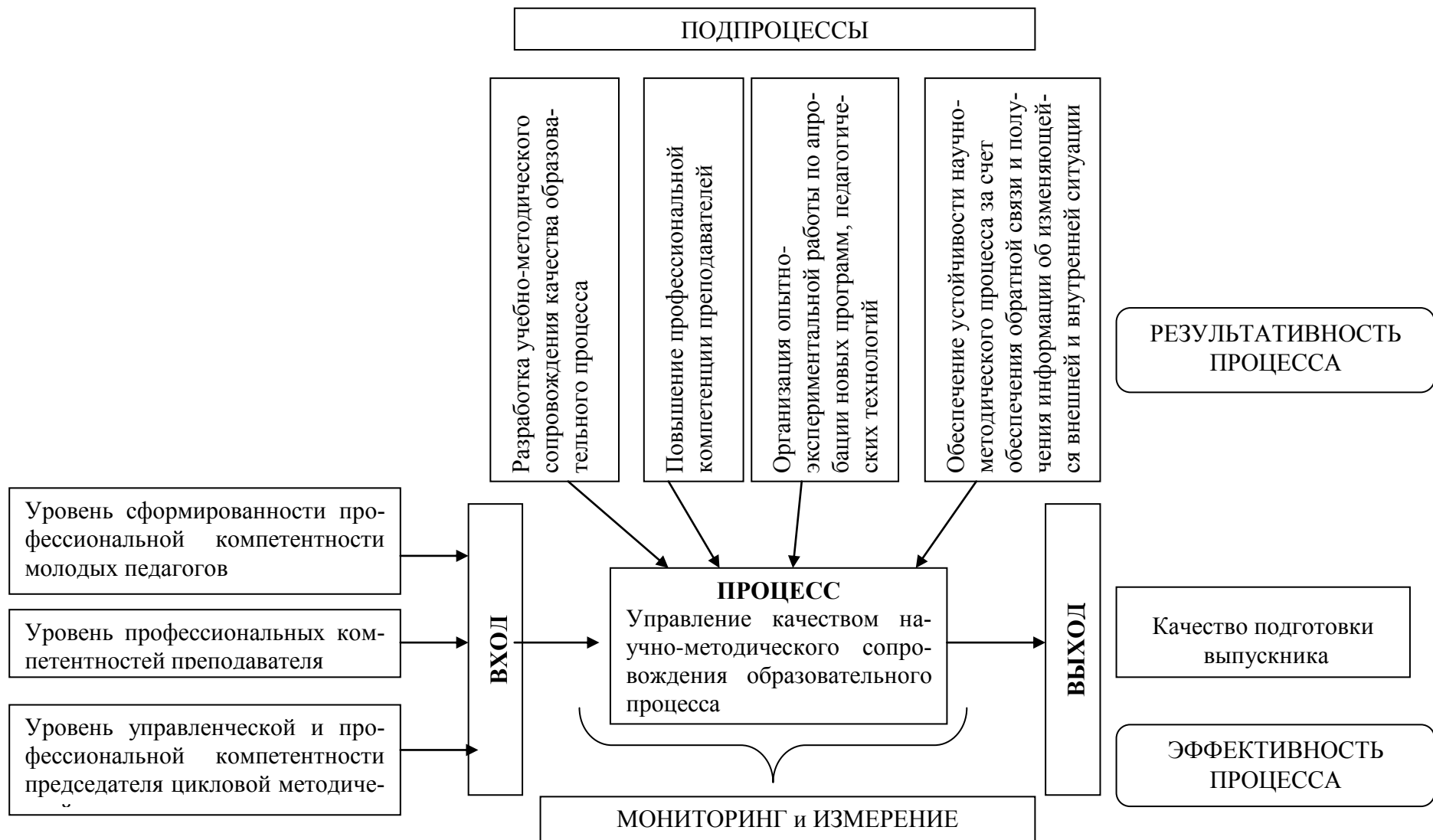


Схема 1. Схематическое изображение процесса «Управление качеством научно-методического сопровождения образовательного процесса»

**Библиографический список**

1. Абдрахманова, Г.С. Диагностика эффективности управления школой [Текст] / Г.С. Абдрахманова. – Наб. Челны: ИНПО, 2003.- 126 с.
2. Галеева, Н. Л. Система компетенций как инструмент управления качеством образования. // Интернет-журнал «Эйдос». – 2007. – 30 сентября. [Электронный ресурс] / Н. Л. Галеева. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-7.htm>. - В надзаг: Центр дистанционного образования «Эйдос».
3. Гладик, Н.В. Внутришкольное управление научно-методической работой: История, теория, технология / под науч. ред. Э.В. Литвиненко [Текст] /Н.В. Гладик. – М.: 5 за знания, 2008. – 208 с.
4. ГОСТ Р ИСО 9000-2001. Система менеджмента качества. Основные положения и словарь. – М.: Изд-во стандартов, 2001. – 26 с.
5. Конаржевский, Ю.А. Менеджмент внутришкольного управления[Текст] / Ю.А.Конаржевский.– М.: Центр «Педагогический поиск», 2000. – 224с.
6. Матрос, Д.Ш. Менеджмент качества в школе на основе стандартов серии ГОСТ Р ИСО 9000-2001, новых информационных технологий и образовательного мониторинга [Текст] /Д.Ш. Матрос. – М.: Центр педагогического образования, 2008.- 288 с.
7. Методические рекомендации по применению стандартов серии ГОСТ Р ИСО 9000-2001 в высших учебных заведениях. – СПб.: Изд-во СПбГЭТУ «ЛЭТИ», 2003. – 220 с.
8. Мишин, В.М. Управление качеством: Учебник для студентов вузов, обучающихся по специальности «Менеджмент организации»[Текст] / В.М.Мишин. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2009. – 463 с.
9. Осоргин, Е.Л.Проектирование и реализация системы методической работы в средней профессиональной школе [Текст] :дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Осоргин Евгений Леонидович. – Т., 2000. – 524 с. – Библиогр.: с. 372–402.
10. Суворов, В.С. Управление качеством многоуровневой подготовки специалистов в колледже: Монография[Текст] / В.С. Суворов. – Казань: Изд-во Казанского ун-ва, 2005. – 308 с.
11. Третьяков, П.И.Управление школой по результатам: Практика педагогического менеджмента [Текст] / П.И. Третьяков.– М.: Новая школа, 2001. – 320 с.
12. Шадриков, В.Д.[Электронный ресурс]/ В.Д. Шадриков, И.В. Кузнецова. Режим доступа: <http://www.ipk/khakasnet.ru/attest/10.12.08-metodika.pdf>.
13. Утехин, Г. Квалиметрия образовательных услуг (измерения в системе менеджмента качества вуза) // Educational Technology of Society – 2006. – № 9 (1); [Электронный ресурс]/ Г. Утехин, Б. Мишин. Режим доступа: http://ifets.ieee.org/russian/depository/v9_i1/pdf/7.pdf.

Bibliography

1. Abdrakhmanova, G.S. Management Efficiency Diagnostics at School [Text] / G.S. Abdrakhmanova. – Nab. Chelny: INPO, 2003 – 126 p.
2. Ghaleeva, N.L. System of Competences As an Instrument of Education Quality Management // Internet-Journal “Aidos”. – 2007. – September 30 [Electronic Resource] / N.L. Ghaleeva. - Access Mode: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-7.htm>. - At the Top: Remote Education Center “Aidos”.
3. Gladik, N.V. Intraschool Management of Scientific and Methodical Work: History, Theory, Technology / Under Scientific Guidance of E.V. Litvinenko [Text] / N. V. Gladik. – M.: “5 for knowledge”, 2008. – 208 p.
4. Konarzhevsky, Yu. A. Management of Intraschool Running[Text] / Yu. A. Konarzhevsky.–M.: «Pedagogical Research» Center, 2000. – 224 p.
5. Matros, D.Sh. Quality Management at School on the Basis of SBS R ISO 9000-2001, Innovative IT and Educational Monitoring [Text] / D. Sh. Matros. – M.: Pedagogical Education Center, 2008. - 288 p.
6. Methodical Recommendations on SBS R ISO 9000-2001 Application in Higher Educational Establishments. – SPb.: Publishing House of SPbSETU “LATY”, 2003. – 220 p.
7. Mishin, V.M. Quality Management: Textbook for Higher School Students Specializing in «Management of Organizations» [Text] / V.M. Mishin. – M.: UNITY-DANA, 2009. – 463 p.
8. Osorghin, E. L. Design and Realization of Methodical Work System at High Professional School [Text]: Dis. ... Dr. of Ped.: 13.00.08 / E.L. Osorghin. – T., 2000. – 524 p. – Bibliogr.: P. 372–402.
9. SBS R ISO 9000-2001 The System of Quality Management. The Main Items and Glossary. – M.: Publishing House of Standards, 2001. – 26 p.
10. Shadrikov, V.D. [Electronic Resource] / V.D. Shadrikov, I.V. Kuznetsova. - Access Mode: <http://www.ipk/khakasnet.ru/attest/10.12.08-metodika.pdf>.
11. Suvorov, V.S. Quality Management of Multilevel Training of Specialists in College: Monograph [Text] / V.S. Suvorov. – Kazan: Publishing House of Kazan University, 2005. – 308 p.
12. Tretyakov, P.I. School Management by Results: Practice of Pedagogical Management [Text] / P. I. Tretyakov.–M.: New School, 2001. – 320 p.
13. Utekhin, G. Qualimetry of Educational Services (Measuring Process in the System of Quality Management of Higher Education Institution) // Educational Technology of Society – 2006. – № 9 (1); [Electronic Resource] / G. Utekhin, B. Mishin. - Access Mode: http://ifets.ieee.org/russian/depository/v9_i1/pdf/7.pdf.



УДК 75.091.4
ББК 53.4

Мамонтова Анна Александровна

аспирант,

ассистент

кафедра управления

Смоленский Государственный университет

г. Смоленск

Mamontova Anna Aleksandrovna

Post-graduate,

Assistant

Chair of Management

Smolensk State University

Smolensk

**Эколого-экономического воспитание учащихся старших классов: опыт
теоретического моделирования**

**Senior School Students' Ecological-and-Economic Upbringing: Theoretical
Modeling Experience**

В статье рассматривается содержательный блок эколого-экономического воспитания, который представлен когнитивно-операционным, ценностно-нравственным и мотивационно-деятельностным компонентами. Взаимосвязь компонентов отражается в функциях: социальной, адаптационной, развивающей, ориентационной, ценностной. Взаимодействие компонентов обеспечивает результат эколого-экономического воспитания – формирование эколого-экономической воспитанности.

The article considers the content block of ecological-and-economic upbringing represented by cognition-operational, axiological-moral and motivational-action components. The interrelation of the components is reflected in their functions: social, adaptive, developmental, orientation and axiological. The interrelation of the components provides for the result of the ecological-and-economic upbringing, i.e. forming ecological-and-economic competence.

Ключевые слова: Эколого-экономическое воспитание, эколого-экономическая воспитанность, моделирование педагогического процесса, целевой блок модели эколого-экономического воспитания, содержательный блок модели эколого-экономического воспитания, организационный блок эколого-экономического воспитания, функциональный блок эколого-экономического воспитания, результативный блок эколого-экономического воспитания, когнитивно-операционный, ценностно-нравственный, мотивационно-деятельностный компонент.

Key words: ecological-and-economic upbringing; ecological-and-economic competence; pedagogical process modeling; target block of ecological-and-economic upbringing model; content block of ecological-and-economic upbringing; organizational block of ecological-and-economic upbringing; functional block of ecological-and-economic upbringing; resultative block of ecological-and-economic upbringing; cognitive-operational, axiological-moral and motivational-action components.

Педагогическая наука характеризуется активным поиском новых методов познания, формированием понятий, идей и концепций, призванных дать новый импульс в развитии теории и практики воспитания. Этот процесс закономерен и отражает общую тенденцию модернизации системы образования – подготовка подрастающего поколения к жизни в современных меняющихся условиях.

Одним из таких процессов по реализации цели модернизации системы образования является осуществление эколого-экономического воспитания учащихся старших классов в процессе профильного обучения. **Эколого-экономическое воспитание** это сложный, интеграционный процесс воспитания подростков, результатом которого является формирование **эколого-экономической воспитанности**. В этой связи возникла необходимость разработки **системной модели** с целью рассмотрения внутренних механизмов функционирования, взаимосвязей и взаимодействий различных компонентов процесса эколого-экономического воспитания учащихся старших классов (рис.1)

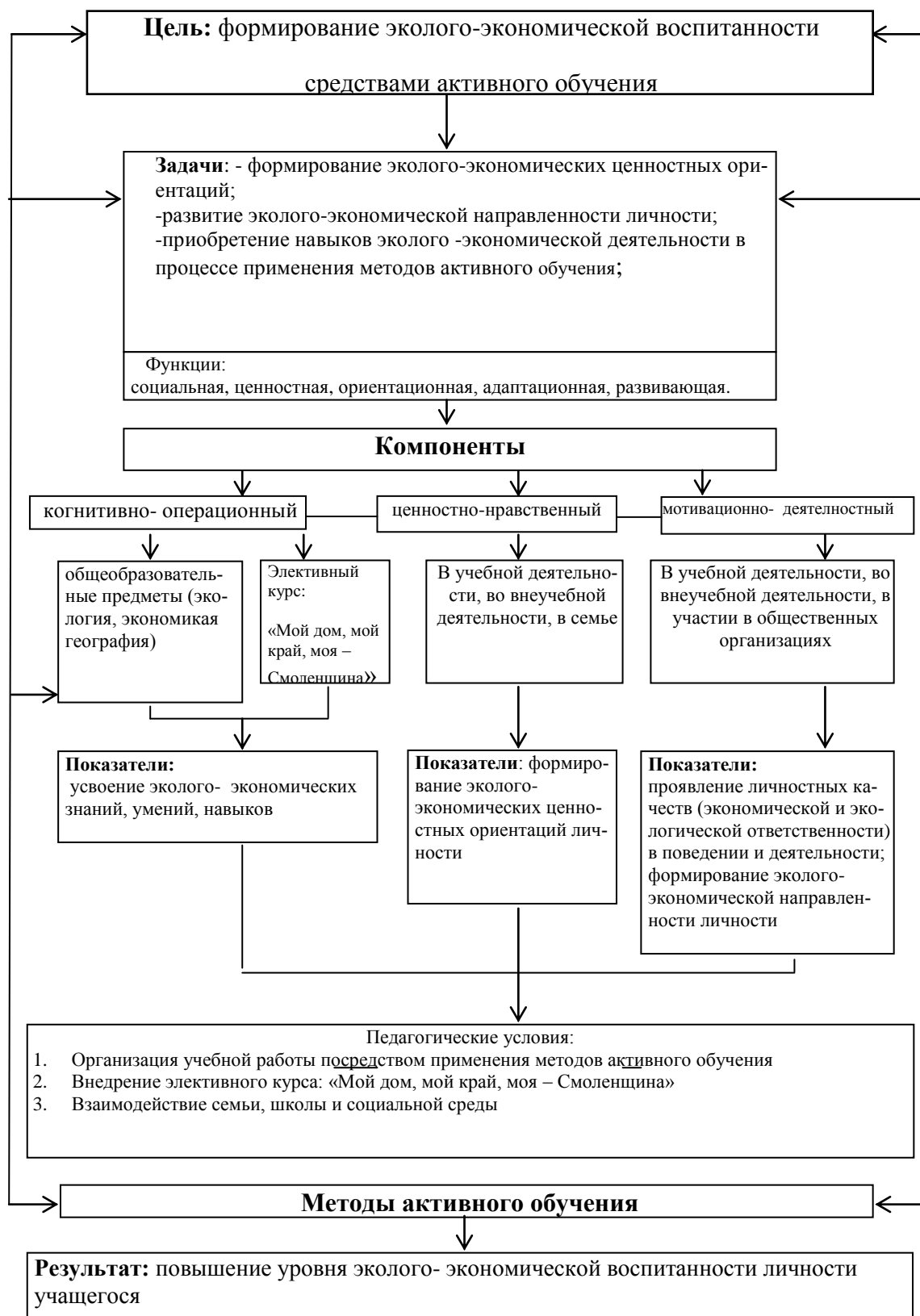


Рисунок 1. – Модель эколого-экономического воспитания учащихся старших классов

В контексте нашего исследования построение модели осуществляется в целях разработки педагогических условий эколого-экономического воспитания учащихся старших классов, систематизации знаний об этом процессе, его структуре, связях и эффективном управлении им.

Разработанная модель эколого-экономического воспитания учащихся старших классов в процессе профильного обучения представляет собой взаимосвязь структурного и функционального компонентов.

Структурные компоненты рассматриваемой модели раскрывают внутреннюю организацию процесса эколого-экономического воспитания старших школьников в системе профильного обучения – цель, задачи, содержание основных идей, организационных форм и методов – и отвечают за постоянное воспроизведение взаимодействия между элементами данного процесса.

Рассмотрение эколого-экономического воспитания старших школьников в системе профильного обучения с системных позиций и выделение структурно-функциональных компонентов позволило нам разделить модель на блоки. В соответствии с выделенными компонентами в модель эколого-экономического воспитания старших школьников мы включаем следующие блоки: блок целеполагания, содержательный, организационный, функциональный и результативный блоки.

Исходя из логики нашего исследования, в качестве первого блока мы выделяем блок целеполагания, включающего определение цели и конкретных задач рассматриваемого вида воспитания. Как отмечает Ю.А. Конаржевский – «цель выступает как фактор, обуславливающий способ и характер деятельности, она определяет соответствующие средства ее достижения и является не только спроектированным конечным результатом, но и исходным побудителем деятельности» [4, с. 32].

В своем исследовании мы понимаем под содержанием воспитания систему знаний, убеждений, навыков, качеств личности, устойчивых привычек поведения, которыми должны овладеть учащиеся в соответствии с поставленными целями и задачами. В этой связи, мы полагаем, что содержание эколого-



экономического воспитания старших школьников в системе профильного обучения должно строиться именно на основе формирования всесторонне и гармонически развитой личности и служить фактором интеграции естественнонаучного и гуманитарного образования и воспитания, однако центром данной интеграции является человеческая личность, ее ценностные ориентации и мотивы поведения. Опыт ценностного отношения является высшей подструктурой личности и показывает степень решения воспитательных задач образования. Поэтому формирование ценностно-деятельностного отношения пронизывает все элементы содержания эколого-экономической подготовки учащихся старших классов в системе профильного обучения.

На основе теоретико-методологических представлений о процессе эколого-экономического воспитания учащихся старших классов в системе профильного обучения, мы выделяем следующие компоненты: **КОГНИТИВНО-ОПЕРАЦИОННЫЙ, ценностно-нравственный и мотивационно-деятельностный**. Данные компоненты имеют свое содержание и функции. Связь между компонентами осуществляется на содержательном и функциональном уровнях.

Когнитивно-операционный компонент

Исходя из специфики возрастных особенностей развития старшеклассников, можно сделать вывод, что развитие у школьников эколого-экономического мышления выступает как этап формирования эколого-экономической направленности личности. В процессе рассмотрения причин и возможного решения эколого-экономических проблем субъект воспитания связан с необходимостью решения абстрактных задач. Таким образом происходит формирование практического мышления.

В этой связи интерес представляет теория мышления С.Л. Рубинштейна [6], объясняющая различия между мыслительными операциями, которые требуются в случае практического и теоретического мышления. Согласно данной теории практические задачи могут быть решены на основании тех данных, которые представлены в наглядном содержании самой

проблемной ситуации. Тем не менее, непосредственной проверке практикой каждый этап решения задачи не может быть подвергнут, решения носят прогностический характер.

В процессе решения эколого-экономических задач учащийся строит разнообразные модели развития эколого-экономических систем, соответствующие реальным возможностям, теоретически учитывая вероятность процессов, их внутренние и внешние факторы, разрабатывает разные варианты их развития, прогнозирует результаты и выбирает наиболее оптимальный вариант.

Таким образом, мышление, развиваемое в процессе эколого-экономического воспитания, является мышлением, способствующем выработке нестандартных, творческих, альтернативных решений абстрактных задач. Такое мышление крайне важно при разрешении эколого-экономических задач. Эффективность отражения такого вида мышления зависит от сформированности теоретического и практического мышления в форме когнитивного опыта и опыта практической деятельности.

С когнитивно-операционным компонентом тесно связан ценностно-нравственный, так как ориентация на эколого-экономические ценности может возникнуть только в результате их предварительного осознания. Иначе говоря, осознание эколого-экономических ценностей без соответствующего уровня интеллектуального развития невозможны.

Ценностно-нравственный компонент в содержании эколого-экономического воспитания учащихся старших классов мы выделяем так же из особенностей формирования ценностных ориентаций личности в старшем школьном возрасте.

У старшеклассников формируется его личностная ценностная структура, выступающая важнейшим фактором процесса социализации, через который он становится полноправным членом общества, носителем его культуры. В данном случае под эколого-экономической культурой мы понимаем гармоническое взаимоотношение человека с природой в сфере хозяйственной деятельности,



приоритет эколого-экономических интересов над потребительскими мотивами в рамках соответствующей ценностно-ориентационной структуры.

Поэтому, именно эколого-экономическое воспитание, в отличие от эколого-экономического образования, формирующего научную идеологию, акцентируется на психологический составляющую по формированию убеждений, мотивов, ценностных ориентаций. В этой связи ценностно- нравственный компонент в содержании эколого-экономического воспитании обеспечивает осознание каждым школьником важности эколого-экономического поведения, понимание того, что соблюдение эколого-экономических норм в повседневной жизни во многом определяет гражданскую зрелость человека, его социальную значимость

Мотивационно-деятельностный компонент: одной из задач современной системы образования и воспитания является введение учащихся в пространство человеческой культуры. При этом необходимо создать условия для формирования восприятия окружающего мира через призму ценностных отношений в контексте, формирования соответствующей направленности личности.

С точки зрения психологии, проблема направленности – это, прежде всего, вопрос о динамических тенденциях, которые в качестве мотивов определяют человеческую деятельность. В свою очередь, деятельность человека определяется системой ценностей, его ценностными ориентациями. [6] Поэтому формирование установок разумного природопользования невозможно без правильного понимания школьниками ценностного отношения к природе.

В этой связи особое значение имеет процесс формирования эколого-экономической направленности личности, содержательной стороной которой являются эколого-экономические ценности, коррелирующие экологические и экономические потребности и интересы в процессе хозяйственной деятельности.

Таким образом, мотивационно-деятельностный компонент в содержании эколого-экономического воспитания обуславливает возникновение мотива эко-

лого-экономического поведения в процессе практической деятельности, тем самым, способствуя формированию эколого-экономической воспитанности.

Все вышеперечисленные компоненты эколого-экономического воспитания находятся в тесной взаимосвязи между собой. Что характеризует целостный характер исследуемой системы, представляющий собой процесс от формирования эколого-экономической направленности личности и развития эколого-экономического мышления до проявления эколого-экономической воспитанности в поведении.

Взаимосвязь когнитивно-операционного, ценностно-нравственного и мотивационно-деятельностного компонентов эколого-экономического воспитания учащихся старших классов в системе профильного обучения отражается в функциях, что свидетельствует о системном взаимодействии содержательного и функционального блоков модели эколого-экономического воспитания. Мы выделяем следующие функции рассматриваемого вида воспитания: социальная функция, ценностная функция, адаптационная функция, развивающая функция, ориентационная функция. Так же необходимо отметить, что социальная функция является основной, вокруг которой выстраиваются все остальные функции, выполняя тем самым роль системообразующего фактора.

Представленные подобным образом блоки блок целеполагания, содержательный, функциональный с позиции системного и ценностно-деятельностного подходов позволяет разработать организационное обеспечение эколого-экономического воспитания для осуществления данного процесса и получения результата, соответствующего цели.

Для функционирования модели эколого-экономического воспитания учащихся старших классов выделены следующие педагогические условия:

- организация воспитательной работы в соответствии с личностными и познавательными особенностями учащихся старших классов;
- взаимодействие семьи, школы и среды в формировании эколого-экономической воспитанности;



- внеучебная деятельность – участие в экологических общественных организациях.

Индивидуальный подход предусматривает наличие педагогического воздействия, обусловленного особенностями конкретного индивида: его психическим складом, темпераментом, способностями и возможностями, уровнем знаний и умений, степенью сформированности волевых качеств (распределение ролей в имитационных играх с эколого-экономическим содержанием, выполнение заданий, участие в конференциях, «круглых столах»).

Взаимодействие школы с семьей призвано обеспечить единую направленность в решении задач эколого-экономического воспитания учащихся, создать единство воспитательных воздействий. Оно предусматривает установление тесного сотрудничества между преподавателями старших классов и семьей.

Несомненно, вклад в развитие эколого-экономической направленности личности подростка вносит участие в различных региональных, городских общественных организациях экологического направления. Это позволяет осуществлять процесс усвоения молодежью общечеловеческих ценностей и осуществлять практически опыт эколого-экономической деятельности.

Результативный блок отражает результат воспитания. Под результатами воспитательного процесса понимается достигнутый личностью уровень воспитанности. В контексте нашего исследования результатом эколого-экономического воспитания является эколого-экономическая воспитанность – это интегральное качество личности, проявляющееся в единстве наличия эколого-экономических знаний, норм и правил поведения в обществе (эколого-экономических ценностных ориентаций) на основе сформированной экономической и экологической ответственности.

Предложенная **модель эколого-экономического воспитания** учащихся старших классов в системе профильной подготовки, а так же выделенные педагогические условия, от которых зависит эффективность функционирования, позволяет реализовать процесс эколого-экономического воспитания на практике.

Библиографический список

1. Боровикова, Т.В. Основы экономической культуры: учебно- методическое пособие для учителей школ, ведущих экономику (программы курсов, практикумов, деловых игр, тренингов для учащихся 1-11 классов) [Текст] / Т.В. Боровикова, Г.А. Петушкова, В.П. Пфлюг. – Смоленск: Изд-во «Универсум», 2004. – 188 с.
2. Боровикова, Т.В. Педагогическая феноменология эколого-экономических ценностей личности: об образоват. программе «Экология устойчивого развития» для учащихся ст. кл. сред. шк. [Текст]/ Т.В. Боровикова, Е.А. Захаренков // Аксиологические проблемы педагогики. – Смоленск: Изд-во СмолГУ, 2007. – Вып. 3. – С. 31-38.
3. Захаренков Е.А. К проблеме формирования эколого-экономических ценностей в подростковом возрасте [Текст] / Е.А. Захаренков // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2006. – №5. – Ч. 3. – С. 33-39.
4. Конаржевский, Ю.А. Системный подход к анализу воспитательного мероприятия [Текст] / Ю.А. Конаржевский. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1980. – 93 с.
5. Лернер, П.С. Модель самоопределения выпускников профильных классов средней общеобразовательной школы [Текст] / П.С. Лернер // Школьные технологии. – 2003.№4. – С. 50-61.
6. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 720 с.

Bibliography

1. Borovikova, T.V. The Foundation of Economic Culture: Educational Methodical Grant for Teachers of the Schools Conducting Economy (Programs of Courses, Practical Works, Business Games, Trainings for Pupils of 1-11 Classes) [Text] / T.V. Borovikova, G.A. Petushkova, V. P. Pflyug. – Smolensk: Publishing House "Universum", 2004. – 188 p.
2. Borovikova, T.V. Pedagogical Phenomenology Ecological and Economic Values of the Personality: About Forming the Program «Ecology of a Steady Progress» for Senior Pupils [Text] / T.V.Borovikova, E.A.Zakharenkov // Axiological Problems of Pedagogics. – Smolensk: Publishing House of SSU, 2007. – No 3 – P.31-38 p.
3. Konarzhevsky, Yu. A. System Approach to the Analysis of Educational Measure [Text] / Yu.A. Konarzhevsky. – Chelyabinsk: ChSPU Publishing House, 1980. – 93 p.
4. Lerner, P.S. Model of Self-Determination of Profile Class Graduates at Comprehensive School [Text] / P. S. Lerner // School Technologies. – 2003 – No 4. – P. 50-61.
5. Rubenstein, S. L. Bases of General Psychology [Text] / S. L. Rubenstein. – SPb.: St. Petersburg, 2000. – 720 p.



-
-
6. Zakharenkov, E.A. To the Problem of Ecological-and-Economic Values Formation at Teenage Age [Text] / E.A. Zakharenkov // Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University. – Chelyabinsk: ChSPU Publishing House, 2006. – No 5. – P. 33-39.

УДК 159.9:316.614.5
ББК 88.4+88.5

Мерзлякова Светлана Васильевна

кандидат психологических наук,

доцент

кафедра общей психологии и психологии развития

Астраханский государственный университет

г. Астрахань

Merzlyakova Svetlana Vasilievna

Candidate of Psychology,

Assistant Professor

Chair of General Psychology and Psychology of Development

Astrakhan State University

Astrakhan

Сравнительное исследование особенностей связи семейных ценностей и уровня осмысленности жизни в юношеском возрасте
Comparative Research of Connection Peculiarities Between Family Values and Level of Life Intelligence in Adolescent Period

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ («Трансформация представлений о семье и семейных ценностях молодежи в социально-экономических условиях современной России»), проект № 12-06-00020

Представленные в статье результаты исследования показывают, что уровень осмысленности жизни определяет значимость семейных ценностей для современной молодежи. При высоких показателях осмысленности жизни в юношеском возрасте наблюдается рост значимости ценностей брака, родительства, сексуальных отношений, общения с людьми. Для юношей с высоким уровнем осмысленности жизни важными являются такие семейные ценности, как любовь, личная независимость, безопасность. У девушек при повышении показателей осмысленности жизни приоритетными становятся ценности самоактуализации и ответственности.

The results of the research presented in the article show that the level of life intelligence determines significance of family values of modern youth. Growth of the values significance in marriage, parenthood, sexual relations, communication with people is observed according to high indicator of life intelligence in adolescent period. For young men with a high level of life intelligence such family values as love, personal independence, security are important. The girls with the increase of life intelligence such values as self-actualization and responsibility become a priority.

Ключевые слова: семья, семейные ценности, осмысленность жизни, смысложизненные ориентации, юношеский возраст.

Key words: family, family values, life intelligence, meaning-life orientation, adolescent period.

Современная российская семья на данном историческом этапе переживает кризис, разрешение которого приведет к модернизации института семьи с



новой функционально-иерархической структурой, эгалитарными семейными отношениями, опирающимися на ценности любви, свободы, самоактуализации личности, как родителей, так и детей. В настоящее время назрела необходимость научного осмысления изменений происходящих в современной российской семье, расширение знаний о механизмах и детерминантах формирования семьи, создание благоприятных социально-психологических условий для гармоничного функционирования семьи.

О.А. Карабанова описывает специфические особенности современной семьи [4]:

✓ особая роль родительства: если в древней истории крайне низкой была самооценностность детства и воспитательной функции, то начиная со второй половины XX века «особое значение в детско-родительских отношениях приобретает эмоциональная и духовная близость, эмпатия, а родительская любовь становится приоритетной ценностью семейной жизни» [4, с. 18];

✓ основой супружеского союза являются любовь, эмоциональное принятие и поддержка, которые являются высокозначимыми семейными ценностями;

✓ семейная система является достаточно открытой, позволяет легко вступить в брак и развестись: «супруги вправе свободно определять дальнейшую судьбу своей семьи, исходя из приоритетной для них системы ценностей ... судьба семьи в полной мере начинает определяться личностным выбором каждого из супругов» [4, с. 19], поэтому возрастает значимость ценностей свободы, как независимости в поступках и действиях, ответственности;

✓ изменение структуры современной семьи: переход от расширенной семьи к нуклеарной.

Мы согласны с точкой зрения О.А. Карабановой, утверждающей, что ценность в семейном образе жизни возрастет, если рассматривать семью, как форму партнерского союза, оптимального для обеспечения необходимых условий личностного роста и саморазвития [4, с. 23].

Л.В. Карцева определяет семейные ценности, как положительные и отрицательные показатели значимости объектов, относящихся к основанной на единой совместной деятельности общности людей, связанных узами супружества – родительства – родства, в связи с вовлеченностью этих объектов в сферу человеческой жизнедеятельности, человеческими интересами, потребностями, социальными отношениями [7]. Классификации семейных ценностей представлены в научных трудах Л.М. Панковой, О.Н. Гноевой, А.М. Русецки, С.П. Акутиной. Особенностью семейных ценностей является то, что они являются творением общечеловеческой культуры.

Мы придерживаемся научных взглядов Л.М. Панковой, которая в качестве главных ценностей семьи выделяет любовь, детей, здоровье всех, совместно проведенное свободное время. Благодаря семейным ценностям осуществляется передача социального опыта (родной язык, обычаи, культурные традиции, порядки, правила поведения) из поколения в поколение. Семья является «первичным лоном человеческой культуры» (И.А. Ильин). Ценности семьи – средство единения и обмена [13, с. 77-78].

Мы вслед за О.Н. Гноевой выделяем следующие основные ценности семьи [3, с. 10]:

- ✓ ценности, связанные с самоутверждением личности среди ближайшего окружения;
- ✓ ценности, удовлетворяющие потребность в отцовстве и материнстве;
- ✓ ценности, связанные с удовлетворением потребности в любви и признании;
- ✓ ценности, удовлетворяющие физиологические потребности (сексуально-интимные отношения супругов);
- ✓ ценности, позволяющие чувствовать относительную стабильность и защищенность;
- ✓ ценности, удовлетворяющие потребность в общении и расширяющие его круг;



✓ ценности, дающие возможность удовлетворять прагматические потребности.

Мы согласны с точкой зрения А.М. Русецки, которая выделяет следующую иерархию ценностей современной семьи [14, с. 10].

1. *Автотелические ценности* – это ценности, определяющие стратегические цели в жизни человека, которые достигаются самостоятельно для себя (любовь, счастливая семейная жизнь, семейное благополучие). Они занимают самое высокое место.

2. *Жизненные ценности* – это ценности, связанные с удовлетворением витальных потребностей (здоровье, материально обеспеченная жизнь).

3. *Нравственные ценности* – это ценности, сложившиеся в обществе и признаваемые в межличностных отношениях (добросовестность, порядочность, честность, уважительность и т.д.).

4. *Духовные ценности* – это ценности, характеризующиеся отношением к религии, высшим идеалам, прекрасному.

Заслуживают внимания научные взгляды на проблему классификации семейных духовно-нравственных ценностей С.П. Акутиной. Автором условно выделено четыре группы [1, с.13-14].

1. *Культурно-национальная и кровная самоценность семьи.* Данная группа включает в себя следующие ценности: кровное родство, ребенок, мать, отец, домашний очаг, семейный лад, обычаи, традиции, обряды.

2. *Природно-географические основы воспитания духовно-нравственных ценностей в семье.* В эту группу вошли природные условия и ресурсы, труд, здоровье.

3. *Общественно-государственные основы русской семьи и семейного воспитания.* В данной группе содержатся такие понятия как, родина, свобода, бескорыстие, правда, равенство, репутация, достоинство, мир, профессионализм.

4. *Высшие (абсолютные) духовно-нравственные ценности семьи:*

любовь, уважение, целомудрие, истина, культура, добро, вера, надежда, красота, соборность.

Итак, семейные ценности представляют собой законы и принципы межличностного взаимодействия, которые предаются от родителей к детям, позволяют раскрыть индивидуальную уникальность личности (ребенка, супруга), реализовать потребность в любви, общении, творчестве, самоактуализации. Сравнительный анализ научных положений и взглядов О.А. Карабановой, Л.М. Панковой, О.Н. Гноевой, А.М. Русецки, С.П. Акутиной позволяет в качестве семейных ценностей рассматривать следующие категории: счастливая семейная жизнь, любовь, брак, родительство, самоактуализация, личная независимость, ответственность, свобода, секс, безопасность, общение с людьми.

В проведенных ранее исследованиях показано, что детерминирующими факторами ценности брачно-семейных отношений являются темперамент, гендер, направленность личности, эмоциональный и социальный интеллект, самоактуализация юношей и девушек [5; 6; 9; 10; 11; 12]. Мы предполагаем, что значимость семейных ценностей определяется уровнем осмысленности жизни.

Основной *целью* данного исследования является выявление особенностей связи семейных ценностей со смысложизненными ориентациями юношей и девушек. Для достижения поставленной цели нами были намечены и решались следующие задачи.

1. Провести сравнительный анализ значимости семейных ценностей у юношей и девушек.
2. Изучить половые различия в смысложизненных ориентациях лиц юношеского возраста.
3. Оценить характер связи семейных ценностей в зависимости от уровня осмысленности жизни юношей и девушек.

В исследовании приняли участие 162 студента очного отделения Астраханского государственного университета. Из них 55 юношей и 107 девушек.



Учитывая изложенные теоретические положения, для достижения цели исследования обоснованным представляется применение следующих диагностических методик:

✓ для изучения значимости семейных ценностей использовались опросник Е.Б. Фанталовой «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах» [16], модифицированный вариант методики семантического дифференциала [15];

✓ для диагностики уровня осмысленности жизни - «Тест смысло-жизненных ориентаций» Д.А. Леонтьева [8].

Для проведения аналитического этапа мы использовали математико-статистические методы, которые позволили нам установить достоверность результатов исследования. Все расчеты выполнялись с помощью компьютерной программы IBM SPSS Statistics 19 [2]. В анализ включались описательные статистики, критерий Стьюдента, однофакторный дисперсионный анализ, непараметрические критерии Колмогорова-Смирнова для одной выборки, Манна - Уитни, Краскела – Уоллеса.

Перейдем к анализу полученных данных. С помощью опросника «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах» Е.Б. Фанталовой была определена значимость ценностей «счастливая семейная жизнь», «свобода, как независимость в поступках и действиях», модифицированный вариант методики семантического дифференциала позволили нам установить ценность понятий «любовь», «брак», «родительство», «самоактуализация», «личная независимость», «ответственность», «свобода», «секс», «безопасность», «общение с людьми» для современной молодежи. Для выявления половых различий в значимости семейных ценностей мы использовали критерий Стьюдента для независимых выборок и критерий Манна-Уитни, для шкал, распределение которых значимо отличается от нормального закона. Из табл. 1 видно, что достоверные различия на уровне статистической значимости $p < 0,05$ выявлены для переменных счастливая семейная жизнь, брак, родительство, самоактуализация, личная независимость, свобода. Показатели

средних значений свидетельствуют о том, что для юношей большей привлекательностью обладает ценность «свобода как независимость в поступках и действиях», для девушек более значимыми являются категории «счастливая семейная жизнь», «брак», «материнство», «самоактуализация», «личная независимость».

Таблица 1

Сравнительный анализ различий семейных ценностей у юношей и девушек

Семейные ценности	Среднее значение в группе		Значение критерия	Уровень значимости
	юношей	девушек		
<i>Счастливая семейная жизнь</i>	8,0536	9,3704	$U = 1885,000$	0,000
Любовь	6,0357	7,5741	$U = 2711,000$	0,194
Брак	5,7815	6,1835	$U = 2480,000$	0,047
Родительство	5,8958	6,3197	$U = 2340,5$	0,010
Самоактуализация	5,3686	5,8019	$t = -2,861$	0,005
Личная независимость	5,5476	5,8891	$t = -2,261$	0,025
Ответственность	5,0667	5,1967	$U = 2733,500$	0,236
Свобода	6,2143	5,2315	$U = 2412,000$	0,033
Секс	5,9792	5,8085	$U = 2927,500$	0,599
Безопасность	5,4107	5,4430	$t = -0,211$	0,833
Общение с людьми	5,6625	5,8596	$t = -1,352$	0,178

Примечания: t – значение критерия Стьюдента для независимых выборок, U – значение критерия Манна-Уитни

В результате применения «Теста смысложизненных ориентаций» Д.А. Леонтьева определены показатели субшкал «цели в жизни», «процесс жизни, или интерес и эмоциональная насыщенность жизни», «результативность жизни, или удовлетворенность самореализацией», «локус контроля - Я», «локус контроля - жизнь, или управляемость жизни». С помощью критерия Стьюдента для независимых выборок установлено, что достоверных различий в показателях смысложизненных ориентаций между юношами и девушками не существует (см. табл.2).



Таблица 2

Сравнительный анализ различий смысло-жизненных ориентаций между юношами и девушками

Семейные ценности	Среднее значение в группе		Значение t - критерия	Уровень значимости
	юношей	девушек		
цели в жизни	30,5273	30,8972	-0,308	0,758
процесс жизни	30,3455	29,7944	0,470	0,639
результативность жизни	25,6909	24,6262	1,089	0,278
локус контроля - Я	20,1636	20,6636	-0,728	0,467
локус контроля - жизнь	29,3091	29,9533	-0,608	0,544
Общий показатель осмысленности жизни	100,3091	100,4579	-0,047	0,962

На следующем этапе эмпирического исследования мы определили уровень развития осмысленности жизни в юношеском возрасте. На диаграмме (рис. 1) представлены сравнительные профили уровня развития осмысленности жизни юношей и девушек, построенные по процентным значениям результатов исследования. В группе юношей выявлено 6 чел. (10,9 %) с низким, 34 чел. (61,8 %) со средним, 15 чел. (27,3 %) с высоким уровнем развития осмысленности жизни. В группе девушек следующее распределение: 15 чел. (14 %) – низкий, 60 чел. (56,1 %) – средний, 32 чел. (29,9 %) – высокий уровень развития осмысленности жизни.

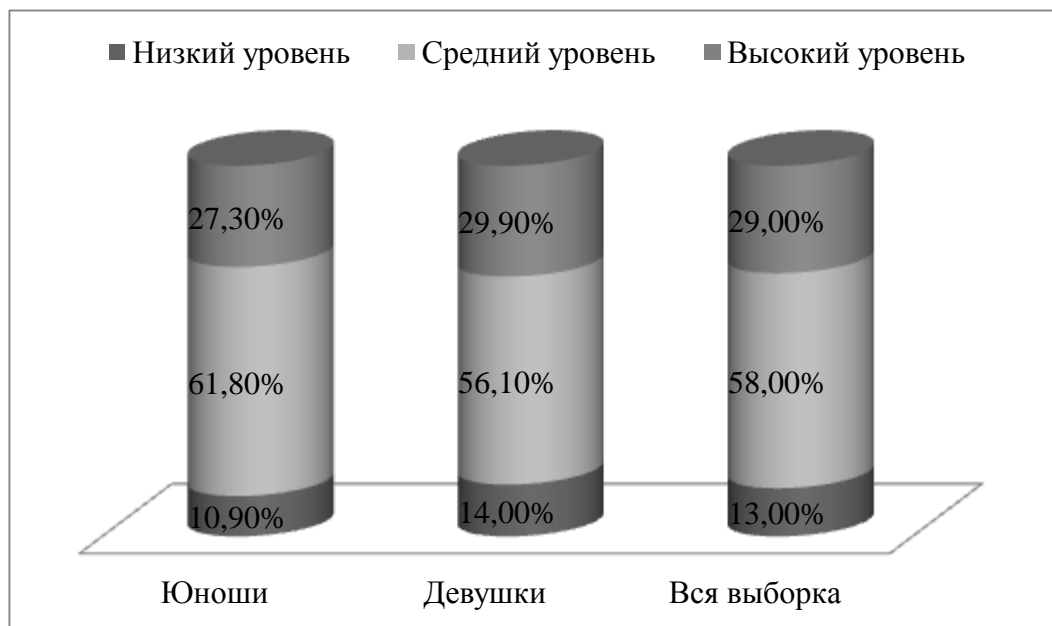


Рис. 1. Сравнительный профиль уровня осмысленности жизни юношей и девушек

Далее мы изучили связь семейных ценностей с уровнем осмысленности жизни в зависимости от пола респондентов. В группе юношей выявлены достоверные различия для шкал «любовь», «брак», «отцовство», «личная независимость», «секс», «безопасность», «общение с людьми» (см. табл. 3). Мы наблюдаем прямую связь между переменными, то есть чем выше уровень осмысленности жизни у юношей, тем значимее для них такие семейные ценности, как любовь, сексуальные отношения, брак, отцовство, личная независимость, безопасность, общение с людьми.

Таблица 3

Сравнительный анализ различий семейных ценностей в зависимости от уровня развития осмысленности жизни (ОЖ) в группе юношей

Семейные ценности	Среднее значение в группе			Значение критерия	Уровень значимости
	с низким уровнем ОЖ	со средним уровнем ОЖ	с высоким уровнем ОЖ		
Счастливая семейная жизнь	7,9231	8,0000	8,5455	$H = 0,514$	0,773
Любовь	5,1786	6,2069	6,9091	$H=17,139$	0,000
Брак	4,9714	5,9556	6,6000	$F=7,721$	0,001
Отцовство	5,2024	5,9828	6,5909	$F=6,159$	0,004
Самоактуализация	4,9583	5,4107	5,8000	$F=2,132$	0,130
Личная независимость	4,9762	5,6598	5,9848	$F=3,875$	0,027
Ответственность	4,8881	5,1724	5,0424	$F=0,312$	0,734
Свобода	6,6154	6,4667	5,3636	$H = 1,233$	0,540
Секс	5,3929	6,1264	6,4394	$F=5,026$	0,010
Безопасность	5,1548	5,2931	6,0303	$F=4,163$	0,021
Общение с людьми	5,1857	5,7299	6,1364	$F=3,934$	0,026

Примечания: F – значение однофакторного дисперсионного анализа для независимых выборок, H – значение критерия Краскела-Уоллеса

В группе девушек достоверные различия в семейных ценностях в зависимости от уровня развития осмысленности жизни выявлены для переменных «брак», «материнство», «самоактуализация», «ответственность», «секс», «общение с людьми» (см. табл.4). При высоких показателях осмысленности жизни мы отмечаем рост значимости выше перечисленных шкал.

Таблица 4



Сравнительный анализ различий семейных ценностей в зависимости от уровня развития осмысленности жизни (ОЖ) в группе девушек

Семейные ценности	Среднее значение в группе			Значение критерия	Уровень значимости
	с низким уровнем ОЖ	со средним уровнем ОЖ	с высоким уровнем ОЖ		
Счастливая семейная жизнь	9,0714	9,4667	9,5313	$H = 4,208$	0,122
Любовь	5,7	6,3306	6,3854	$H=4,468$	0,107
Брак	5,5333	6,1356	6,5104	$H=11,484$	0,003
Материнство	5,6667	6,2444	6,7031	$H=15,269$	0,000
Самоактуализация	5,3974	5,7288	6,0625	$F=3,269$	0,042
Личная независимость	5,4222	5,9444	5,9469	$H=5,100$	0,078
Ответственность	4,4444	5,1633	5,5573	$F=8,313$	0,000
Свобода	5,5714	5,0333	5,375	$H=0,453$	0,797
Секс	5,0111	5,8989	6,0052	$H=11,147$	0,004
Безопасность	5,2378	5,3611	5,6458	$F=1,228$	0,297
Общение с людьми	5,5889	5,6842	6,3125	$H=12,715$	0,002

Примечания: F – значение однофакторного дисперсионного анализа для независимых выборок, H – значение критерия Краскела-Уоллеса

Итак, по результатам проведенного исследования можно сделать следующие выводы.

1. В результате сравнительного анализа установлено, что для девушек более значимыми по сравнению с юношами являются такие семейные ценности, как «счастливая семейная жизнь», «брак», «материнство», «самоактуализация», «личная независимость». Для юношей большей привлекательностью обладает ценность «свобода, как независимость в поступках и действиях».

2. Между юношами и девушками не выявлено достоверных различий в смысложизненных ориентациях, аспектах локуса контроля, общем показателе осмысленности жизни. Установлено, что 13 % опрошенных имеют низкий, 58 % - средний, 29 % - высокий уровень осмысленности жизни.

3. При оценке связи семейных ценностей и уровня осмысленности жизни у юношей и девушек наблюдаются как общие, так и специфические особенности. При высоких показателях осмысленности жизни в юношеском возрасте наблюдается рост значимости ценностей брака, родительства, сексуальных отношений, общения с людьми. Для юношей с высоким уровнем осмысленности

жизни важными являются такие семейные ценности, как любовь, личная независимость, безопасность. У девушек актуализируются ценности самоактуализации и ответственности при повышении показателей осмысленности жизни.

Библиографический список

1. Акутина С.П. К проблеме классификации семейных духовно-нравственных ценностей // [Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена](#). - 2009. - № 94. - С. 9-15.
2. Воронин Г.Л. Статистический анализ социологических данных в IBM SPSS Statistics. Программа учебного курса. М. 2011. 32 с.
3. Гноевая О.Н. Становление готовности старших учащихся к семейной жизни в условиях деятельности психолого-педагогического отделения реабилитационного центра: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Петропавловск-Камчатский, 2006. 24 с.
4. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учеб. пособие. М.: Гардарики. 2006. 320 с.
5. Карнеев Р.К., Мерзлякова С.В. Маскулинность - фемининность личности как фактор развития ценности семьи современной молодежи [Текст] // Вестник Брянского государственного университета: Общая педагогика. Профессиональная педагогика. Методология и методики исследования. Психология. Частные методики.- 2011 - № 1. – Брянск: РИО БГУ, 2011. – С. 215-220.
6. Карнеев Р.К., Мерзлякова С.В. Сравнительное исследование особенностей связи ценности семьи и направленности личности юношей и девушек [Текст] // Вестник Брянского государственного университета: Общая педагогика. Профессиональная педагогика. Методология и методики исследования. Психология. Частные методики.- 2010. – № 1. – Брянск: РИО БГУ, 2010. – С. 145-149.
7. Карцева Л. В. Модель семьи в условиях трансформации российского общества. // Социологические исследования. 2003.-№ 4.
8. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). – М.: Смысл, 2000. -18 с.
9. Мерзлякова С.В. Самоактуализация как фактор развития ценности семьи в юношеском возрасте [Текст] // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2011. - № 6. – С. 97-108.
10. Мерзлякова С.В. Сравнительное исследование особенностей связи семейных ценностей со свойствами темперамента юношей и девушек // Теория и практика общественного развития [Электронный ресурс]. 2012. № 7. Шифр Информрегистра 0421200093\0499. URL: <http://teoria-practica.ru/-7-2012/psychology/merzlyakova.pdf>
11. Мерзлякова С.В., Карпова Д.Н. Социальный интеллект как фактор развития ценности семьи в юношеском возрасте [Текст] // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2012. - № 7. – С. 128



- 137.
12. Мерзлякова С.В., Михайлова Н.В. Связь ценности семьи с уровнем развития эмоционального интеллекта в юношеском возрасте // Теория и практика общественного развития [Электронный ресурс]. 2011. № 4. Шифр Информрегистра 0421100093\0287. URL: <http://teoria-practica.ru/-4-2011/psychology/merzlyakova-mihailova.pdf>.
 13. Панкова Л.М. Человек и семья: философский анализ формирования культуры брачно-семейных отношений: Дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 2006. – 385 с.
 14. Русецка А.М. Формирование культурных ценностей у ребенка в польской семье: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2007. – 45 с.
 15. Соломин И.Л. Психосемантическая диагностика скрытой мотивации. Методическое руководство. СПб, ГМНПП «ИМАТОН», 2001. 112 с.
 16. Фанталова, Е. Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта [Текст] / Е.Б. Фанталова. - Самара: Издательский дом БАХРАХ-М, 2001. - 128 с.

Bibliography

1. Akutina, S.P. To the Classification Problem of Family Spiritual and Moral Values [Text] // News of the Russian State Pedagogical University n.a. A.I.Herzen. - 2009. - № 94. - P. 9-15.
2. Fantalova, E.B. Diagnostics and Psychotherapy of Internal Conflict [Text] / E.B. Fantalova. - Samara: Publishing House BAKHRAKH-M, 2001. - 128 p.
3. Gnoyevaya, O.N. Formation of Senior Pupils' Readiness for Family Life in the Conditions of Psychological-and-Pedagogical Department Activity at Rehabilitation Center [Text]: Synopsis of Diss. ... Candidate of Ped. - Petropavlovsk-Kamchatsky, 2006. - 24 p.
4. Karabanova, O.A. Psychology of Family Relations and the Bases of Family Counselling [Text]: Textbook. - M.: Gardariki, 2006. – 320 p.
5. Karneyev, R.K., Merzlyakova, S.V. Person's Masculinity – Femininity As a Factor of Family Values Development of Modern Youth [Text] // The Bryansk State University Herald: General Pedagogics. Professional Pedagogics. Methodology and Research Methods. Psychology. Private Methods. - 2011 - № 1. – Bryansk: Publishing Department of BSU, 2011. – P. 215-220.
6. Karneyev R.K., Merzljakova S.V. Comparative Research of Peculiarities of Interconnection Between Family Values and Personal Motivations of Boys and Girls [Text] // The Bryansk State University Herald: General Pedagogics. Professional Pedagogics. Methodology and Research Methods. Psychology. Private Methods. - 2010 - № 1. – Bryansk: Publishing Department of BSU, 2010. – P. 145-149.
7. Kartseva, L.V. Family Model in the Conditions of the Russian Society Transformation [Text] // Sociological Researches. - 2003. - № 4.
8. Leontyev, D. A. Test of Meaning-Life Orientations (MLO) [Text]. – M.: Meaning, 2000. -18 p.
9. Merzlyakova, S. V. Self-Actualization As a Factor of Family Values' Develop-

- ment in Youth Period [Text] // Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University. – 2011. - No. 6. – P. 97-108.
10. Merzlyakova, S. V. Comparative Research of Communication Between Family Values with Temperament Properties of Young Men and Women [Text] // Theory and Practice of Social Development [Electronic Resource]. - 2012. - No. 7. - Code 0421200093\0499. - Access Mode: <http://teoria-practica.ru/-7-2012/psychology/merzlyakova.pdf>
 11. Merzlyakova, S. V., Karpova, D. N. Social Intelligence As a Factor of Family Values Development in Youthful Period [Text] // Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University. - 2012. - No. 7. – P. 128-137.
 12. Merzlyakova, S. V., Mikhaiylova, N. V. The Connection Between the Family Value and the Level of Emotional Intelligence Development Youthful Period [Text] // Theory and Practice of Social Development [Electronic Resource]. - 2011. - No.4. Code 0421100093\0287. - Access Mode: <http://teoria-practica.ru/-4-2011/psycology/merzlyakova-mihailova.pdf>.
 13. Pankova, L.M. Person and Family: Philosophical Analysis of Marriage Culture and Family Relations Forming [Text]: Diss. ... Dr. of Ped. - SPb., 2006. - 385 p.
 14. Rusetskaya, A.M. Child's Cultural Values Forming in a Polish Family [Text]: Synopsis of Diss. ... Dr. of Ped. . – M., 2007. - 45 p.
 15. Solomin, I.L. Psychosemantical Diagnostics of Latent Motivations [Text]: Methodical Guidance. - St. Petersburg: "Imaton", 2001. - 112 p.
 16. Voronin, G.L. Statistical Analysis of Sociological Data in IBM SPSS Statistics. Program of Training Course [Text]. - M., 2011. - 32 p.



УДК 74.081.4
ББК 693

Невраева Ирина Павловна
кандидат педагогических наук
кафедра социально-гуманитарных дисциплин
ЮУрГУ ф-л в г. Миассе
г. Миасс, Челябинская область
Nevraeva Irina Pavlovna
Candidate of Pedagogics
Chair of Social and Liberal Arts Disciplines
The South Ural State University (Miass Branch)
Miass, Chelyabinsk Region

Проблема паритетности в процессе профессиональной подготовки будущих менеджеров

Parity Problem in the Process of Future Managers' Training

В статье актуализируется обращение к паритетности как аспекту эффективного развития образовательной среды вуза; рассматриваются особенности включения паритетности в образовательно-воспитательное пространство вуза; обосновываются и раскрываются паритеты высшего профессионального образования будущих менеджеров; делаются выводы о возможных направлениях выстраивания паритетов.

The article makes actual retrieval to parity as an aspect of effective development of higher school educational environment development; considers the peculiarities of including parity into educational space of higher school; proves and reveals the parity of future managers' higher professional education; makes conclusions about possible directions of parity making.

Ключевые слова: паритеты, профессиональная подготовка, будущий менеджер.

Key words: parity, professional training, future managers.

В формате интеграции в педагогических теориях философского, культурологического, социологического, психологического и собственно педагогического знания возникает потребность не только всестороннего рассмотрения педагогической проблемы, но и как минимум дуальности в построении процессов профессиональной подготовки будущих менеджеров в целом.

Следует уточнить, что менеджмент представляет собой современную систему управления предприятием и учреждением, ориентированную на лучшее удовлетворение общественных потребностей путем производства товаров и услуг в условиях рыночной экономики, где менеджер – профессионал, осуществляющий данный вид деятельности.

Сегодня к числу важнейших требований к менеджерам любого уровня относятся: профессиональная компетентность, наличие общей подготовки в области менеджмента; знание техники и технологии производства в отрасли; знание экономики и права, психологии и педагогики; владение навыками администрирования; умение самостоятельно и своевременно принимать обоснованные решения; чувство нового, способность предвидеть тенденции развития фирмы; развитость организаторских качеств; следование принципам единства слова и дела; личная организованность; умение работать с людьми; способность налаживать хорошие взаимоотношения в коллективе, создавать благоприятный социально-психологический климат в коллективе.

Профессионально-квалификационный портрет будущего менеджера, согласно ФГОС ВПО по направлению 080300 «Менеджмент», включает следующие позиции: владение комплексом знаний в области стратегического управления, маркетинга, управления персоналом, финансового и инвестиционного менеджмента, права, информационных технологий, прогнозирования, учета и др.; умение обеспечивать эффективное управление, организовать системы управления, совершенствовать управление в организациях любой сферы экономики; ведение управленческой, организационной, экономической, планово-финансовой, информационно-аналитической, проектно-исследовательской, инновационной, методическую, консультационной, образовательной деятельности.

Отметим, что будущий менеджер должен представлять собой личность, способную эффективно работать в условиях рыночных отношений, что включает в себя несколько позиций: социальную зрелость, управленческое мышление, эмоционально-волевой потенциал, функциональные особенности, служебную этику, что трудно достижимо при традиционных подходах и принципах к организации образовательного-воспитательного пространства вуза.

В. И. Шаповалов, С. Н. Ширококов и др. выдвигают необходимость выстраивания и изменения в вузе целеполагания, структурно-содержательных характеристик учебного процесса, организационно-управленческих и инструмен-



тально-технологических характеристик, что требует значительных организационных, управленческих, финансовых, научно-методических и других затрат. В то время как требования к будущим менеджерам, условиям успешности рассматриваемого процесса выступает ориентация на паритеты в организации образовательно-воспитательной деятельности в вузе.

Паритет (нем. Paritat, от лат. Paritas – равенство) есть относительное равенство двух или нескольких систем. Образовательно-воспитательная деятельность в вузе паритетна по своей сути, поскольку включает фактическую равнозначность влияния личности, общества, вуза, профессиональной среды. Паритетность обеспечивает глубину исследования, равномерность развития личности будущего менеджера и др.

На основе анализа современных тенденций развития высшего профессионального образования и особенностей подготовки будущих менеджеров для обеспечения целостности процесса следует выстраивать следующие паритеты.

Паритет целеполагания как соотношение социальных и индивидуальных целей в профессиональной подготовке будущего менеджера. Данный паритет связан с необходимостью профессиональной адаптации на уровне соотношения собственных притязаний и требований работодателей к специалистам-менеджерам. Своим результатом профессиональное образование должно иметь синергетические транзакции между личностью будущего менеджера и его окружением. В связи с этим необходимо больше внимания уделять развитию у будущих менеджеров социальной составляющей интеллекта. Это поможет им не только легко адаптироваться в новой для них деловой среде, но и послужит одним из важных компонентов формирования конкурентоспособности [1].

Возможности реализации данного паритета связаны с осознанием будущими менеджерами выдвигаемых временем новых статусных профессиональных потребностей (формирование новых парадигм, внутренних установок, через нормативные теории менеджмента) и с формированием индивидуальной творческой активности (преодоление стереотипов, штампов, овладением новым опытом и выходом на новый уровень профессионального мастерства) [2].

Паритет целеполагания как соотношение социальных и индивидуальных целей в профессиональной подготовке будущего менеджера обеспечивает развитие творческой активности студентов в соответствии с требованиями современного профессионального социума.

Паритет самостоятельного развития личности студента и педагогической фасилитации в процессе профессиональной подготовки обосновывает необходимость обращения к развитию профессиональной направленности будущих менеджеров на основе адекватного образа профессии. Профессиональная направленность определяется эмоциональным отношением к выбранной профессии, интересом к ней, желанием проявить свои способности и дарования, самоутвердиться в ней и самореализоваться. Направленность на значимую для студента сферу жизнедеятельности предполагает формирование и создание адекватного образа профессии, овладение содержательной стороной профессиональной деятельности с элементами творчества и осознание себя как субъекта профессиональной деятельности.

Адекватность образа профессии предполагает осознание норм, правил, требований профессии, позволяющих заложить основы профессионального мировоззрения, личной концепции профессионального труда, на которую молодые специалисты должны ориентироваться в своей профессиональной деятельности. Знания о будущей профессии и требования, которые она предъявляет к личности профессионала, являются важным фактором будущего профессионального роста. Такого рода знания регулируют отношение студентов к профессиональному самопроектированию, а также отношение к себе как к будущему специалисту. Именно знания о будущей профессии позволяют оценивать собственные знания, задают ориентиры личностного роста, прогнозируют собственную успешность в предстоящей деятельности [3].

В этот момент необходима педагогическая фасилитация, раскрывающая возможности четкого и конструктивного познания себя как субъекта профессиональной деятельности, осознания своего места и роли в выбранной профес-



сии, способность действовать на основе профессиональной направленности, связанной с профессиональным идеалом.

Данный паритет позволяет регулировать комплекс представлений будущих менеджеров о себе как о профессионале, систему отношений и установок к себе как к профессионалу.

Паритет учебно-профессиональной активности студентов и рефлексии обеспечивает связь между внутренним саморазвитием и внешним ее проявлением.

Учебно-профессиональная активность студентов является одной из двух составных частей процесса профессиональной подготовки специалиста: первая – активность студента, вторая – активная деятельность преподавателя по активизации всех видов деятельности студентов.

Учебно-профессиональную активность студента мы рассматриваем как его отношение к содержанию и процессу учебно-профессиональной деятельности, стремление к эффективному овладению знаниями, умениями, опытом деятельности.

При этом успешность данной деятельности взаимосвязана с включением механизмов рефлексии, которые характеризуют самосознание человека, осмысление им оснований собственных действий и поступков. Кроме того, в качестве исходного момента рефлексия предполагает наблюдение человека за самим собой, своей деятельностью и способами её осуществления. На основе рефлексии строятся такие процессы, как самоанализ, самооценка, самовоспитание, словом, идет самопроектирование субъекта, усвоение того, что он считает нужным иметь в своем «Я».

Рефлексия обеспечивает возможность субъектам и объектам профессиональной подготовки встать на точку зрения другого человека, сопоставить мотивы и потребности к рефлексивному преодолению затруднений в познавательном процессе [4].

Паритет учебно-профессиональной активности студентов и рефлексии опирается на общую и профессиональную самооценку (реальную – «Я как про-

фессионал сегодня», идеальную – «Я как профессионал завтра»). Различия между Я-реальным и Я-идеальным, обоснованные с позиции знания, служат условием для профессионального роста и профессионального самоутверждения. Паритет обеспечивает профессионального самопроектирование инструментами формирования конкурентоспособности будущих менеджеров.

Паритет учебной и внеучебной деятельности способствует обеспечению научной углублённости, расширению рамок профессиональной подготовки.

Учебная деятельность в процессе профессиональной подготовки связана с формированием у студентов фундаментальных научных и прикладных знаний теории, профессиональной этики и поведения, делового общения в процессе изучения гуманитарных и социально-экономических, общепрофессиональных и спецдисциплин (методы проблемного обучения, моделирования, интерактивные методы, контекстное обучение, игровые технологии, метод мозгового штурма, метод case-study, метод творческих заданий, методы активного обучения и обучения на основе опыта) [5].

Внеучебная деятельность включает конференции и деловые встречи с профессионалами разных уровней, реализация научно-исследовательских проектов; массовые и групповые занятия (тренинги, диагностический-семинар и др.); фестивали, вечера встреч с успешными выпускниками специальности. В процессе подготовки и проведения внеаудиторных занятий студент готовится к реальному взаимодействию, включаясь в различные формы деловых игр, осуществляя анализ конкретных ситуаций [6].

Внеучебная деятельность обеспечивает активность и самостоятельность будущих специалистов, стимулирует у них интерес к освоению новых знаний в учебной деятельности и развитие практики профессионального самопроектирования.

Данный паритет выстраивает соотношение методов и форм профессионального самопроектирования, стабилизирует теоретические знания и практические навыки самопроектирования, развивает пространственно-временное соотношение в рассматриваемом процессе.



В соответствии с логикой организации профессиональной подготовки будущих менеджеров нами обоснован *паритет критериев оценки эффективности профессиональной деятельности*, выступающий диагностико-аналитической составляющей процесса профессиональной подготовки будущих менеджеров.

Итак, в современный период широкого наукообразования и развития теоретических исследований по профессиональной подготовки специалистов, перехода образования и науки на прикладную перспективу и ориентированность на практическую деятельность в развитии личности будущего менеджера, профессиональная подготовка должна носить характер паритетности и отражать все совокупности указанных паритетов, что обеспечивает не только системность и проецируемость данного процесса в профессиональную практику, но и позиционирует выстраивание определенных закономерностей развития личности будущего профессионала.

Библиографический список

1. Сикацкий, В. А. Формирование предпринимательской модели поведения при подготовке будущих менеджеров / В. А. Сикацкий, Е. А. Курепина // *Материалы научно-методической конференции СЗАГС.* – 2009. – № 1. – С. 109–113.
2. Николаев, Н. С. Факторы и условия формирования личности профессионала при подготовке будущих специалистов-менеджеров / Н. С. Николаев, Н. Ф. Калугина // *Вестник Череповецкого государственного университета.* – 2008. – № 1. – С. 100–103.
3. Криницын, Д. В. Профессиональное самопроектирование как средство формирования конкурентоспособности будущих менеджеров в вузе [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Д. В. Криницын. – Челябинск, 2012. – 289 с.
4. Гришин, А. В. Профессионально конкурентоспособный специалист – цель, условие и результат подготовки студентов техникума / А. В. Гришин // *Мир науки, культуры, образования.* – 2010. – № 2 (21). – С. 152–155.
5. Почебут, Д. А. Интеграция учебных и внеучебных форм профессиональной подготовки как условие формирования социальной компетентности менеджеров / Д. А. Почебут // *Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки.* – 2010. – № 23. – С. 60–63.

6. Казаренкова, Т. Б. Особенности подготовки менеджеров в условиях мультинациональных университетов / Т. Б. Казаренкова // Государственное управление. Электронный вестник. – 2011. – № 26. – С. 21.

Bibliography

1. Grishin, A. V. Professionally Competitive Specialist – Aim, Condition and Result of High Professional School Students’ Training / A. V. Grishin // The World of Science, Culture, Education. – 2010. – № 2 (21). – P. 152–155.
2. Kazarenkova, T. B. Peculiarities of Managers’ Training in Multinational Universities / T.B. Kazarenkova // State Administration. Electronic Herald. – 2011. – № 26. – P. 21.
3. Krinitsyn, D.V. Professional Self- Designing As a Means of Future Managers’ Competitiveness Forming at Higher School: Diss. ... Cand. of Ped. / D.V. Krinitsyn. – Chelyabinsk, 2012. – 289 p.
4. Nikolaev, N. S. Factors and Conditions of an Expert’s Personality Forming While Future Managers’ Training / N. S. Nikolaev, N. F. Kalugina // Herald of Cherepovets State University. – 2008. – № 1. – P. 100–103.
5. Pochebut, D. A. Integration of Class and Out-of-Class Forms of Professional Training As a Condition of Managers’ Social Competence Forming / D. A. Pochebut // Herald of South Ural State University. Series: Education. Pedagogy. – № 23. – P. 60–63.
6. Sikatsky, V. A. Entrepreneurial Behaviour Model Forming While Future Managers’ Training / V. A. Sikatsky, E. A. Kurepina // Materials of Scientific-and-Methodical Conference. – 2009. – № 1. – P. 109–113.



УДК 378.14+372+37.018.43
ББК 74.58+74.04

Нестеренко Виктория Владимировна

кандидат педагогических наук,

доцент

кафедра дошкольной педагогики

Южно-Украинский национальный педагогический университет

имени К.Д.Ушинского

г.Одесса

Nesterenko Viktoriya Vladimirovna

Candidate of Pedagogics,

Assistant Professor

Chair of Pre-school Pedagogics

South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky

Odessa

**Подходы к организации процесса подготовки будущих педагогов в
системе заочного обучения**

**Approaches to the Organization of Future Pedagogues' Training
Within the System of Correspondence Education**

В статье рассматриваются подходы к организации процесса подготовки будущих педагогов в системе заочного обучения. Проанализированы системный и синергетический подходы, личностный, деятельностный, акмеологический и субъектный подходы, которые будут учитываться при построении модели подготовки будущих специалистов дошкольного образования в системе заочного обучения.

The article is devoted to the approaches to the organization of future pedagogues' training within the system of correspondence education. The system and synergetic approaches, individual, activity, acmeological and subjective approaches which are going to be taken into account when designing the model of future pre-school education specialists' training within the system of correspondence education are analyzed.

Ключевые слова: подход, системный подход, синергетический подход, личностный подход, деятельностный подход, акмеологический подход, субъектный подход, будущие педагоги, заочное обучение.

Key words: approach, system approach, synergetic approach, individual approach, activity approach, acmeological approach, subjective approach, future pedagogues, correspondence education.

Третье тысячелетие сформировало качественно новые требования к образованию граждан - одной из основных предпосылок поступательного развития украинского общества. Достаточно популярной формой получения высшего образования, которая удовлетворяет запросы людей разных возрастов и обеспечивает подготовку квалифицированных кадров без отрыва от трудовой дея-

тельности, является заочное обучение. Научно-педагогические подходы к организации и содержанию заочного обучения предполагают учет целого ряда позиций (признаков, принципов, задач и др.), обеспечивающих его эффективность в образовательном процессе вуза в целом.

Исследователи (И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин) [1] доказали правомерность множества подходов в трактовке любого явления, в том числе в образовании, обосновали, что разные подходы не исключают друг друга, а реализуют разные планы рассмотрения познаваемого объекта. Авторы определили уровни анализа подходов и доказали, что во всякой иерархической структуре нижний уровень анализа характеризуется тем, что определяется уровнями, находящимися над ним.

По мнению И.А. Зимней [7, с. 32], первый уровень анализа - мировоззренческий. Он представлен целостным, системным и генетическим подходами, отражающими пространственно-временное видение мира. На втором, общенаучном уровне, находятся междисциплинарный, комплексный, синергетический, функциональный подходы. К третьему, конкретно-научному уровню, могут быть отнесены культурно-исторический, культурологический, личностный, деятельностный, аксиологический, контекстный и компетентностный подходы.

В нашей работе, при построении модели профессиональной подготовки будущих специалистов дошкольного образования в системе заочного обучения, на первом (философском), втором (предметно-аналитическом) и третьем (технологическом) уровнях мы будем применять системный и синергетический подходы, личностный, деятельностный, акмеологический и субъектный подходы.

Ученые В.П. Беспалько, В.В. Ильин, М.С. Каган, А.Н. Кочергин, В.Н. Садовский и др. сходятся во мнение, что ведущим общенаучным подходом является системный подход. Он представляет собой направление методологии специально-научного познания и социальной практики, в основе которого лежит исследование объектов как систем. Его специфика определяется выдвижением новых принципов подхода к объекту изучения, новой ориентацией



всего, исследования. В самом общем виде эта ориентация выражается в стремлении построить целостную картину объекта [12, с. 102 - 103].

Системный подход характеризуется следующими особенностями:

- описание элементов целостной системы не имеет самостоятельного значения; каждый элемент описывается не как таковой, а с учетом его места в структуре целого;
- один и тот же объект выступает в системном исследовании как обладающий одновременно разными характеристиками, параметрами, функциями и даже разными принципами строения;
- исследование системного объекта неотделимо от изучения условий его существования;
- специфической для системного подхода является проблема порождения свойств целого из свойств элементов и, наоборот, порождения свойств элементов из характеристик целого;
- в системном исследовании недостаточны лишь причинные объяснения функционирования объекта; для большого класса систем характерна целесообразность как неотъемлемая черта их поведения;
- источник преобразований системы или ее функций лежит обычно в самой системе; она является самоорганизующейся системой.

Системный подход ориентирует исследователей на рассмотрение многомерных и многоуровневых педагогических явлений с точки зрения таких категорий, как «система», «отношение», «связь», «взаимодействие», «структура», что дает возможность создавать адекватные действительности модели сложных объектов и процессов. Системный подход позволяет выявить общие системные свойства и качественные характеристики составляющих систему отдельных элементов, рассматривать относительно самостоятельные компоненты не изолированно, а в их взаимосвязи.

Применение системного подхода в процессе подготовки будущего педагога в педагогическом вузе в системе заочного обучения позволяет разрабатывать педагогические цели в двух аспектах: с точки зрения объективно заданного

социального заказа, отражающего общественные потребности в определенной личности и индивидуальности, и с точки зрения субъективно заданного, диктуемого особенностями и потребностями развития собственно человека.

Среди других общенаучных подходов, используемых при познании и преобразовании объектов, широко используется синергетический подход, который проявляется в познавательной и преобразовательной деятельности и составляет общенаучную основу педагогики.

В основе системного анализа лежит принцип системности, а в основе теории синергетики (самоорганизации) - принцип развития. Оба принципа взаимно дополняют друг друга и в действительности образуют единство, отражающееся в познании как единство теорий самоорганизации и системных исследований, которое выражается в том, что первые основываются на методологии и теоретических выводах вторых.

Синергетика - «энергия совместного действия» (от греч. «син» - «со-» «совместно» и «эргос» - «действие»), название междисциплинарного научного направления, которое занимается изучением систем, состоящих из многих подсистем различной природы и выявлением того, каким образом взаимодействие таких подсистем приводит к возникновению пространственных, временных или пространственно-временных структур в макроскопическом масштабе.

По современным понятиям синергизм - это эффект повышения результативности за счет использования взаимосвязи и взаимоусиления различных видов деятельности.

В.П. Бранский и С.Д. Пожарский отмечают: «Если естественнонаучная синергетика исследует общие закономерности самоорганизации в природе, то социальная синергетика рассматривает общие закономерности социальной самоорганизации, т.е. взаимоотношения социального порядка и социального хаоса» [2, с. 10].

Чтобы рассмотреть основные понятия синергетики применительно к профессиональной подготовке будущих педагогов в системе заочного обучения, целесообразно ограничить проблемное поле исследования, применив следую-



щий необходимый и достаточный тезаурус: самоорганизация, самоактуализация и самореализация.

Самоорганизация - это процесс (или совокупность процессов), происходящий в системе, способствующий поддержанию ее оптимального функционирования, содействующий самодостраиванию, самовосстановлению и самоизменению данного системного образования. Поскольку самоорганизация есть качественное и притом структурное изменение объективной реальности, постольку синергетика является теорией развития. Но она вносит существенно новое в само понятие «развитие» [2, с. 10].

Самоактуализация – это непрерывная реализация потенциальных возможностей, способностей и талантов, как свершение своей миссии, или призвания, судьбы и т. п., как более полное познание и, стало быть, принятие своей собственной изначальной природы, как неустанное стремление к единству, интеграции, или внутренней синергии личности [14].

Проблематику самоактуализации активно разрабатывал А.Маслоу. Он считал, что самоактуализация является наивысшей потребностью человека, в соответствии с «пирамидой потребностей». По мере удовлетворения низлежащих потребностей, все более актуальными становятся потребности более высокого уровня, но это вовсе не означает, что место предыдущей потребности занимает новая, только когда прежняя удовлетворена полностью. Также потребности не находятся в неразрывной последовательности и не имеют фиксированных положений. Такая закономерность имеет место как наиболее устойчивая, но у разных людей взаимное расположение потребностей может варьироваться [15].

Самореализация – в иерархии потребностей А.Маслоу — высшее желание человека реализовать свои таланты и способности. Стремление человека проявить себя в обществе, отразив свои положительные стороны [16].

Таким образом, синергетика - это научная дисциплина, которая рассматривает закономерности процессов системной интеграции и самоорганизации в различных системах. Синергетический подход активно вторгается в систему

образования. Предпринимаются попытки дать определение понятия «синергетический подход». Мы разделяем точку зрения В.В. Маткина, который пишет: «Представляется целесообразным понимать синергетический подход как теоретико-методологическую стратегию, как путеводную нить, которая позволяет не сбиться с избранного исследователем пути. А чтобы реализовать такую стратегию необходимо разработать основополагающие требования (принципы), которыми следует руководствоваться, реализуя его» [8, с. 50].

В синергетическом подходе человек рассматривается как «открытая система» обменивающаяся энергией, веществом и информацией с окружающей средой, обладающая определенным внутренним содержанием, и множеством внутренних состояний. Жизнь человека описывается как «траектория» движения системы во времени. В качестве системы человек характеризуется «инерционностью», то есть склонностью сохранять линейное движение в отсутствие внешних воздействий. Открытость системы «человек» определяет возможность приобретения им качественно новых, «эмерджентных» свойств, в том числе сознания, активности. Приобретение этих свойств связывается со сложным комплексом внешних и внутренних воздействий и взаимодействий, а их проявление фактически в любой момент может привести к скачкообразному изменению «траектории», потере «линейности» развития, «выпадению» субъекта из границ, в которых его траектория является легко и точно предсказуемой на основании известных науке (вероятностных) законов развития. Такие свойства системы «человек» определяют тот факт, что, начиная с определенного момента, связанного с достигнутым уровнем развития, возможно лишь качественное его описание и вероятностное прогнозирование его дальнейшей траектории развития [3].

Представление о социальной, деятельностной и творческой сущности человека как личности в широком смысле утверждает в педагогике личностный или личностно-ориентированный подход. Он означает ориентацию при конструировании и осуществлении педагогического процесса на личность как на цель, субъект, результат и главный критерий его эффективности, требует при-



знания уникальности личности, ее интеллектуальной и нравственной свободы, права на уважение, отражая тем самым главный ориентир гуманистической парадигмы. В рамках данного подхода предполагается, что и педагоги, и учащиеся относятся к каждому человеку как к самостоятельной ценности, индивидуальности, а не как к средству для достижения своих целей; это требует персонализации педагогического взаимодействия и адекватного включения в этот процесс личностного опыта.

Исследователи подчеркивают, что личностный подход ориентирует на формирование ценностного отношения к студенту как человеку, учитывает, что все внешние педагогические влияния всегда действуют опосредованно, преломляясь через внутренние условия личности и индивидуальности человека, его психические и личностные свойства, опираясь на его активность. Это, в свою очередь, требует исследования условий развития индивидуальности, изучения механизмов самореализации, саморазвития, саморегуляции, социальной самозащиты, адаптации человека к социальным условиям, его интеграции в общество, с одновременной автономизацией от него.

Таким образом, данный подход направлен на выявление возможностей становления самобытного личностного образа, развития сущностных сил человека, взаимодействия с людьми, природой, культурой, цивилизацией и предусматривает исследование иерархии целей личностного саморазвития, выделение специфического содержания образования, на основе которого развиваются личностные качества и основные составляющие индивидуальности будущего педагога.

Личностно-ориентированный подход в обучении предполагает интеграцию дидактической и воспитательной подструктур в целостную образовательно-воспитательную систему, ориентированную на самовоспитание и саморазвитие студента, на предоставление ему свободы выбора содержания и траектории образования при ведущей роли педагога, который, учитывая индивидуально-личностные особенности учащегося, определяет цели и направления развития и воспитания, оказывая помощь в формировании учебного опыта самостоя-

тельного приобретения знаний, умений, навыков, опыта экспериментальной исследовательской деятельности и т.д. Известно, что интерес учащегося поддерживается, если есть соответствие между его индивидуальными возможностями и средой обучения, притом, чем более разнообразная среда, тем более эффективно будет проходить процесс обучения с учётом индивидуальных особенностей и возможностей каждого учащегося, его интересов, склонностей, субъективного опыта, накопленного в обучении или в реальной жизни [13].

Широкое распространение в научных исследованиях получил деятельностный подход (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), главное значение которого состоит в том, что он заложил основы понимания «развития» как качественного преобразования в системе, приводящего к принципиально новому ее строю и способу функционирования. Этот факт обуславливает необходимость реализации подхода в педагогических исследованиях.

Известно, что категория «деятельность» в психологии выступает в двух смыслах: как объяснительный принцип и как метод изучения конкретных психологических явлений.

В философском значении деятельность понимается как динамическая система взаимодействия субъекта с миром. Преобразуя в деятельности предметный мир, субъект изменяется сам, изменяются его сознание, личность. Система деятельности включает в себя мотивы, цели, условия и соотносимые с ними действия и операции.

В своем втором значении как метод изучения психических явлений деятельность трактуется как первопричина изменений в структуре человеческой субъективности. Смена форм деятельности в онтогенезе, в которых участвует человек, обуславливает изменение его самого, его поведения.

Ученые-педагоги (Е.Н. Шиянов и И.Б. Котова) пишут, что деятельность личности является тем механизмом, который позволяет преобразовать совокупность внешних влияний в собственно развивающие изменения, в новообразования личности как продукта развития, поэтому деятельностный подход позволя-



ет «обратить» педагогические задачи в «личностный смысл» деятельности обучающихся [11].

Отдавая должное деятельностному подходу как методу познания реальности, В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев отмечают, что при его применении не всегда учитывалось сложность хода развития человеческой субъективности и несводимость его к одному типу детерминации. В развитии есть момент неконтролируемой общекультурной и общеприродной детерминации, благодаря которой в развитии случается «само собой» - помимо и вопреки воле и усилиям «развивателей» [10, с. 140].

Ещё один подход, широко применяемый в профессиональной подготовке будущего педагога – акмеологический. Этот подход позволяет определить влияние совокупности природных и социокультурных факторов на переход от внешнего управления к внутреннему самоуправлению в процессе профессионального развития студента.

Акмеология необходима в процессе выстраивания образовательного процесса. «Изучая свой объект и опираясь на данные жизни и культуры, пишет И.Д. Демакова, - акмеология ищет закономерности проявления максимальных возможностей человека и одновременно ставит насущные для культуры (в том числе и для воспитания) вопросы об изменении жизни, которые бы давали дорогу для реализации человеческих талантов» [4].

Акмеологический подход, по мнению Р.С.Димухаметова [6, с.161], - это ориентация педагога на высшие достижения в профессионально-педагогической деятельности, теории и практике образования; внимание на признании общечеловеческих ценностей свободы, права, достоинства, разработки стратегии построения жизни, предполагающей постоянное движение к осуществлению новых, более трудных, чем прежде, замыслов, результаты которого нужны для достижения профессиональных высот, создания среды для своего развития, выработки «акмического поведения» (жизнестойкость, вклад в общечеловеческую культуру в рамках профессии, крепость здоровья, обеспечи-

вающая долгожительство, гражданские, общественно значимые в социокультурном отношении деяния и пр.).

В настоящее время формируется новое научное направление - педагогическая акмеология, идеи которой разработаны в трудах А.К. Марковой, Н.В. Кузьминой, А.З. Рахимова и др. Педагогическая акмеология, - по определению А.З. Рахимова, - это наука о проникновении в закономерности самодвижения педагога к вершинам профессионального мастерства. Предметом педагогической акмеологии являются моделирование вершин индивидуальной, групповой и коллективной деятельности, связанной с решением педагогических задач; исследование поэтапного становления учителя-акмеолога [9, с. 14-15].

Таким образом, проблема повышения профессионального мастерства как наивысшей ценности педагога становится центральной в акмеологии (Н.Д. Дерзкова, В.Н. Максимова и др.) [5]. Поскольку максимальное совершенство есть вершина в развитии деятельности («пик», «звездный час»), В.П. Бранский, А.А. Деркач, С.Д. Пожарский построили различные акмеологические модели таких процессов и дали их следующую классификацию: одновершинная, макровершинная, многовершинная и безнежинная [2].

Ученые предупреждают, что достижение настоящего акме в индивидуальной деятельности - труднейшая задача и лишь немногим она оказывается под силу, но это не значит, что ее не надо решать.

Субъектный подход, широко применяемый в подготовке будущего педагога, включает в познавательные средства активность самого субъекта и настаивает на равноправности субъекта и объекта познания. Теоретическая разработка подхода связана с именами С.Л. Рубинштейна, К.А. Абульхановой-Славской, А.В. Брушлинским, А.Н. Леонтьевым, В.С. Слободчиковым, В.А. Петровским, И.А. Зимней. Введение в область исследований категории «субъект» позволило использовать такие понятия, как «самодетерминация», «саморазвитие», «самообразование», ориентирующие на поиск источников внутреннего становления и развития человека.



В научных исследованиях доказано, что человек как субъект деятельности способен превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, оценивать способы деятельности, контролировать ее ход и результаты, изменять ее приемы. Эта способность к изменению действительности, людей и самого себя в процессе преобразования условий своей жизнедеятельности является внутренней характеристикой человека в индивидуальном выражении. Человек как субъект предстает как уникальность и неповторимость, не только природная, но и психологическая и духовная. Эти теоретические позиции непосредственно соотносятся с проблемой будущего педагога как субъекта учебной деятельности.

Выполненный анализ методологических подходов, которые лягут в основу построения модели подготовки будущих педагогов дошкольного образования к профессиональной деятельности в системе заочного обучения показывает, что современная наука ориентирована преимущественно на ценностно-смысловую, содержательную, личностную составляющие образования. Это закономерно, поскольку современное общество создает большие возможности для личностных и индивидуальных проявлений. В общей иерархии уровневой структуры методологического анализа многие из перечисленных подходов функционально взаимосвязаны, реализация их обеспечивает целостность профессиональной подготовки будущего педагога, способствует становлению его индивидуальности и формированию индивидуального стиля педагогической деятельности.

Библиографический список

1. Блауберг, И.В. Становление и сущность системного подхода [Текст] / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М. : Наука, 1973. – 158с.
2. Бранский, В.П. Социальная синергетика: теория самоорганизации индивидуума и социума / В.П. Бранский, С.Д. Пожарский. – СПб. : Политехника, 2002. – 476 с.
3. Вахромов, Е.Е. Психологические концепции развития человека: теория самоактуализации [Текст] / Е.Е.Вахромов. – М. : Международная педагогическая академия, 2001. –162с.
4. Демакова, И.Д. Гуманитарные критерии оценки воспитательной деятельности общеобразовательной школы [Текст] / И.Д. Демакова // Вопросы

- Интернет-образования, Московский Центр.htm
5. Держкова, Н.П. Дидактические условия формирования эффективного стиля руководства образовательными учреждениями: дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Держкова Надежда Петровна. – Москва, 1999. – 218 с.
 6. Димухаметов, Р.С. Фасилитации в системе повышения квалификации педагогов: дис. ... д-ра пед. наук :13.00.08 / Димухаметов Рыфкат Салихович. – Магнитогорск. – 2006. – 401с.
 7. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании [Текст] / И.А. Зимняя. — М. : Издательство: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 370 с.
 8. Маткин, В.В. Теория и практика развития интереса к профессионально-творческой деятельности у будущих учителей: ценностно-синергетический подход: дис... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Маткин Василий Васильевич. – Екатеринбург, 2002. – 255 с.
 9. Рахимов, А.З. Педагогическая акмеология [Текст] / А.З. Рахимов. – Уфа : Баш-ГПИ, 1999. – 246 с.
 10. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе [Текст] / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. — М. : Школа-Пресс, 2000. — 416с.
 11. Шиянов, В.Н. Идея гуманизации образования в контексте отечественных теорий личности [Текст] / В.Н. Шиянов, И.Б. Котова. — Ростов-н/Д. : «Феникс», 1995. – 288 с.
 12. Юдин, Э.Г. Системный подход и принцип деятельности: методологические проблемы современной науки [Текст] / Э.Г. Юдин. — М. : Наука, 1978. - 246 с.
 13. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе [Текст] / И.С.Якиманская. — М. : Сентябрь, 1996. — 95 с.
 14. <http://ru.wikipedia.org/wiki/%D1%E0%EC%EE%F0%E5%E0%EB%E8%E7%E0%F6%E8%FF>
 15. <http://www.lib.ru/PSIHO/MASLOU/motivaciya.txt>
 16. <http://ru.wikipedia.org/wiki/%D1%E0%EC%EE%E0%EA%F2%F3%E0%EB%E8%E7%E0%F6%E8%FF>

Bibliography

1. Blauberg, I. V. Formation and Essence of the System Approach [Text] / I. V. Blauberg, E.G. Yudin. – М. : Science, 1973. – 158 p.
2. Bransky, V. P. Social Synergy: Self-Organization Theory of Individuum and Society [Text] / V. P. Branskiy, S. D. Pozharski. – SPb.: Polytechnics, 2002. – 476 p.
3. Demakova, I. D. Humanities Criteria Aimed at Evaluating Pedagogical Activity of Comprehensive School [Text] / I. D. Demakova // Questions of Internet-Education, Moscow Center.htm



4. Derzkova, N. P. Didactic Conditions Facilitating Efficient Style of Educational Establishment Administration [Text]: Dis. ... Cand. of Ped.: 13.00.01 / N.P. Derzkova. – Moscow, 1999. – 218 p.
5. Dimukhametov, R. S. Facilitations in the System of Pedagogues' Advanced Training [Text]: Dis. ... Dr. of Ped.: 13.00.08 / R.F. Dimukhametov. – Magnitogorsk. – 2006. – 401 p.
6. [Electronic Resource]. – Access Mode: <http://ru.wikipedia.org/wiki/%D1%E0%EC%EE%F0%E5%E0%EB%E8%E7%E0%F6%E8%FF>
7. [Electronic Resource]. – Access Mode: <http://www.lib.ru/PSIHO/MASLOU/motivaciya.txt>
8. [Electronic Resource]. – Access Mode: <http://ru.wikipedia.org/wiki/%D1%E0%EC%EE%F0%E5%E0%EB%E8%E7%E0%F6%E8%FF>
9. Matkin, V. V. Theory and Practice of Interest Development Towards the Professional-and-Creative Activity of Future Teachers: Value-and-Synergetic Approach [Text]: Dis... Dr. of Ped.: 13.00.08 / V.V. Matkin. – Yekaterinburg, 2002. – 255 p.
10. Rakhimov, A. Z. Pedagogical Acmeology [Text] / A. Z. Rakhimov. – Ufa : Bash-SPI, 1999. – 246 p.
11. Shiyarov, V. N. The Idea of Education Humanization in the Context of Domestic Personality Theories [Text] / V. N. Shiyarov, I. B. Kotova. — Rostov-on-Don : «Phoenix», 1995. – 288 p.
12. Slobodchikov, V. I. Fundamentals of Psychological Anthropology. Psychology of Human Being Development: Development of Subjective Reality in Ontogenesis [Text] / V. I. Slobodchikov, Ye. I. Isaev. — M. : School-Press, 2000. — 416 p.
13. Vakhromov, E. E. Psychological Conceptions of Human Being Evaluation: of Self-Actualization Theory [Text] / E. E. Vakhromov. – M.: International Pedagogical Academy, 2001. – 162 p.
14. Yudin, E. G. System Approach and Activity Principle: Methodological Problems of Modern Science [Text] / E. G. Yudin. — M. : Science, 1978. – 246 p.
15. Yakimanskaya, I. S. Person-Oriented Education in Modern School [Text] / I. S. Yakimanskaya. — M.: September, 1996. — 95 p.
16. Zimnyaya, I. A. Key Competences As a Result-Targeted Bases of the Competence-Oriented Approach in Education [Text] / I. A. Zimnyaya. — M. : Publishing House: Research Centre Considering the Quality Problems of Specialists' Training, 2004. — 370 p.

УДК 371. 01 : 373
ББК 74. 200. 4: 74.214

Никитина Елена Юрьевна
доктор педагогических наук,
профессор
кафедра русского языка и литературы
и методики преподавания русского языка и литературы
Челябинский государственный педагогический университет
г. Челябинск

Мишанова Оксана Геннадьевна
кандидат педагогических наук,
научный сотрудник
кафедра русского языка и литературы
и методики преподавания русского языка и литературы
Челябинский государственный педагогический университет
г. Челябинск

Nikitina Elena Yurievna
Doctor of Pedagogics,
Professor
Chair of the Russian Language and Literature
and Teaching Methods of the Russian Language and Literature
Chelyabinsk State Pedagogical University
Chelyabinsk

Mishanova Oksana Gennadievna
Candidate of Pedagogics,
Research Officer
Chair of the Russian Language and Literature
and Teaching Methods of the Russian Language and Literature
Chelyabinsk State Pedagogical University
Chelyabinsk

**Педагогические условия методики
управления
коммуникативным образованием младших школьников**
**Informative Conditions of Junior Schoolchildren's Communicative
Education Pedagogical Management**

В данной статье анализируются содержательные условия методики педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников: создание диалогической дидактико-коммуникативной среды; ориентация младших школьников на языковую толерантность; реализация в образовательном процессе начальной школы авторского курса «Культура речи и этика общения».

The article analyzes the informative conditions of junior schoolchildren's communicative education pedagogical management: creating dialogical didactic-and-communicative environment; junior schoolchildren's orientation for linguistic toler-



ance; application of the authorial course “Speech Culture and Communication Ethics” in the primary school educational process.

Ключевые слова: диалогическая дидактико-коммуникативная среда, языковая толерантность, авторский курс «Культура речи и этика общения», планируемые результаты при создании условий.

Key words: dialogical didactic-and-communicative environment, linguistic tolerance, authorial course “Speech Culture and Communication Ethics”, planned results under conditions created.

Одним из организационно-педагогических условий педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников является *создание на уроках диалогической дидактико-коммуникативной среды.*

Нам видится целесообразным обучать младших школьников этикетному диалогу, впоследствии чего школьники смогут применить полученные знания и в других ситуациях, сделав, таким образом, любой диалог, в котором они будут применять участие, этическим в широком смысле. Сам термин «этикетный диалог» употребляется в работах Н.Е. Богуславской, А.С. Киселева, Н.А. Купиной, Т.А. Ладыженской, Т.В. Матвеевой и др.

На основании рассмотренных особенностей создания на уроках русского языка диалогической дидактико-коммуникативной среды представляется возможным охарактеризовать этикетный диалог как разновидность диалогического общения, характеризующегося определённой тематикой и неукоснительным соблюдением существующих в данном языке соответствующих норм вежливости.

Этикетный диалог включает в себя, как правило, незначительное количество реплик, что определяется характером тематики и в основном имеет следующую структуру:

- 1) реплика-стимул, обозначающая тему и конкретную проблему, которую инициатор общения хочет решить;
- 2) ответная реплика, реплика-реакция, положительно или отрицательно решающая поставленную проблему (согласие или аргументированный отказ);
- 3-4) уточняющие реплики (например, при отказе – выяснение другой возможности и согласие собеседника);

5) реплика, служащая для завершения общения на позитивной, доброжелательной ноте.

Содержательной особенностью реализации данного педагогического условия является *имитационный метод*, в котором преимущественное внимание уделяется подражанию предлагаемым образцам.

Имитационный метод направлен на коммуникативное образование учащихся с использованием образца. Образец – это речевая среда, окружающая школьника, развивающая его и формирующая соответствующие коммуникативно-речевые умения и способствующая становлению коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника. Особую роль при этом играют методы создания атмосферы, обеспечивающие продуктивность обучения. Понятие имитация обозначает подражание, воспроизведение чего-либо.

Имитационный метод способствуют: а) формированию и развитию конкретных навыков коммуникативно-развивающейся языковой личности; б) формированию и развитию социально-психологической компетенции (управленческое воздействие, сотрудничество, лидерство, рефлексивность и др.); в) предоставлению возможности применить полученные знания для решения коммуникативных задач; г) созданию мотивации достижения при изучении предметной филологической области начальной школы.

Однако М.Р. Львов и др. четко разделяют подражание в позитивном и негативном смысле слова. В первом случае мы имеем дело с воспроизведением материала, предполагающим определенную степень самостоятельности учащихся, их познавательную активность, а во втором – воспроизведение, основанное на механическом заучивании, копировании, что отражает сущность догматического метода. Имитационный метод один из основных при создании на уроках русского языка диалогической дидактико-коммуникативной среды, т.к. единицы этикетного диалога устойчивы, а иногда и шаблонны.

С целью создания данного организационно-педагогического условия, мы посчитали необходимым использовать не только цикл разработанных меро-



приятый по коммуникативному образованию «Условия успешного общения», но и обратиться к тренировочным этюдам, целью которых является развитие способности понимать эмоциональное состояние другого человека в диалоге и умение адекватно выразить своё, корректируя такое качество композиционно-речевой системы как уместность. Н.И. Формановская и др. отмечает, что в речевой коммуникации вербальное (словесное) общение подкрепляется невербальным, т.е. «считыванием» мимики, жестов, эмоций, интонаций и т.п. Поэтому, солидаризируясь с мнением учёного, мы и основывались на имитационном методе. Содержание этюдов не читается детям, а пересказывается какая-либо ситуация – это лишь «почва» для создания множества вариантов на заданную тему, в которой будут учитываться индивидуальные психологические особенности и проблемы каждого конкретного ребёнка или группы.

Покажем на *примере* несколько таких этюдов и работу с ними.

Зелёная Коса и Красная Кладовая

(для детей 8-10 лет)

Положила бабушка в землю морковное зёрнышко. Пошёл тёплый весенний дождик. Проросло зёрнышко. В землю пошёл красный корешок, а к солнцу полетела зелёная стрелочка. Растут и растут и корешок, и стебелёк. Идут дожди, земля пьёт воду. Зелёная стрелочка превратилась в кудрявую косу. А корешок всё толстеет и толстеет. Вскоре он стал таким, как стебелёк, а потом – как маленькая бочечка – круглая, красная. Сколько не идёт дождь, а красному корешку всё мало и мало.

Спрашивает однажды Зелёная Коса:

- Что там подо мной в земле? А из-под земли слышит ответ:
- Я – Красная Кладовая. У меня много-много сахара.
- Вот как? – удивилась Зелёная Коса. – Ведь не случайно дети любят меня – Зелёной Косой. А потянут за косу – доберутся до сладкой Кладовой.

Выразительные средства: сначала спокойствие, затем постепенное нарастание эмоций и их всплеск, после этого радость, воодушевление, улыбки.

Дождик и Гром

(для детей 7-8 лет)

На тёплой тучке спал Дождик. Это такая маленькая птичка, похожая на петушка. Спит себе Дождик. Подкрался к нему Гром. Это такой зверь – лохматый, волосатый. Подкрался Гром к Дождику да как загремит. Испугался Дождик, проснулся, заплакал. Полились слёзы на землю часто-часто. А люди говорят: дождь идёт. Умываются поле и луг. Умываются пшеница и капуста. В ответ благодарят они Дождик за то, что он напоил и умыл их. Выплакался Дождик. Перестал лить дождь.

Выразительные средства: сначала грусть, потом объятия, улыбка, приветствие.

Первый снег

(для детей 7-8 лет)

Стояла слякотная осень. Много дней шёл мелкий холодный дождь. Дул холодный ветер. На улице было уныло, холодно и грязно. Мальчика не выпускали гулять. Вот и сегодня он проснулся и подумал, что опять не пойдёт гулять. Он подошёл к окну и замер от изумления. Всё покрыто белым-белым снегом. В саду стало чисто и красиво! Можно идти гулять! Но нужно попросить разрешения у взрослых.

Выразительные средства: сначала грусть, разочарование, затем удивление, приподнятые брови, полуоткрытый рот, на лице улыбка и просьба.

При организации данного вида работы учителем делаются установки, требующие от ученика умение выражать согласие, дополнять собеседника, а также установки, формирующие у учащихся умение выражать свое отношение к явлениям, событиям, фактам («выразите радость, огорчение, сомнение, удивление...»); установки, побуждающие к совершению действия или его запрещению («попросите, пригласите, предложите...»). При этом внимание направлено не только на содержание высказывания, но и на то, что оно соотносится с их витагенным опытом, с окружающей действительностью.



Процесс создания на уроках русского языка диалогической дидактико-коммуникативной среды обеспечивается выполнением следующих рекомендаций:

1. Вопросно-ответный диалог педагога, младшего школьника или автора текста (если речь идёт о самостоятельном чтении) строится на методической основе «герменевтический круг», главной идеей которого является превращение проблемы в эвристический вопрос, который трансформируется в текст, после чего происходит объяснение поставленной в вопросе проблемы, а затем понимание, представление и конструирование собственных самостоятельных суждений и высказываний (текстов), способствующих коммуникативной активности, умению формулировать свои взгляды и отстаивать их с целью освоения культурно-речевых эталонов общения и в целом накоплению элементов социального опыта.

2. Каждый ученик должен учиться говорить на занятиях по заданной или свободной тематике, причём педагогу необходимо управлять развёрнутой речью, аргументированием, взаимным опросом-диалогом, собеседованием, рассуждением вслух и участием в дискуссии учащихся.

3. Диалоговые формы взаимодействия ориентированы на общение лицом к лицу, поэтому изменение привычной расстановки парт даст возможность решать поставленные вопросы сообща, и подготавливает учащихся к этическому диалогу. При входе в класс, где модернизировано учебное пространство, у учащихся возникает мотивационная готовность к нестандартной учебной ситуации.

4. Предметная коммуникация учителя и школьников по структуре вопроса-ответа при анализе с детьми на уроках русского языка фрагментов различных учебных или художественных текстов (рассказов, сказок, повестей, басен и т.п.) выражается в высказываниях (текстах), которые управляют процессом понимания значения языковых единиц и осуществляется при помощи трёх основных умений, которые необходимо развивать: точно определять тему тек-

ста (фрагмента), представлять его идею и выстраивать направление (аспект) речемыслительной деятельности.

Успешность условия создания диалогической дидактико-коммуникативной среды на уроках русского языка обеспечивается достижением следующих планируемых результатов:

- уметь осуществлять предметную коммуникацию учителя и школьников по структуре вопроса-ответа при анализе с детьми различных учебных или художественных текстов этико-нравственной или коммуникативной направленности (рассказов, сказок, повестей, басен и т.п.);
- уметь заявлять проблему в реплике, слушать и слышать собеседника; использовать языковые средства выражения вежливости и уважения к мнению собеседника;
- уметь устанавливать и поддерживать коммуникативный контакт, используя при этом не только вербальные (языковые), но и невербальные средства;
- владеть этикетными речевыми формулами в различных сферах и ситуациях диалогового общения;
- уметь избегать коммуникативные неудачи, не создавая у собеседника ощущения коммуникативного дискомфорта;
- владеть эмоционально-волевой готовностью к диалогу, информативностью и убедительностью в диалоге, адекватно реагировать на реплики.

Осуществляя личностно ориентированный подход в организации педагогического управления коммуникативным образованием, младший школьник овладевает диалоговой формой общения, определяющей субъект-субъектное взаимодействие и увеличение меры свободы участников диалога, их самоактуализацию и саморазвитие.

В тесной связи с вышесказанным находится и условие *ориентации младших школьников на языковую толерантность* в педагогическом управлении коммуникативном образовании младших школьников.



Содержательной особенностью реализации данного организационно-педагогического условия является *теоретико-практический метод*, который направлен на приобретение учащимися теоретических языковых знаний и освоение их в поликультурном образовательном пространстве. В состав методов этой группы также входит метод наблюдения, однако здесь он рассматривается с новых позиций и реализуется в соответствии с другими целями. Теперь наблюдение побуждает учащихся к анализу и синтезу, то есть ориентирует на выведение необходимого теоретического правила, раскрывающего суть рассматриваемой толерантности. Анализ-синтез в свою очередь обеспечивает понимание сути изучаемого понятия толерантности. К теоретико-практическим методам мы относим: различные виды беседы, рассказ, наблюдение, сопоставительный анализ, выведение правила, логико-смысловой анализ ситуации.

Совокупность методов данного педагогического условия можно разделить на две группы: 1) методы, при помощи которых учащиеся получают теоретические сведения при восприятии устной речевой информации педагога; 2) методы, направленные на получение учащимися определенных поликультурных знаний в результате их поисковой деятельности, сопровождаемой и направляемой устной, речевой деятельностью учителя. Назначение методов теоретико-практического характера — помочь учащимся «открыть» то или иное правило, необходимое для полноценного формирования у них соответствующих умений толерантного общения.

Теоретико-практический метод, с одной стороны, систематизирует накопленный с помощью практики опыт языковой толерантности у учащихся, с другой – актуализирует знания, полученные школьниками при использовании их в поликультурном общении.

Данный метод включает в себя следующие дискуссионные и игровые приёмы, ориентированные на учёт национального контингента класса: словарь вежливых слов на разных языках; этнокалендарь класса; карта класса; пословицы народов мира; картотека народных игр; библиотека и аудиотека этнической музыки.

Эффективным средством ориентации младших школьников на языковую толерантность также является знакомство с эвфемизмами, эмоционально нейтральными выражениями, употребляемыми младшими школьниками вместо грубых, неприличных и нетактичных слов.

Условность границ между теоретическими и практическими методами обеспечивает использование одного и того же метода или приема в различных аспектах в зависимости от того, какую цель преследует учитель в конкретной ситуации.

Успешность создания условия ориентации младших школьников на языковую толерантность обеспечивается достижением следующих планируемых результатов:

- уметь находить проблемы, связанные с межличностными отношениями, совместно пытаться их разрешить; выходить из конфликтной ситуации;

- владеть способностью погасить конфликт, освоить разные позиции в деловом общении, в споре, конструктивном столкновении мнений;

- уметь достигать взаимопонимания друг друга, воспитывать у самого себя положительные личностные качества;

- уметь уважительно относиться к представителям иных культур, национальностей в ходе межличностного взаимодействия и общения; отказаться от претензий на собственную непогрешимость и исключительность;

- уметь целостно воспринимать «другого» с пониманием его отличительных характеристик как проявлений его индивидуальности и неповторимости;

- уметь проявлять некатегоричность суждений при выражении мнения;

- владеть способностью вместо словесной оценки самих фактов, явлений, людей, характеризовать их действия.

- уметь найти новые способы языкового выражения, взамен тех, которые задевают чувства и достоинства индивидуума, ущемляют его человеческие права привычной языковой бестактностью и/или прямолинейностью в отношении расовой и половой принадлежности, возраста, социального статуса, внешнего вида и т.п.



При разработке и реализации *авторского курса «Культура речи и этика общения»* как условия педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников мы опирались на следующие принципиальные положения: а) базой образовательного процесса является коммуникативно-творческая деятельность младших школьников; б) ведущую позицию занимает мыслительная деятельность, критическое мышление; в) функции педагога заключаются в умении направлять и регулировать эту деятельность.

Отбор содержания курса проводился с учетом поставленных целей и задач, специфики филологии, тенденций изменений в данной сфере жизни общества. Изучение названного курса организуется в виде теоретического анализа исследуемых в языке и речи фактов и раскрывается в содержании уроков русского языка за счёт содержательной линии «Развитие речи», а также практикумов и самостоятельной работы, в ходе которых на основе гуманизации, дифференциации, индивидуализации и интеграции осуществляется углубление, расширение и актуализация имеющихся у школьников знаний в искомой области, а также становление коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника. Целостность курса обеспечивается единством и взаимодополняемостью учебного материала.

Тематическое планирование и основные виды учебной деятельности учащихся по курсу «Культура речи и этика общения» составлено на ступень начальной школы из расчёта 1 час в неделю. В 1-ом классе – 33 часа; во 2,3,4 классе – по 34 часа в неделю – всего 135 часов.

Основное содержание курса

Модуль I. Основные понятия речевой коммуникации (1 класс – 33 ч.).

Речевая коммуникация.

Понятие коммуникации. Виды речевой коммуникации. Язык и речь. Функции языка и речи. Речь и мышление. Речевая деятельность, её виды. Формы, типы, модель речевой коммуникации. Понятие учебного портфолио как инструмента оценки динамики индивидуальных образовательных достижений.

Разновидности национального языка и функциональные стили речи.

Язык и общество. Общациональный язык и его разновидности (литературный язык, диалекты, просторечие). Стили и жанры языка и речи Лексика.

Речевая норма и культура речи.

Речевая норма (орфография, пунктуация, орфоэпия), принцип коммуникативной целесообразности речи. Понятие культуры речи, её роль. Показатели культуры речи (правильность, точность, логичность, ясность, доступность, чистота, выразительность, разнообразие, эстетичность, уместность). Оценка состояния культуры речевого поведения собеседника. Самопрезентация в общении, установление обратной связи.

Модуль II. Совершенствование основных видов речевой деятельности (2 класс – 34 ч.).

Совершенствование навыков слушания.

Понятие процесса слушания. Эффективность слухового восприятия. Слушание выступления. Слушание в ситуации диалога. Самоуважение, уважение к другим.

Совершенствование навыков чтения.

Содержание процесса чтения. Показатели уровня развития навыков чтения (уровень чтения, скорость чтения). Недостатки традиционного чтения, способы их устранения. Способы чтения. Ориентация в собеседнике и ситуации, подбор содержания и форм общения.

Совершенствование навыков письменной речи.

Понятие письменной речи. Текст. Особенности и признаки текста, виды, текстов, особенности составления текстов.

Совершенствование навыков устной речи.

Монолог. Структура монолога. Диалог. Виды диалогов. Техника речи (дикция, голос, интонация, логическое ударение). Техника телодвижений говорящего. Умение выйти из конфликтной ситуации, самокритика. Потребность в знаках внимания и умение их проявлять.

Мастерство устного выступления.



По тропам наук об ораторском искусстве: возникновение и развитие духовной культуры на Руси. Основы ораторского искусства. Причины, вызывающие скованность оратора. Способы преодоления барьеров при общении. Речевые навыки.

Путь к согласию в диалоге.

Проблема достижения взаимопонимания в диалоге. Соблюдение субординации между участниками общения. Интересы и мнения как источники активности в диалоге. Стремление к договорённости в диалоге. Ролевое поведение.

Модуль III. Этика общения (3 класс – 34 ч.).

Этика речевой коммуникации.

Деликатность – высшая степень воспитанности. Этика и речь. Этика и сфера общения. Принципы делового общения. Этика и виды речевой деятельности (этика письменной речи, этика устной речи, этика слушания). Речевой этикет.

Психология речевой коммуникации.

Основные типы коммуникабельности людей. Речевые тактики. Обратная связь. Эмоции в речевом общении. Словесный язык чувств.

Невербальные средства общения.

Соблюдение дистанции при общении. Выражение лица как показатель чувств говорящего. Принятие правильной позы. Использование жестов в общении.

Качественные показатели исполнения речи.

Дыхание, фонация, правильность артикуляции, манера произношения, темп, мелодика, громкость, пауза и др. Выразительные средства речи.

Модуль IV. Педагогические средства обучения коммуникации и обобщения социально-коммуникативного опыта (4 класс – 34 ч.).

Методические приёмы игрового обучения общению.

Понятие коммуникативной задачи, виды коммуникативных задач (риторические и речетворческие), понятие имитационной игры, игрового моделиро-

вания, дискуссии, коллегиального сотрудничества, проектной деятельности. Педагогическое управление коммуникативным образованием младших школьников. Речевые формулы как коммуникативные единицы в различных ситуациях общения. Нормы социального взаимодействия. Вспомогательные средства общения, способствующие коррекции настроения и поведения.

Исходя из этого нами выделены следующие этапы изучения младшими школьниками курса «Культура речи и этика общения»:

1) докоммуникативный (учащиеся получают необходимые языковые знания и основные понятия речевой коммуникации, этики общения в процессе становления коммуникативно-развивающейся языковой личности младшего школьника). На этом этапе проводится работа по усилению мотивационной базы на изучение курса, более глубокому осознанию учащимися необходимости совершенствовать языковые знания и коммуникативно-речевые умения.

2) коммуникативный. На данном этапе происходит применение семиотического и герменевтического подходов как конкретно-научной и методико-технологической основ концепции педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников к изучению теоретического материала курса, которое осуществляется, в частности, через практический анализ (структурно-функциональный, причинно-следственный, сравнительный) коммуникативных ситуаций, коммуникативно-ориентированный анализ текстов. В ходе данного этапа обучения школьникам предлагаются коммуникативные задания, требующие продемонстрировать не только уровень владения коммуникативно-речевыми умениями, но и творческие способности. В основе данного этапа лежит совершенствование основных видов речевой деятельности: говорения, слушания, чтения и письма. Расширение практических навыков школьников происходит за счёт реализации комплекса организационно-педагогических условий управления коммуникативным образованием младших школьников и внедрения современных педагогических средств обучения речевой коммуникации и обобщения социально-коммуникативного опыта.



3) контрольный (проверяются сформированные у учащихся коммуникативно-речевые умения не только анализировать коммуникативные ситуации и тексты, но и продуцировать собственные, основанные на коммуникативно-творческой деятельности).

Использование лично ориентированного подхода как общенаучной основы концепции педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников происходит на каждом из этапов изучения младшими школьниками авторского курса «Культура речи и этика общения».

Изучаемый материал должен быть, во-первых, доступным для школьников, во-вторых, должен соответствовать современному уровню развития филологической науки, в-третьих, должен быть необходимым и достаточным для наращивания нравственно-этического потенциала младших школьников и становления коммуникативно-развивающейся языковой личности.

Содержательной особенностью реализации авторского курса «Культура речи и этика общения» является использование всего арсенала методов педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников на уроках русского языка: метод эвристических вопросов, задачный метод, имитационный метод, метод игры, метод проектов, метод «контрактов», метод редактирования текстов, опросный диалогический метод, метод дискуссионного и группового собеседования, метод самопрезентации, метод создания портфолио достижений и др. Кроме того, на занятиях необходимо развивать способности сотрудничества между субъектами коммуникативного образования, увеличивать время устной речевой практики на основе коммуникативно-ориентированного анализа текстов классической русской литературы с целью создания собственных текстов (устных или письменных), создавать условия для самостоятельной коммуникативной деятельности младших школьников, управлять овладением и использованием усваиваемого языкового и речевого материала.

Успешность разработки и реализации в образовательном процессе начальной школы авторского курса «Культура речи и этика общения» обеспечивается достижением следующих планируемых результатов:

- овладеть системой знаний и представлений о культуре речи и этике общения как основе межличностных отношений;
- овладеть основами диалогового взаимодействия, монологической речи, толерантного общения и коммуникативной культуры;
- приобрести навыки эффективного чтения, слушания, письменной, устной речи в процессе изучения русского языка; навыки коммуникативно-ориентированного анализа различных видов текстов и конструирования собственных текстов в решении коммуникативных речетворческих и риторических задач;
- осуществлять самооценку и обобщать личностно-значимый социально-коммуникативный опыт с помощью создания «учебного портфолио» ученика в процессе коммуникативного образования;
- получить представление о нравственной и гуманной позиции по отношению к национальному многообразию российского общества и людям иных культур в процессе учебно-познавательной и коммуникативно-творческой деятельности.

В целом, методическая система работы с младшими школьниками в авторском курсе «Культура речи и этика общения», предполагает тесную взаимосвязь учебной и внеучебной деятельности учащихся. Данный курс включает следующие логически взаимосвязанные компоненты: методически инструментированный с учётом возрастных особенностей учащихся круг занятий, отражающий перспективы развития современного коммуникативного образования младших школьников; повседневную методику педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников по реализации комплекса организационно-педагогических условий, используемую педагогом в совместной деятельности и общении с учащимися; коллективную внеклассную деятельность учащихся, специально ориентированную на включение младших



школьников в этический диалог, толерантное общение, решение коммуникативных риторических и речетворческих задач, а также обобщение и самопрезентацию личностно-значимого социально-коммуникативного опыта младших школьников.

Библиографический список

1. Мишанова, О.Г. Основы педагогического управления общением обучающихся [Текст]: Учебное пособие / О.Г. Мишанова. – Челябинск: Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2011. – 163 с.
2. Никитина, Е.Ю., Мишанова, О.Г. Научно-методическая концепция педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников: методология и теория: монография / Е.Ю. Никитина, О.Г. Мишанова. – М.: МАНПО, 2011. – 144 с.
3. Никитина Е.Ю., Мишанова, О.Г. Общедидактические методы педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников / Е.Ю. Никитина, О.Г. Мишанова // Журнал Начальная школа плюс До и После № 2, 2012. – С. 59-63.
4. Петрова, В.Н. Педагогическое сотрудничество или Когда нравится учиться и учить / В.Н. Петрова. - М., 2001. - 128 с.
5. Шиянов, Е.Н., Котова, И.Б. Развитие личности в обучении: Учебник для студентов пед. вузов / Е.Н. Шиянов, И.Б. Котова. – М.: Издательский центр «Академия», 2002.

Bibliography

1. Mishanova, O.G. Pedagogical Management Bases of Students' Communication / O.G. Mishanova. – Chelyabinsk: "Education", 2011. – 163 p.
2. Nikitina, E.Yu., Mishanova, O.G. Scientific and Methodical Conception of Junior Schoolchildren's Communicative Education Pedagogical Management: Methods and Theory: Monograph / E.Y. Nikitina, O.G. Mishanova. – M.: MANPO, 2011. – 144 p.
3. Nikitina, E.Yu., Mishanova, O.G. General Didactic Methods of Junior Schoolchildren's Communicative Education Pedagogical Management / E.Yu. Nikitina, O.G. Mishanova. – M.: Journal "Primary School Plus Before and After". - № 12. - 2012. – P. 59-63.
4. Petrova, V.N. Pedagogical Collaboration Or When You Like Learning and Teaching / V.N. Petrova. – M., 2001. – 128 p.
5. Shiyonov, E.N., Kotova I.B. Personality Development in Training: Textbook of Students / E.N. Shiyonov, I.B. Kotova. – M.: Publishing Center "Akademiy", 2002.

УДК 351.011
ББК 725

Рыжий Павел Анатольевич

соискатель

кафедра педагогики и психологии профессионального образования
Челябинский государственный педагогический университет

г. Челябинск

Ryzhiy Pavel Anatolievich

Applicant for a Degree

Chair of Pedagogy and Psychology of Professional Education

Chelyabinsk State Pedagogical University

Chelyabinsk

Качество профессионального образования как объект управления

Professional Education Quality As a Management Object

В статье рассматриваются теоретические основы качества профессионального образования как объекта управления, а именно, общие принципы управления качеством, функциональные компоненты управления качеством образования, особенности управления качеством образования в профессиональной школе.

The article deals with the theoretical foundations of professional education as a management object, namely, the general principles of quality management, the functional components of education quality management, special features of education quality management at a professional school.

Ключевые слова: управление качеством, качество образования, профессиональное образование, педагогический процесс.

Key words: quality management, education quality, professional education, educational process.

Проблема качества образования – одна из центральных в современной образовательной политике и науке, потому что она связана с решением комплекса задач, направленных на развитие личности, ее подготовку к жизни в быстро меняющемся и противоречивом мире, личности с высокими нравственными устремлениями и мотивами к высокопрофессиональному труду.

В педагогической теории и деятельности все более осознается, что игнорирование или принижение роли в учебных программах, практике образовательного процесса какого-либо элемента или вида содержания образования наносит громадный ущерб интересам не только отдельной личности, но и всего общества, прогресс которого напрямую связан с качеством образования.



Словосочетание «качество образования» в начале 90-х годов XX века впервые в России появилось в Законе Российской Федерации «Об образовании» (1992 и 1996 гг.), в статье о государственном контроле за качеством образования, что породило большое количество различных практик такого контроля, инициировало разработки соответствующих теоретических концепций, превратившись в основной фактор устойчивого возрастания интереса ученых к данной проблеме. В настоящее время общее число публикаций по проблемам качества образования исчисляется тысячами.

В обобщенном виде качество образования определяется как совокупность его свойств и их проявлений, способствующих удовлетворению потребностей человека и отвечающих интересам общества и государства.

При этом выпускники, считают некоторые исследователи, должны рассматриваться, с одной стороны, как потребители (информации, которую они получают в образовательном учреждении), с другой – как поставщики собственных знаний и умений работодателю. Кроме того, результаты образования могут быть оценены для разных объектов (дети, учителя, школа, вуз) по разным параметрам, в разных измерениях и на разных уровнях. И каждый раз речь идет о разных результатах. Это определяет более узкое (или специальное) содержание качества образования.

Качество образования специалиста осуществляется в процессе овладения им исторически сложившимся содержанием материальной и духовной культуры. Становление субъектности обеспечивается исторически сложившейся системой образования, а на последующих этапах развития личности – реальным бытием и конкретной профессиональной деятельностью. Качество образования – личностная особенность, необходимая человеку для осуществления той или иной деятельности, в том числе профессиональной.

Качество профессионального образования в целом состоит, с одной стороны, из отдельных качеств, а с другой – является системой, предназначенной для решения конкретных профессиональных задач. Поэтому основным связую-

щим отдельные параметры звеном является стандартная профессиональная задача.

Основные параметры качества профессионального образования можно свести к следующим положениям:

- освоенные специалистом фундаментальные модели решения профессиональных задач;

- приобретенные способности и опыт, необходимые для решения профессиональных задач и элементарных профессиональных проблем;

- навыки использования исследовательских методов в разработке проектов решения задач в профессиональной сфере.

Таким образом, можно определить следующие характерные черты, раскрывающие содержание понятия «качество профессионального образования» в научном и прикладном аспектах: культурно-историческая обусловленность, комплексность, системность, междисциплинарность, целенаправленность, стандартизированность, субъектность.

Состояние проблемы управления качеством современного образования определяется прежде всего факторами внешней среды, а именно социально-экономическими условиями деятельности субъектов, важнейшей составляющей которых выступает рынок труда. Мир труда радикально меняется, и большая часть знаний, которые студенты приобретают в ходе своей первоначальной подготовки, быстро устаревает. Постоянные и интерактивные партнерские связи с производственным сектором имеют важнейшее значение и должны включаться в общие задачи и деятельность учебных заведений.

В условиях рынка, находящегося в состоянии постоянного изменения, планирование профессионального образования и обучения не может сохранять свой механический характер. Из простого подсчета планирование профессионального образования превращается в сложное уравнение, в котором должны учитываться многие факторы, различающихся по своей прогнозируемости.

Планирование – неотъемлемый элемент процесса управления качеством национального образования, который в общем виде определен в отечественной



литературе. Так, рассматривая обучение как процесс управления, В.А. Якунин выделяет следующие функциональные компоненты педагогической деятельности:

1. Целеопределение – выступает как процесс проектирования личности обучаемого, воспитуемого, или формирования модели будущего специалиста.

2. Информационный – включает в себя содержание обучения и воспитания.

3. Прогнозирование – заключается в предсказании ближних и дальних психологических результатов обучения в определенных условиях его осуществления.

4. Принятие решений – направлен на выбор оптимальных способов индивидуального и коллективного влияния на личность.

5. Организация исполнения – связан с реализацией учебно-воспитательных планов, программ и педагогических решений.

6. Общение и коммуникации – представляет собой различные формы и способы взаимодействия участников учебного процесса.

7. Контроль – предполагает оценку фактических результатов обучения и воспитания в разные интервалы времени.

8. Коррекция – означает устранение нежелательных отклонений и изменений в психике и поведении участников учебного процесса [7].

Все составные элементы управления образуют единую функциональную систему обучения, в которой системообразующим фактором являются цели обучения и воспитания, на которые сориентированы и которым подчинены все другие функции управления.

Общие принципы управления качеством образовательного процесса сформулированы С.Ю. Трапицыным [2]:

- системность, целостность, единство и иерархичность;
- непрерывность, цикличность и динамичности;
- социальная обусловленность;
- перспективность и опережающий характер управления;

- технологичность и гибкость, адаптивность управления;
- результативность и эффективность, оптимальность.

Первая группа принципов определяет систему управления качеством образовательного процесса как целостную, единую по своему компонентному и функциональному наполнению, обладающую определенной иерархичностью. Как отмечает С.Ю. Трапицын, это «комплекс взаимосвязанных, взаимообусловленных и согласованных по целям, месту и времени взаимодействий объектов и субъектов управления с учетом их принадлежности к системе» [2]. Менеджмент знаний добавляет в образовательный процесс инновационно-образовательную среду, формируя систему более сложную, нежели традиционный образовательный процесс. Тем самым процесс управления качеством такой системы также усложняется, обретение целостности и единства требует, возможно, пересмотра иерархического строения.

Вторая группа принципов определяет характер управления качеством образовательного процесса. Это деятельность не эпизодическая, а непрерывная, динамично развивающаяся. Цикличность образовательного процесса формирует цикличность управления его качеством. Менеджмент знаний, не вносит существенных изменений в реализацию данных принципов, за исключением усиления динамичности управления.

Социальная обусловленность управления качеством следует из социально значимых целей и функций образовательного процесса, поскольку образовательная система входит в социальную надсистему более высокого порядка. Воспитательные и развивающие аспекты управления, активность и вовлеченность в управление субъектов образовательного процесса отвечает сущности менеджмента знаний.

Как следует из теории управления качеством, деятельность по управлению качеством может носить корректирующий и предупреждающий характер. Формулирование перспективности и опережающего характера управления качеством образовательного процесса актуализирует диагностическую работу по своевременной фиксации состояния процесса.



Управление качеством образовательного процесса, как любая деятельность, требует обозначения некоторых правил, алгоритмов, схем, иначе говоря, должна отвечать требованиям технологичности. Но при этом необходима гибкость в управлении, тем более это касается столь стохастической системы, как образовательный процесс.

Принцип адаптивности ориентирует на внесение соответствующих корректив с учетом условий конкретного образовательного процесса, всех его компонентов и участников. Менеджмент знаний смещает приоритеты в сторону гибкости управления. Однако без определенного уровня технологичности вообще нельзя говорить об управлении. Поэтому важной проблемой, и образовательная практика это показывает, становится поиск баланса между некоторой прописанной схемой и свободной траекторией развития образовательного процесса.

Реализация принципов результативности и эффективности управления обуславливает осуществление процедуры мониторинга по предоставлению информации для принятия управленческих решений. Необходима система критериев и показателей, на основании которых осуществляется сравнение вариантов решений. Обеспечение данных принципов требует формирования и измерения результатов процесса управления.

С.Ю. Трапицын указывает на относительное родство данных принципов с принципом оптимальности, указывающим на способ получения результатов управления. В образовательном процессе на каждом его шаге возникают ситуации, по которым возможны разнообразные решения.

Принцип оптимальности ориентирует на выбор наилучшего, способствующего повышению качества образования. Данный принцип в управлении качеством образования рассматривается также в плоскости оптимизации самого процесса управления. Оптимизация в таком случае сводится к поиску оптимального варианта управления в каждом из контуров и соотношения между ними.

Принцип оптимальности, заслуживает особого внимания при рассмотрении менеджмента знаний в образовательном процессе. Оптимальность управления качеством при наличии различных контуров управления и нескольких каналов информации при принятии управленческих решений определяет принцип выбора управленческих решений. Решающее значение будет иметь именно принцип оптимальности, поскольку все другие принципы только усиливают вариативность и разнообразие возможных управленческих решений. Принцип оптимальности задает критерии выбора среди них. Этот принцип, сформулированный еще Ю.К. Бабанским применительно к традиционному образовательному процессу, определяется как достижение максимальных учебных результатов при минимально необходимых для конкретных условий затратах времени и усилий.

Таким образом, рассмотрение образовательного процесса с позиций управления качеством позволяет заключить об актуальности применения информационного и персонифицированного подходов, выделенных в концепции менеджмента знаний, в системе мониторинга качества образования.

В свою очередь под управлением качеством выпускника некоторые исследователи понимают постоянный, планомерный, целеустремленный процесс воздействия на всех уровнях на факторы и условия, обеспечивающие формирование будущего специалиста оптимального качества и полноценное использование его знаний, умений и навыков. В теории все выглядит достаточно ясно, но на практике становление будущих специалистов России происходит в классических образовательных учреждениях и нередко с помощью технологий и практик обучения, сложившихся еще в прошлых веках и способствующих конфликтности образовательной реальности, актуально изучение стереотипов студентов, преподавателей и администраторов относительно друг друга и относительно общей для них образовательной реальности.

Внутренние противоречия реальности образования обусловлены тем, что субъекты образовательного процесса – администрация, преподаватели и студенты, сосуществуют в едином пространстве и времени, но чаще всего не име-



ют общих целей, потребностей, мотиваций и социальных практик. Разорванность информационного, коммуникативного и дисциплинарного пространства и времени снижает эффективность образовательного процесса, препятствует ценностному диалогу поколений, тормозит формирование новой корпоративной культуры университета. Параллельное сосуществование двух интерпретаций образовательного процесса – как обмена услугами и как коммуникации «учитель-ученик» – искажает его восприятие всеми субъектами, сохраняет доминирование традиционных технологий обучения над инновационными. Наряду с этим, в дискуссионном поле проблем современного образования постоянно сталкиваются две концептуально различные стратегии: модернизация российского образования по западному образцу или развитие и приумножение национальных особенностей системы образования.

Сторонники западных стандартов качества образования считают студента основным потребителем образовательных услуг, что переворачивает классическую концепцию предназначения профессионального образования как вторичной социализации индивида, дающего ему социально-ролевое знание и ценностные ориентации. Вся система зарубежных подходов к проблеме управления качеством в наиболее концентрированном виде представлена в концепции TQM - Total Quality Management (Всеобщее управление качеством), имеющее свое выражение в международных стандартах качества ИСО серии 9000. В данных стандартах даны термины и определения, процедуры разработки и внедрения систем качества в организациях и учреждениях, представлены методы управления качеством основных и вспомогательных процессов и т.д. Методология теории и практики управления качеством основывается на управлении в области материального производства, не учитывая специфику образования. В результате, образование как социальный институт и преподаватель как его личностное воплощение теряют изначальный смысл своего бытия. Преподаватель выступает в качестве персонифицированной услуги, но не учителя и воспитателя.

Официально заявленная цель оценки качества образования и его поддержание на уровне заданных стандартов не умаляет национальные традиции, бо-

гатый опыт и приоритеты российской системы образования. Концепция качества российского образования должна строиться на основе анализа и синтеза лучших достижений мировой и национальной науки и практики. ЮНЕСКО, в частности, подчеркивает, что развитие образования не может быть реализовано в рамках жестких или навязанных структур, что налицо провал стратегий развития, основанных на простом копировании или навязывании моделей, что все больше людей и учреждений приходят к пониманию того, что во всех регионах прямое заимствование иностранных концепций и ценностей и игнорирование региональных и национальных культур и философии влекут за собой негативные последствия для образования [4].

Двойственность современного общественного и научного сознания вносит значительную долю неопределенности в процесс развития концепции российского образования и ее содержание, наносит ущерб качеству образования на всех уровнях: от школьного до высшего.

Не менее сложной оказывается сегодня и задача оценки качества образования. Традиционно оценка качества обученности студентов и выпускников осуществляется посредством контроля, с помощью всевозможных контрольных заданий, вопросов, практических задач. Средства контроля разрабатываются на специальностях с учетом принципа преемственности профессионального образования и будущей профессиональной деятельности. Преподаватели разрабатывают задания на основе системно-структурной дидактики, с учетом следующих уровней усвоения: узнавания; воспроизведения; репродуктивность применения; синтеза.

Однако в этих заданиях, как правило, не находят отражения методы определения уровня готовности и умения студентов применять полученные знания в практической деятельности.

Не секрет, что российские государственные стандарты высшего и среднего профессионального образования основываются на общетеоретическом, а не практическом обучении, направленном на умение действовать в конкретной профессиональной ситуации. В отечественных государственных стандартах от-



сутствует описание связи и последовательности реализации отдельных дисциплин с квалификационной характеристикой выпускника. Государство не ставит перед традиционной дисциплиной интегральные цели и задачи. Целью изучения дисциплины является, по существу, не формирование потребности и умений в дальнейшем использовать ее научное содержание, а лишь фактографическое усвоение научных сведений, чаще всего – на уровне запоминания. От студента в этом случае требуется посещаемость лекций и четкий ответ экзаменатору в рамках программы [3]. Уровень освоения студентом теоретических знаний устанавливается преподавателям, исходя из его субъективных представлений о контроле результатов обучения, а не из интегральных представлений о квалификации специалиста. Как следствие, транслируются фундаментальные модели и методы обучения, не уделяется должного внимания использованию теоретических знаний как методологического инструмента целостного исследования тех или иных профессиональных ситуаций. Педагогическая и научная деятельность преподавателей слабо связана с будущей профессиональной деятельностью выпускников.

Студент имеет поверхностное представление о связи обучения и основных профессиональных задач, которые ему предстоит решать в профессиональной деятельности, содержании и формах самоподготовки, методах организации учебного процесса, системе и критериях внешней оценки знаний, с которыми он впервые сталкивается лишь при устройстве на работу.

Если в большинстве стран Европы наблюдается развитие национальных систем внешней оценки качества образования, в российских образовательных учреждениях усилия направлены на создание внутренней системы оценки качества подготовки специалистов.

Анализ отечественной литературы показывает, что основные процедуры оценки качества образовательного процесса характеризуются такими особенностями, как: а) широкий круг показателей для оценки качественных признаков; б) применение оценочных шкал; в) использование экспертных процедур; г) использование весовых коэффициентов для отдельных показателей, тестов, зада-

ний, другие приемы дидактического контроля и методы педагогического анализа и диагностики.

Считаем, что необходима смена парадигмы оценки качества образования с общетеоретической на практикоориентированную, что отвечает запросам современного рынка труда, обеспечивает гарантии востребованности, конкурентоспособности будущего специалиста.

Библиографический список

1. Багутдинова, Н. Управление качеством образования / Н. Багутдинова, Н. Новиков // Стандарты и качество. – 2002. – № 9.
2. Бордовский, Г.А. Управление качеством образовательного процесса: монография / Г.А. Бордовский, А.А. Нестеров, С.Ю. Трапицын. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – 359 с.
3. Некрасов, С.Д. Проблема оценки качества профессионального образования специалиста / С.Д. Некрасов // Университетское управление: практика и анализ. – 2003. – № 1(24). – С. 42-45.
4. Реформа и развитие высшего образования. Программный документ. – ЮНЕСКО, 1995.
5. Управление качеством образования: практико-ориент. монография и метод. пособие / под ред. М.М. Поташника. – М.: Пед. об-во России, 2000. – 448 с.
6. Шестопалов, Т.С. Качество образования в условиях модернизации Российского образования: метод. реком. / Т.С. Шестопалов. – Барнаул: БГПУ, 2002. – 49 с.
7. Якунин, В.А. Обучение как процесс управления. Психологические аспекты / В.А. Якунин. – Л., 1988. – 154 с.

Bibliography

1. Bagutdinova, N. Quality Management Education / N. Bagutdinova, N. Novikov // Standards and Quality. – 2002. – № 9.
2. Bordovsky, G.A. Educational Process Quality Management: Monograph / G.A. Bordovsky, A.A. Nesterov, S.Yu. Trapitsyn. – SPb.: Publishing House of RSPU n.a. A.I. Herzen, 2001. – 359 p.
3. Nekrasov, S.D. The Problem of Assessing a Specialist's Professional Education Quality / S.D. Nekrasov // University Management: Practice and Analysis. – 2003. – № 1 (24). – P. 42-45.
4. Quality Education Management: Practical Monograph / Ed. by M.M. Potashnik. – Moscow, 2000. – 448 p.



5. Shestopalov, T.S. Education Quality in the Modernization of Russian Education: Method. Recommendations / T.S. Shestopalov. – Barnaul: BSPU, 2002. – 49 p.
6. The Reform and Development of Higher Education. Program Document. – UNESCO, 1995.
7. Yakunin, V.A. Education As a Management Process. Psychological Aspects / V.A. Yakunin. – L., 1988. – 154 p.

УДК 81'276.6:378.662
ББК Ш12-9:Ч481.2

Сидоренко Татьяна Валерьевна

кандидат педагогических наук,
доцент

кафедра иностранных языков Института кибернетики
Национальный исследовательский
Томский политехнический университет
г. Томск

Замятина Оксана Михайловна

кандидат технических наук,
доцент

кафедра оптимизации систем управления Института кибернетики
Национальный исследовательский
Томский политехнический университет
г. Томск

Sidorenko Tatiana Valerievna

Candidate of Pedagogics,
Assistant Professor

Chair of Foreign Languages
Institute of Cybernetics
National Research Tomsk Polytechnic University
Tomsk

Zamyatina Oksana Mikhailovna

Candidate of Technology,
Assistant Professor

Chair of Controlling System Optimization
Institute of Cybernetics
National Research Tomsk Polytechnic University
Tomsk

Профессиональные компетенции студентов технического вуза и возможности их формирования в процессе обучения иностранному языку

Approaches to the Professional Competences Development in Teaching Foreign Languages to Technical Students

Статья публикуется в рамках проекта ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы» (Мероприятие 1.3.1 - XXXVI очередь, гуманитарные науки). Номер соглашения: 14.В37.21.0721.

В статье рассматривается обучение иностранному языку студентов технического вуза как средство формирования профессиональных компетенций. Представлены принципы разработки содержания обучения иностранному языку, обоснован выбор дидактического инструментария; обозначены организационно-педагогические условия формирования профессиональных компетенций студентов в процессе обучения иностранному языку.



The foreign language teaching in the article is considered as a process able to influence the effective development of students' competences. The principles to design the content of the discipline have been proposed and the choice of didactic tools has been explained. Due to the theoretical and practical findings a set of key competences for IT students as a target group has been defined. The data presented allow defining the special teaching (didactic) conditions able to provide the process of competences development in teaching English more effectively.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, профессионально ориентированный иностранный язык, практико-ориентированное обучение, инженерное образование.

Key words: professional competences, professional foreign language, practice oriented teaching/learning, engineering education.

Социально-экономические и политические изменения, происходящие в российском обществе, предъявляют новые требования к содержанию образовательной деятельности вуза. Качество подготовки специалистов на современном этапе развития высшего профессионального образования оценивается через такие показатели как компетентность, самостоятельность, готовность к принятию решений в ситуациях альтернативного выбора, умение адаптироваться в быстроменяющихся политических, социальных и производственных условиях, наличие мотивации к непрерывному образованию и профессиональному росту. В связи с этим содержание и технологии вузовского образования ориентированы на определение и формирование совокупности специальных знаний, умений и опыта деятельности, что, согласно новому образовательному стандарту (ФГОС), составляет набор общекультурных и профессиональных компетенций, овладение которыми в целом характеризует компетентность будущего специалиста.

В блок общекультурных компетенций, как правило, входят универсальные организационные умения, определяющие готовность и способность выпускников адаптироваться в изменяющихся социально-экономических и политических условиях жизни. В блок профессиональных компетенций входят свойства субъекта, характеризующие его способность к овладению определенным объектом профессиональных знаний и умению применять их на практике.

Очевидно, что обозначенные способности выступают в качестве основополагающих и подразумевают определенную детализацию, которая напрямую

зависит от рода профессиональной деятельности специалистов. В связи с этим для системы высшего профессионального образования становится важным не только определение модели и набора компетенций, актуальных для каждого конкретного образовательного направления, но и выявление отдельных организационно-педагогических условий, способствующих их формированию и развитию при обучении различным дисциплинам, входящим в основную образовательную программу.

Однако стоит понимать, что формирование компетенций в полном объеме не является собственно задачей вуза, поскольку образование призвано реализовывать социальный заказ на минимальную подготовленность специалистов для работы в сфере профессиональной деятельности. В рамках системы высшего профессионального образования у студентов может быть сформирован определенный уровень готовности (способности) к формированию и развитию компетенций, в состав которых входят знания, умения, навыки, опыт деятельности, личностные качества и мотивация [1, с. 3].

Формирование профессиональных компетенций в вузе, как правило, рассматривается в контексте обучения специальным дисциплинам. Прежде всего, это объясняется тем, что термин «профессиональная компетенция» подразумевает принадлежность к профессии и, следовательно, к тем профессиональным знаниям, умениям, навыкам которые обеспечивают ее профессиональное функционирование. При этом не стоит скидывать со счетов дидактический потенциал дисциплин социально-гуманитарного цикла. Рассмотрим, в качестве примера, возможности дисциплины «Иностранный язык».

Обучение иностранному языку (ИЯ) с учетом направления подготовки студентов можно считать приоритетным направлением в обновлении инженерного российского образования. Приходит понимание, что специфика профессионально ориентированного языкового образования заключается в том, что язык является не только предметом и объектом изучения, но и средством обучения, т.е. инструментом получения дополнительных специальных знаний.



Учитывая профессиональную направленность обучения, предположим, что при определенных условиях языковое образование способно воздействовать на эффективность формирования отдельных профессиональных компетенций студентов технического вуза. К таким компетенциям относятся: умение логически верно и ясно строить устную и письменную речь, способность осуществлять сбор и анализ научно-технической информации в области профессиональной деятельности, способность решать коммуникативные задачи в рамках профессионального общения.

Так как в содержательном плане профессиональная компетенция детерминируется профессиональной деятельностью, то и взаимосвязь формирования профессиональных компетенций с возможностями обучения ИЯ целесообразно рассматривать в рамках конкретного направления подготовки студентов. В качестве такого направления рассмотрим образовательные направления в области информационных технологий (далее ИТ-студенты).

Профессиональная область ИТ-студентов в значительной мере отличается от других инженерных областей тем, что иностранный язык здесь является инструментом профессионального общения, и недостаточный уровень владения им может привести к «краху» профессиональной карьеры. В качестве доказательства приведем следующие факторы, обозначающие необходимость знания ИЯ: 1) работа с нелокализованными программными продуктами; 2) изучение стандартов ISO в области цифровых и информационных технологий, мобильной связи, мультимедийных средств, сетевых и проводных технологий, коммуникаций наряду с промышленными; 3) необходимость чтения специальной литературы в оригинале; 4) необходимость изучения терминологического аппарата; возможность с помощью Интернета работать на договорной основе сразу с рядом компаний из разных стран; 5) участие в сообществах разработчиков программных продуктов; 6) возможность получения международных квалификационных сертификатов.

Следовательно, для успешной реализации обозначенных производственных потребностей необходимо, чтобы содержание обучения, в том числе и ино-

странному языку, включало универсальную подготовку, которая бы являлась теоретико-практической базой для успешного выполнения перечисленных видов профессиональной деятельности в дальнейшей производственной практике. Для этого конкретизируем перечень способностей (умений), овладение которыми характеризует готовность специалистов осуществлять профессиональную деятельность. Взаимосвязь потребность – способность позволит сформулировать четкие ориентиры в разработке содержания обучения и критериев оценивания результата (Таблица 1).

Для получения целостной картины рассмотрим содержательную и методическую составляющую обучения иностранному языку, т.е., чему учим, на основе чего и за счет чего, с помощью каких методов и форм обучения возможно формирование обозначенных выше способностей специалистов. Определив индикаторы обучения в виде ряда необходимых способностей, сделаем предположение о средствах достижения поставленной цели, а именно, определим виды и типы учебных заданий, а также дидактический инструментарий, способствующий повышению эффективности обучения.

В качестве видов учебных заданий предлагается использовать: 1) проектные работы (групповые или индивидуальные); 2) метод кейсов (case study); 3) написание статей, отчетов, обзоров по профессиональной теме; 4) введение деловой (академической) переписки с «коллегами»; 5) поиск информации и разработка презентации по формату мероприятия (семинар, конференция, круглый стол, выполнение текущих отчетов по проектам и другим видам работ); 6) чтение технической документации при использовании аутентичных источников различного жанра.

Рассмотрим примеры и представим характеристику некоторых из предложенных выше учебных заданий.



Таблица 1

Взаимосвязь потребностей и способностей производственной отрасли

Потребности отрасли	Способности
Работа с нелокализованными программными продуктами.	Способность самостоятельно приобретать с помощью информационных технологий новые профессиональные знания и умения; способность учитывать современные тенденции развития науки и техники в своей профессиональной деятельности.
Изучение стандартов ISO в области цифровых и информационных технологий, мобильной связи, сетевых технологий, коммуникаций наряду с промышленными.	
Чтение специальной литературы в оригинале.	Способность осуществлять сбор и анализ научно-технической информации, обобщать отечественный и зарубежный опыт в профессиональной области, проводить анализ патентной литературы; способность пользоваться русским и иностранным языками как средством делового и профессионального общения.
Изучение терминологического аппарата; возможность с помощью Интернета работать на договорной основе с рядом компаний из разных стран.	
Участие в сообществах разработчиков программных продуктов.	Способность эффективно работать индивидуально и в качестве члена команды, в том числе над междисциплинарными проектами.
Получение международных квалификационных сертификатов.	Способность и готовность специалиста к самостоятельному обучению и освоению новых знаний и умений, непрерывному профессиональному росту и самосовершенствованию на протяжении всего периода профессиональной деятельности [2].

– **Метод проектов** соответствует модели практико-ориентированного обучения, основанного на коммуникативном подходе. Решение проблемы предусматривает использование разнообразных методов и средств, а также сочетание индивидуальной работы студентов с работой в малых группах. Основные положения проектной методики в обучения ИЯ можно определить как: 1) формирование личностных качеств каждого студента и развитие его творческих способностей в процессе обучения; 2) развитие способности к сотрудничеству в рамках совместной деятельности (работа в малых группах); 3)

обучение ИЯ как средству межкультурного профессионального взаимодействия [4, с.31].

Анализируя возможности использования проектной работы для повышения качества подготовки студентов инженерных специальностей, можно выделить следующие задачи обучения, реализуемые на ее основе: 1) приобретение опыта исследовательской работы; 2) формирование компетенций, связанных со способностью планирования, организации собственных действий в работе над заданиями проекта, критически анализировать ситуацию, принимать ответственность, выполнять работу самостоятельно; 3) формирование профессиональных компетенций за счет приобретения новой специальной информации и дополнительных квалификационных умений.

Подготовка к устной профессионально ориентированной коммуникации может быть реализована при помощи **метода ситуативного обучения** или **кейс-метода**, отличительной особенностью которого является создание проблемной ситуации на основе фактов, заимствованных из реальной жизни. Цели ситуативного метода обучения схожи с целями проектной методики, где в центре внимания оказываются профессиональные умения студентов, ориентированные на выстраивание логических схем решения проблемы и аргументации своего мнения. Однако разница может наблюдаться в том, что проект – это субъективная реальность, наши вымыслы, тогда как кейс является реальностью объективной [3].

Образовательные функции данного метода можно обозначить следующим образом: 1) метод предназначен для получения дополнительных знаний в области профессиональной деятельности; 2) акцент обучения делается не на метод овладения готовым знанием, а на получение знаний в процессе коллективного сотрудничества/обсуждения; 3) результатом применения метода являются не только знания, но и профессиональные умения и навыки, которые определяют способность и готовность студентов осуществлять профессиональную деятельность.



Максимальная эффективность при моделировании ситуаций профессионального общения может быть достигнута при использовании информационных технологий, которые используются в качестве средств обучения и средств организации обучения. Выбор информационных технологий обусловлен еще и тем, что IT-студенты имеют высокий уровень как теоретических, так и практических знаний, умений и навыков работы с компьютером и программными продуктами. В данном случае использование профессиональных знаний в сочетании с лингвистическими навыками будет способствовать повышению мотивации студентов к изучению ИЯ и прочности получаемых знаний, за счет того, что студенты используют ИЯ как средство выражения содержания, а информационные технологии как средство выражения формы, что соответствует модели их профессиональной деятельности.

В качестве вывода можно заключить, что процесс формирования профессиональных компетенций IT-студентов в процессе обучения ИЯ может быть эффективным при создании следующих организационно-педагогических условий: 1) разработка содержания обучения строится на интеграции общеобразовательных и специальных дисциплин; 2) содержание обучения ориентировано на потребности отрасли; 3) при реализации обучения используется дидактический инструментарий, сочетающий традиционные методы и средства обучения с инновационными; 4) обеспечивается вариативность выбора образовательных технологий, основанных на интерактивности и гибкости.

Соблюдение обозначенных условия, по мнению авторов, будет способствовать повышению мотивации студентов. Потому как студенты испытывают личную заинтересованность в результате работы и качестве получаемых знаний. Знания, в этом случае, не выступают как бесконтекстные, а, напротив, имеют узкую профессиональную направленность, что в совокупности может способствовать повышению качества обучения в целом.

Библиографический список

1. Адоньяев, Д.Ю. Формирование специальных знаний и умений студентов в процессе дизайн-проектирования: автореф. дис. ... канд. пед.наук / Д.Ю. Адоньяев. – Москва, 2010. – 21 с.
2. Государственный образовательный стандарт 3-го поколения высшего профессионального образования. Направление подготовки бакалавра 230400 «Информационные системы и технологии» – М., 2009. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://fond.tpu.ru/fond/fgos_3.html
3. Долгорукова, А.Н. Метод кейс-стади как современная технология профессионально ориентированного обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.vshu.ru/lections. Время обращения 21.03.2011>.
4. Полат, Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2. – С. 31.

Bibliography

1. Adonyaev, D.Yu. Special Knowledge and Skills Formation in the Process of Design Projecting: Synopsis of Diss. ... cand. of Ped.[Text] / D.Yu. Adonyaev. – Moscow, 2010. – 21 p.
2. Dolgorukova, A. N. Case Study Method As Modern Technology of Profession-Oriented Training [Electronic Resource]. – Access Mode: <http://www.vshu.ru/lections. date of access 21.03.2011>.
3. New State Educational Standards of HE. Bachelor Educational Programme 230400 «Information Systems and Technologies». – Moscow, 2009. [Electronic Resource]. – Access Mode: http://fond.tpu.ru/fond/fgos_3.html
4. Polat, E. S. Project Method in Teaching Foreign Languages in School // Foreign Languages in School. – 2000. – № 2. – P. 31.



УДК 378
ББК 74.480.26

Сыроватская Татьяна Александровна

кандидат педагогических наук,

доцент

заведующий сектором методической работы и качества образования
Старооскольский филиал Белгородского государственного национального
исследовательского университета
г. Старый Оскол

Syrovatskaya Tatyana Aleksandrovna

Candidate of Pedagogics,

Assistant Professor

Head of Methodical Work and Education Quality Sector
Stary Oskol Branch of Belgorod State National Research University
Stary Oskol

Обеспечение качества организации учебного процесса и учебно-методической деятельности преподавателя вуза в условиях перехода на образовательные программы бакалавриата

Ensuring the Quality of Educational Process Organization and Educational-and-Methodical Activity of Higher School Teachers in the Transition Conditions to Bachelor Educational Programs

В статье представлены основные направления учебно-методической деятельности преподавателя вуза в условиях перехода на двухуровневую систему подготовки специалистов: обеспечение компетентностно ориентированного образовательного процесса, обновление форм и технологий проведения занятий, разработка учебно-методического обеспечения нового поколения.

The article presents the main directions of educational and methodical activity of higher school teachers in the transition conditions to two-level specialists' training system: applying competence-focused educational process, updating the forms and technologies of lessons conducting, carrying out educational-and-methodological complex of new generation.

Ключевые слова: учебный процесс, учебно-методическая деятельность, преподаватель вуза, бакалавриат.

Key words: educational process, educational-and-methodological activity, higher school teachers, bachelor degree.

В настоящее время российское вузовское образование переживает новый этап своего инновационного развития. Несмотря на имеющуюся экспериментальную работу в ряде известных вузов (Педагогический университет им. Герцена, РУДН, МИСИС, ТУСУР, НИУ «БелГУ», Челябинский государственный педагогический университет и др.) по переходу на двухуровневую подготовку специалистов, для большинства коллективов это не столько сложившаяся система подготовки профессионалов, сколько начало сложного пути. Важно, что-

бы этот путь изначально задавал требуемые стандарты качества подготовки обучающихся и имел эффективный механизм управления. Таким механизмом, по нашему мнению, выступают в современном образовательном пространстве вузовские системы менеджмента качества, европейские стандарты и рекомендации для систем гарантии качества и требования ФГОС. Поэтому существенным компонентом реализации новых заданных параметрами образовательных контекстов ФГОС выступают Миссия и политика каждого вузовского коллектива, концентрация его усилий на решении главных задач, способствующих обеспечению требуемого качества образования. Одним их ведущих составляющих параметров качественной подготовки специалистов в НИУ «БелГУ» и его Старооскольского филиала выступает документированная процедура 2.5. Реализация образовательных программ системы менеджмента качества. Данная документированная процедура устанавливает необходимый регламент организации образовательной деятельности, в том числе и процесса аутсорсинга, определяет и анализирует требования к продукции, к документированию процесса и регистрации данных о качестве на основе строго определенной нормативной базы. Таким образом, актуализация деятельности коллектива по новым заданным стандартам качества образовательного процесса, является важной управленческой задачей. Система определения стратегических ориентиров для коллектива в целом и для каждого его составляющего преподавателя – необходимая компонента многоаспектной работы ректората вуза. Для Старооскольского филиала Белгородского государственного национального исследовательского университета таким стратегическим ориентиром является с одной стороны четкое понимание необходимости обеспечения качества результатов обучения студентов, и с другой, очередного этапа инновационной работы ППС по образовательным программам бакалавриата в рамках ФГОС, осознание и реализация новых требований к учебно-методической деятельности преподавателя.

Попытаемся в ракурсе нашей статьи ответить на вопрос: Что же сегодня необходимо сделать коллективу вуза в учебном процессе, чтобы обеспечить требуемое качество образовательных услуг?



На наш взгляд, прежде всего, понять, что все новое требует предметного изучения, серьезной вдумчивой работы и практического внедрения.

Следует отметить, что большинство вузов с 2011 года обеспечивают учебный процесс по двум уровням образовательных программ – специалитет и бакалавриат.

Таким образом, с позиций системы менеджмента качества фиксируется существенное изменение – изменение в структуре подготовки специалистов, а следовательно и четко обозначается в учебном процессе две траектории:

1) освоение новой системы организации учебного процесса в рамках бакалаврских программ подготовки;

2) работа в традиционной для вуза системе организации учебного процесса – по программам специалитета.

Анализ лучших практик вузов, подтверждающий достаточный уровень качества образовательных услуг и позитивный опыт работы в системе кафедр и факультетов, в том числе и НИУ «БелГУ», и его филиалов, позволяет утверждать следующее: если в учебном процессе подготовки специалистов сложилась определенная эффективная система реализации основных образовательных программ, то организация учебного процесса в системе бакалавриата поднимает множество вопросов. Поиск результативных систем подготовки бакалавров, внедрение инноваций сегодня характерные процессы для коллективов всех российских вузов, где у большинства только формируется собственный стиль и почерк качественной организации учебного процесса в условиях бакалавриата.

В настоящее время перед высшей школой стоит задача перехода на двухуровневую систему подготовки специалистов, внедрение новых образовательных стандартов, формирование у студентов и преподавателей нового отношения к учебному и преподавательскому труду, да и в целом к учебному процессу.

Рассмотрим основные изменения в учебном процессе, которые реализуют коллективы вузов по переходу на бакалавриат, продиктованные ФГОС ВПО.

Прежде всего, значительным изменениям подверглись образовательные программы и учебные планы. Так, например, в учебных планах бакалавриата предусмотрено изучение следующих циклов: гуманитарный, социальный и экономический цикл; естественнонаучный цикл; профессиональный цикл и выделены разделы: физическая культура; учебная и производственная практики и/или научно-исследовательская работа. При этом раздел основной образовательной программы бакалавриата «Учебная и производственная практики» является обязательным и представляет собой вид учебных занятий, непосредственно ориентированных на профессионально-практическую подготовку обучающихся. Следует отметить, что разделом учебной практики может являться научно-исследовательская работа обучающегося. Завершает учебный план, как и в специалитете, итоговая государственная аттестация.

Каждый из вышеперечисленных учебных циклов имеет базовую (обязательную) часть и вариативную, устанавливаемую вузом. Вариативная часть дает возможность расширения и углубления знаний, умений и навыков для продолжения профессионального образования в магистратуре.

Вариативную часть самостоятельно формирует учебным отделом и кафедрами вуза. Так, например, в вариативную часть учебных планов бакалавров СОФ НИУ «БелГУ» включено 18 элективных курсов. В том числе новые авторские – Разработка интерактивных предложений; Профилактика наркомании и здоровый образ жизни; Национальные образовательные стратегии и европейские стандарты качества; Литературное краеведение и др.

Второй аспект изменений наиболее существенный, так как, в основе реализации учебных планов кредитно-модульный подход. Существенное внимание уделено дескрипторам подготовки, которые оцениваются в зачетных единицах – кредитах ECTS. Программы подготовки бакалавров оцениваются 240 кредитами. Важной дополнительной характеристикой результатов обучения является уровень кредита. Уровень кредита соответствует году обучения. Для программы подготовки бакалавров кредиты могут иметь 1–4 уровни. Каждый результат обучения имеет свою кредитную стоимость. Например, по направлению Эко-



номика 1-год студенту необходимо набрать – 35 з.е. (кредитов), 2-й год – 35 з.е. (кредитов), 3-й год – 119 з.е. (кредитов), 4-й год – 24 кредита. За весь период обучения – факультативные дисциплины – 7 з.е.; физическая культура – 11 з.е., практика – 9 з.е.. На выпускную квалификационную работу выделяется 23 часа – в отличии от 25 в специалитете. Кроме того, в учебных планах по социально-экономическому направлению в 2 раза уменьшено количество часов по практике – их стало 324.

Таким образом, анализ стандартов и учебных планов бакалавриата показывает, что в них изменилась структура, общие требования к результатам обучения на основе кредитно-модульной системы, количество часов в сторону уменьшения за один учебный год студенту необходимо набрать 60 кредитов, к концу обучения 240 кредитов [1, 2].

Изменения учебных планов, безусловно, ведет к изменениям и организации учебного процесса. В аналитической записке разработчиков основных образовательных программ бакалавриата НИУ «БелГУ», в разделе «Методические рекомендации по формированию требований к разработке и результатам освоения основных образовательных программ, реализуемых на основе ФГОС высшего профессионального образования» указаны важные требования, на основании которых необходимо выстраивать учебный процесс бакалаврата. Первое изменение – необходимо обеспечить компетентностно-ориентированный образовательный процесс. Он подразумевает ответственное отношение студента к процессу и результатам собственного обучения. В соответствии с идеологией Болонского процесса оно должно осуществляться в форме индивидуальных для каждого студента образовательных траекторий в системе асинхронного учебного процесса предоставляющего обучающемуся право в пределах объема учебного времени, отведенного на освоение модулей курсов по выбору, выбирать конкретные; а это ведет к прямому выбору преподавателя.

При формировании своей индивидуальной образовательной программы обучающиеся имеют право получить консультацию в вузе по выбору модулей курсов и их влиянию на будущий профиль подготовки (специализацию), отсю-

да необходимо продумывать работу на факультетах и кафедрах по формированию со студентами индивидуальных учебных планов.

Таким образом, главной фигурой в новом учебном процессе становится сам студент, выступающий как субъект своего личностного и профессионального становления и развития.

«Каковы же нынешние студенты? По мнению исследователей в сравнении со студентами, учившимися 5-8 лет назад, т.е. на заре рыночных реформ» 86% опрошенных преподавателей считают, что студенты изменились. Они легче адаптируются к сложностям жизни в условиях рынка, более конкурентоспособны: у них появились предприимчивость, большая самостоятельность, большая требовательность к преподавателям (знания – необходимый товар). Но что-то и утратилось: студенты стали менее эрудированными, менее трудолюбивыми (в учебе), менее интеллигентными, менее требовательными к себе.

Сами студенты среди современных преподавателей выделяют следующие группы: преподаватели – «вечные студенты», преподаватели – «бывшие моряки», преподаватели, которые отбывают часы, позволяют студентам все делать, лишь бы им не мешали.

Старшекурсники среди преподавателей видят «безразличных», «завистливых», «ограниченных», «господ-барин», «роботов» и т.п., но замечают и тех, кто «выкладывается в работе», наслаждается работой со студентами – «гурманы», «друзья». По их мнению, наиболее распространенный тип преподавателя в высшей школе – «преподаватель-стандарт»: «знает предмет, живет своей работой, труден в общении, упрям, амбициозен, не интересен ни себе, ни студентам». Как видим, портрет получился не очень привлекательным [3].

Следует в тоже время сказать, что преподавание в вузе – это профессия, которой, однако, в отличие от профессии учителя средней школы, не учат. Тем не менее, процесс осуществляется достаточно эффективно. Это означает, что эту профессию в принципе можно освоить. Надо только хотеть это сделать и любить не только процесс передачи знаний другому, но и любить и уважать этого другого.



Общим вектором этого изменения должна стать системная работа преподавателей по активизации студента, повышение уровня его мотивации и ответственности за качество освоения образовательной программы. В этом аспекте необходима системная взаимосвязанная работа преподавателей в кафедральных сообществах, деканов, методистов факультетов. Необходимо продумать новые формы взаимодействия, используя уже сложившийся позитивный опыт.

Второе изменение в организации учебного процесса – касается форм и технологий проведения занятий. В новых учебных планах уменьшено количество лекций и увеличено в учебном процессе доля семинарских и практических занятий, существенное внимание уделено самостоятельной работе студентов. Отсюда, традиционные формы занятий должны претерпеть качественные изменения. Каждая организационная форма должна быть направлена на достижение определенных образовательных результатов. По мнению исследователей в десятку наиболее широко используемых в вузах форм организации образовательной деятельности входят следующие: лекция (лат. «lectio» – чтение), лабораторная работа (лат. «labor» – труд), практическое занятие – решение конкретных задач, семинар (лат. «seminarium» – рассадник), коллоквиум (лат. «colloquium» – разговор), консультирование, тьюторство (англ. Tutor – наставник) – индивидуальное общение преподавателя с обучаемым, курсовое проектирование – познавательная деятельность обучающихся, связанная с выполнением проекта, производственная практика – изучение реального производства, УИРС и НИРС – исследовательская деятельность обучающихся, Выпускная квалификационная работа / дипломный проект, диссертация – комплексная познавательная деятельность обучающихся.

Безусловно, все эти формы знакомы ППС вузов. Но особо необходимо обратить внимание на одну из них, а именно консультирование, тьюторство. В современном учебном процессе вуза необходимо обеспечить качество индивидуальной работы преподавателя со студентом в роли наставника, живое общение не только в рамках регламентированного учебного занятия, но и за его пределами. Именно эта форма работы пока, на наш взгляд, не достаточно работает

в учебных заведениях, что подтверждено фактическими результатами в учебном процессе – отсев студентов, академические задолженности, непосещения учебных занятий. Необходимо новое качество придать и процессам курсового и дипломного проектирования, разъяснять студентам требования обновленного ФГОС, Положения о выполнении курсовых работ, проектов и требования СМК. Приучить их к мысли: качественно – это не значит большой объем работы, а это значит, соответствие всем предписанным в Положении и методических рекомендациях выпускающей кафедры требований, вплоть до выполнения рекомендованных объемов структурных частей работы. На это особое внимание обращают аудиторы во время внутренних и внешних проверок Основопологающим требованием выступает – исследовательский характер данного вида работ и наличие не менее 75% авторского текста.

Следует подчеркнуть, что ФГОС в отличие от предшествующих Государственных образовательных стандартов определяет долевое соотношение традиционных и инновационных форм обучения. Удельный вес занятий, проводимых в активных и интерактивных формах должны составлять не менее 20 процентов аудиторных занятий. Следовательно, задача преподавателя независимо от опыта и срока пребывания в вузе обеспечить соответствие требования широко использовать в учебном процессе лекций активного типа, интерактивных технологий (деловые и ролевые игры, разборы конкретных ситуаций, различного рода тренинги в сочетании с внеаудиторной работой) с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся. В рамках учебных курсов должны быть предусмотрены встречи с представителями различных компаний, государственных и общественных организаций, мастер-классы экспертов и специалистов. В арсенале преподавателя необходимо иметь наработки в дисциплине самых современных методов обучения. По мнению исследователей и практиков это кейс метод (сущность данного метода состоит в том, что учебный материал подается студентам в виде проблем (кейсов), а знания приобретаются в результате активной и творческой работы), портфолио (вырабатывает навыки оценки собственных достижений), метод развивающейся кооперации



(постановка задач для которых нужна кооперация, объединение обучающихся с распределением внутренних ролей в группе, проектный метод или метод проектов (позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных действий обучающихся с обязательной презентацией этих результатов).

Важным представляется вопрос системной работы в вузе по проведению методических семинаров, педагогических мастерских, мастер-классов по обмену опытом технологической и методической составляющей проведения всех типов и видов рекомендуемых занятий. Компетенциями, которые должен освоить студент, должен владеть, прежде всего, сам преподаватель.

Следует отметить, что в настоящее время в современном вузе рассматриваются экспертами как обязательные при высокой оценке профессионализма преподавателя высшей школы такие компоненты как базовые знания информационных технологий; разработка и применение электронных учебно-методических материалов; владение методическими приемами использования слайд-лекций, Интернет-семинаров, on-lain занятий и др.; адаптация имеющихся психолого-педагогических принципов (а возможно, и создание новых) к современным информационным и коммуникационным технологиям в образовании.

Большое внимание в вузе в настоящее время уделено третьему изменению в организации учебного процесса – разработке нового поколения учебно-методического обеспечения. В рамках специалитета выполнена работа по комплектованию учебно-методических комплексов дисциплин и имеем 100% обеспеченность. Но сегодня предстоит реализовать новые требования к учебно-методическому обеспечению основных образовательных программ бакалавриата.

Анализ опыта работы передовых вузов показывает, что сегодня в образовательном процессе реализуется принципиально новый подход к обеспечению учебного процесса. Он заключается в создании нового вида обеспечения учебного процесса – информационно-технологического.

Первая из названных составляющих – информационная – обеспечивает содержательный аспект подготовки бакалавра и специалиста в вузе, создает условия для педагогически активного информационного взаимодействия между преподавателем и обучающимися, в ней интегрируются прикладные педагогические программные продукты, базы данных, а также совокупность других дидактических средств и методических материалов, обеспечивающих и поддерживающих учебный процесс.

Вторая составляющая – технологическое обеспечение, которое реализуется на основе применения в учебном процессе современных технологий обучения. Результатом проектирования и конструирования педагогом технологии обучения является технологическая карта, представляющая собой своего рода паспорт проекта будущего учебного процесса.

Прежде всего, в целом ООП по направлению должна быть обеспечена учебно-методической документацией: рабочие программы, опорные конспекты лекций, методические сборники, пособия, рабочие тетради, информационный материал для самостоятельного изучения и др.

Более того, содержание каждой из учебных дисциплин должно быть представлено в сети Интернет или локальной сети образовательного учреждения. Каждый обучающийся по своей ООП должен быть обеспечен не менее чем одним учебным и одним учебно-методическим печатным и/или электронным изданием по каждой дисциплине профессионального цикла. Высокие требования в рамках аккредитационных показателей предъявляются и к библиотечный фонду. Самое современное – формирование электронной библиотеки на что и направлены в настоящее время все усилия коллектива Старооскольского филиала НИУ «БелГУ».

Сегодня филиал уже обеспечивает одно из важных требований: у всех обучающихся есть возможность доступа к современным профессиональным базам данных, информационным справочным и поисковым системам: <http://informika.ru>; <http://edu.ru>; <http://rospsy.ru>; <http://rs1.ru>; <http://mon.gov.ru>, в НИУ «БелГУ» функционирует система электронного обучения «Пегас», ведет-



ся планомерная работа по созданию авторских проектов методического сопровождения учебных планов бакалавриата.

Особо необходимо выделить в этом направлении арсенал лучших практик вузов по созданию образовательных порталов. Образовательный портал, представляет собой аппаратно-программный комплекс, предназначенный для эффективного управления основными бизнес-процессами вуза, ключевыми информационными ресурсами и сервисами. Наличие в вузе такого портала позволяет обеспечить реализацию открытого образования, непрерывного взаимодействия всего университетского сообщества, частично решая тем самым одну из важных проблем, проблему индивидуализации обучения.

Особое место в связи с новыми требованиями ФГОС должна занять внеаудиторная работа. Так как невозможно сформировать все необходимые специалисту компетенции только в рамках учебного занятия. Поэтому формирование будущего бакалавра и специалиста должно продолжаться в рамках научных клубов, лабораторий, проектных командах, педагогических мастерских. На основе имеющегося опыта необходимо придать инновационность процессу внеучебной работы со студентами с учетом специфики закрепленных направлений и специальностей. Необходимо использовать ресурс студентов – старшекурсников, которые могли бы многие необходимые компетенции сформировать в активной деятельности в вузовском пространстве и за его пределами. Педагоги – непосредственно участвуя в проектах проведения педагогических мастерских, кураторских часов, разнообразных лекториях на младших курсах, подготовке праздников факультетов, акциях; будущие тренеры – в роли руководителей спортивных кружков, организаторов спортивных соревнований внутри факультетов; будущие управленцы – социологических исследованиях организационных процессов вуза, плотных проектах, изучении мнений потребителей, проведении Дней самоуправления, будущие математики и информатики – создании программных продуктов, так необходимых сегодня учебному процессу филиала. Показателен в этом смысле опыт студентов ТУСУР, которые развернули проект «UP lever», которые овладевают технологией организации разработки и

проектирования мероприятий, процесс подготовки и рефлексии собственных дефицитов во время работы над событием, «переживание» готового события и фиксация удач/неудач с дальнейшим анализом и исправлением ошибок. Продуктом становится человек, обладающий навыками работы с собой и с окружающими людьми, методами для обустройства той среды, того пространства в котором он находится [4]. Это хорошая практика для реализации компетентного подхода в образовании, где требуется обучить студента владению знаниями и умениями в рамках избранного предмета интереса.

Необходимо подчеркнуть, что получить заранее планируемые результаты возможно только в процессе, который планомерно подвергается контролю, оценивается, корректируется. В СОФ НИУ «БелГУ» создана определенная система контроля всех процессов жизнедеятельности вуза, действует она и в учебном процессе. Действует Положение о внутривузовском контроле качества учебного процесса, оно учитывает требования системы менеджмента качества и четко выстраивает контроль учебного процесса от самого преподавателя, кафедры до администрации. В нем реализуется ряд принципиальных позиций на уровне кафедрального контроля качества: проводится в соответствии с годовым планом работы кафедры; осуществляется в форме методических занятий, открытых и пробных занятий; методические занятия планируются зав. кафедрой по наиболее важным и сложным темам учебной программы и поручаются опытным доцентам кафедр; открытые занятия проводятся с целью изучения, обобщения и обмена опытом. Проведение открытых занятий преподавателями, представленными к присвоению ученых званий, является обязательным. Пробные занятия проводятся по плану кафедры начинающими преподавателями в присутствии всей кафедры. На пробных занятиях реализуется поиск эффективных технологий, методов реализации учебной программы дисциплины.

Индивидуальный контроль качества учебных занятий (текущий, оперативный и плановый) проводится учебно-методическим отделом, зав. кафедрами, деканами факультетов. Плановый индивидуальный контроль осуществляется ежемесячно и может быть коллегиальным.



Оперативный контроль осуществляется на основании распоряжения зам. директора по учебно-методической работе, заведующим кафедрой. Учебно-методический отдел проводит в каждом семестре не менее одной плановой проверки. Так, в сентябре-октябре реализуется проверка качества организации и проведение учебных занятий вновь принятыми преподавателями и преподавателями, работающими на 1-х курсах, а в целом с планом внутривузовского контроля можно познакомиться в корпоративной сети вуза.

Помимо внутривузовского контроля в течении года проводится 6 плановых проверок в системе СМК – две из них посвящены учебному процессу – Методическое сопровождение специальностей и направлений и выполнение показателей на факультетах и кафедрах. Ежегодно в феврале филиал участвует в плановой проверке СМК управлением качества НИУ «БелГУ» и в апреле-мае в филиале проводится аудит СМК с участием представителя ООО «Русский регистр».

Обеспечению качества учебного процесса филиала способствует непрерывное обучение персонала. В филиале сложилась практика проведения методических деятельностных семинаров, мастер-классов, интерактивных тематических программ, встреч с ведущими учеными-педагогами высшей школы. Проблемным в настоящее время выступает вопрос всеобщей заинтересованности персонала инновационной деятельностью, связанной с реконструкцией тьютерской работы, которая необходима для обеспечения требования ФГОС бакалавриата в части индивидуализации программ обучения. Наиболее сложным представляется вопрос формирования «нового преподавателя вуза». «Новый преподаватель» авторам новой модели российского образования – 2020, модели образования для экономики, основанной на знаниях, видится как «исследователь, воспитатель, консультант, руководитель проектов» [5]. Следовательно, одной из доминирующих задач в обеспечении качества учебного процесса современного вуза помимо вышеобозначенных решаемых, становится актуализация образа преподавателя, способного энергизировать и инициировать студентов на сотрудничество, активное организационно-деятельностное вы-

полнение требований ФГОС с четким обозначением индивидуальной образовательной траектории, точек роста и перспектив предстоящей профессиональной карьеры.

Библиографический список

1. ФГОС ВПО по направлениям бакалавриата. 050000 Образование и педагогика. 080000 Экономика и управление [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.fgosvpo.ru/?menu_id=7&menu_type=7&parent.
2. Примерные основные образовательные программы подготовки бакалавров 080100 Экономика. Зарегистрировано в Минюсте РФ 25 февраля 2010 г. № 16500. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.fgosvpo.ru/index.php?menu_id=17&menu_type=8&parent=10&direction_id=8.
3. Ковалева, В. Студент и преподаватель глазами друг друга [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www-old.informika.ru>.
4. Проекты по реализации тьютерских технологий в высшем образовании. Тьютерство в ТУСУРе. Проект «инициативное образовательное движение» нужное действие». Сайт Межрегиональной тьютерской ассоциации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.thetutor.ru>.
5. Российское образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях: к IX Междунар. науч. конф. «Модернизация экономики и глобализация», Москва, 1–3 апреля 2008 г. / под ред. Я. Кузьмина, И. Фрумина; Гос. ун-т – Высшая школа экономики. – М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2008. – 39 с.

Bibliography

1. FSES HPE in Bachelor's Degree: 050000 Education and Pedagogics. 080000 Economy and Management [Electronic Resource]. – Access Mode: http://www.fgosvpo.ru/?menu_id=7&menu_type=7&parent.
2. Kovalyova, V. Student and Teacher In the Eyes of Each Other [Electronic Resource]. – Access Mode: <http://www-old.informika.ru>.
3. Projects on Tutor Technologies Realization in Higher Education. Project «Initiative Educational Movement» Necessary Action». Site of Interregional Tutor Association [Electronic Resource]. – Access Mode: <http://www.thetutor.ru>.
4. Russian Education – 2020: Education Model for Economics Based on Knowledge: To IX International Scientific Conference «Modernization of Economics and Globalization», Moscow, April 1-3, 2008 / Under the Editorship of Ya. Kuzminov, I. Frumin; State University – the Higher School of Economics. – M., 2008. – 39 p.
5. Sample Basic Educational Programs of Bachelors' Training 080100 Economy. Registered in Ministry of Justice of the Russian Federation on February 25, 2010. No. 16500. [Electronic Resource]. – Access Mode: http://www.fgosvpo.ru/index.php?menu_id=17&menu_type=8&parent=10&direction_id=8.



УДК73.941
ББК 625.9

Фаизова Виктория Борисовна

аспирант

кафедра педагогики

Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова

г. Ульяновск

Faizova Viktoriya Borisovna

Post-graduate

Chair of Pedagogy

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov

Ulyanovsk

Гендерный подход в связи поколений при формировании брачно-семейных отношений

Gender Approach in Generations Connection While Marriage and Family Relations Forming

В статье рассматривается проблема подготовки молодёжи к созданию семьи, обусловленная возникшей ситуацией нестабильности в обществе, отсутствием единой системы ценностей, что в итоге привело к кризису семьи как социального института.

The article considers the problem of the young people's training for family life due to the unstable situation in the society, the lack of the unified value system, which eventually led to the family crisis as a social institution.

Ключевые слова: гендерный подход, социальная адаптация молодёжи, брачно-семейные ценности.

Key words: gender approach, social integration of youth, marriage and family values.

Гендер – это понятие, отражающее различные ролевые социальные ожидания мужчин и женщин друг от друга. Впервые об этом понятии заговорили в 1968 году, когда был опубликован научный труд Роберта Столлера «Пол и гендер». Он описывал гендер с психологической и культурной точек зрения, то есть не нужно напрямую связывать биологический пол мужчины с понятием – мужественность и соответственно биологический пол женщины с понятием женственности. В дальнейшем это понятие стало трактоваться как гендер, а исследования в этой области получили название как гендерные. [1, с.137]

Педагогика как наука занимается изучением гендера, но доступ широких масс исследователей к этому вопросу о гендерных знаниях ограничен. Это ведёт за собой неадекватное понимание характеристик и понятий, связанных с упоминанием слова гендер. Гендер – это сложный социокультурный аспект, ко-

торый повествует о различии между мужчиной и женщиной, об их ментальных и эмоциональных отличиях друг от друга, и включающий в себя взаимоотношения, он имеет двойственную природу – его можно отнести и к женщине, и к мужчине. Гендер является базовой мерой социальной конструкции общества. Различие между мужчиной и женщиной обуславливается их гендерной разницей в различии распределения власти между ними. Структура гендера одновременно представляет собой продукт и процесс представления, как о других, так и о самом себе. [2, с.221]

В социальной адаптации молодёжи весомую роль играют гендерные стереотипы, которые сформировались в свете представлений о том, как действительно ведут себя мужчины и женщины. Гендерные стереотипы обязаны своим возникновением исторической цепочке построения гендерных отношений, то есть изначально половые различия доминировали над индивидуальными различиями женщины и мужчины. Стереотипы в обществе существуют, тогда, когда сложный процесс упрощается в привычный образец, известный из чужого примера, исторической памяти и т.д.

Одновременно стереотип может выступать как инструкция к действию, то есть люди не только могут отличать привычные образцы, но и стараться следовать им, чтобы быть понятными другим и себе самому. Приведем примеры стереотипов массового сознания: 1. Дело женщины – домашнее хозяйство и воспитание детей, 2. Принятие решений – мужское дело, 3. Женщина без мужчины – неполноценный член общества, 4. Мужчина во всех отношениях сильнее и более приспособленный к жизни. [3, с.247] Определяющую роль в создании и развитии гендерных стереотипов играют телевидение и маркетинговые пиар-акции. Средствами массовой информации постоянно называются стремление к успеху любой ценой, принцип “деньги не пахнут”, модель так называемой “жизнеспособной личности”, расталкивающей крепкими локтями окружающих и исповедующей социальный расизм. Прагматики предлагают пожертвовать “слабыми и неприспособленными к жизни людьми, чтобы смогли выжить наиболее сильные и продвинутые”. В то же время часто



можно услышать, что нынешней молодежи жить непросто: надо учиться, добиваться новых ступеней развития в условиях “новой” России. Ценностные установки и духовный мир молодого человека формируются в семье и в обществе в процессе образования и воспитания.

Разумеется, ценности могут усваиваться человеком осознанно и неосознанно. В последнем случае он не всегда может понять и объяснить, почему отдано предпочтение тем или другим ценностям, тем более – ложным и безнравственным. Они сегодня активно внедряются в сознание подрастающего поколения российскими СМИ. Причем этим же ценностям стараются придать привлекательный вид, чтобы люди легче усваивали их на образно – эмоциональном уровне.

При формировании собственной системы ценностей молодые люди ориентируются не только на общественную аксиологическую систему, но и на выбранные ими самими образцы для подражания. Еще недавно молодое поколение стремилось быть похожим на космонавтов и геологов, воспитывалось на благородных поступках литературных героев. Сейчас же в качестве примеров для подражания подростки зачастую выбирают далеко не самых «правильных» героев телевизионных сериалов.

В процессе получения образования студенты получают знания и навыки, которые формируют их профессиональную деятельность, но они остаются практически не просвещёнными в вопросе выяснения и изучения гендерного аспекта их социализации и преодоления гендерных стереотипов. Существуют различные традиции и нравы, принятые в обществе, которые закрепляются в подсознании молодёжи. Жёсткие гендерные стереотипы оказывают негативное воздействие, как на мужчин, так и на женщин, препятствуя развитию свободной гармоничной личности, ограничивая реализацию потенциальных возможностей индивида определёнными рамками. [4, с.93]

Гендерные стереотипы влияют на массовое сознание, так как они очень длительное время формируются в обществе и демонстрируют поразительную устойчивость. Таким образом, возникает противоречие между ролью и актив-

ностью женщины в различных социальных сферах и традиционно предписываемым им стереотипам (зависимость от мужчин, слабость и т.д.). Социальные особенности молодёжи определяются её позицией, которую она занимает в процессе функционирования как социальной группы. Под социальным развитием молодёжи понимается соотношение преемственности и новаторства на разных стадиях становления молодого поколения. [1, с.140] Изучение процесса формирования гендерных стереотипов у современной молодёжи даст возможность прогнозировать будущее развитие нашего общества. На современном этапе развития российского общества, когда степень неопределённости жизни достаточно высока, а традиционные представления о семейных ценностях претерпевают серьёзные трансформации, молодые люди испытывают затруднения в определении путей планирования будущей семейной жизни.

В современном обществе процесс социализации молодежи осложняется трудностями, которые возникают вследствие переоценки традиций, норм и ценностей. Если раньше молодежь в значительной степени опиралась на опыт предыдущих поколений, то теперь молодые люди осваивают и создают новый социальный опыт, полагаясь преимущественно на себя, что в значительной степени предопределяет наличие противоречивых тенденций в сознании и поведении современной молодежи.

Как следствие, в студенческой среде функционирует немало различных моделей самореализации: для многих студентов основными ценностями являются «найти себя в этой жизни», «оставаться человеком», «материальное обеспечение».

Итак, современные студенты задумываются и о материальном благосостоянии, и о духовных ценностях в противовес своим предшественникам, которые в меньшей степени ощущали материальные трудности, но и меньше думали о смысле жизни, которое в значительной степени было определено. Одновременно возросла ценность личностной свободы, которая обеспечивает человеку свободный выбор, который, правда, не всегда является системно-образовательным компонентом позитивных,



общественно принимаемых моделей жизненной ориентации. В условиях, когда она становится для человека свободой от любых ограничений, это может привести к формированию асоциальных моделей социализации. В современном обществе, подготовки молодежи к браку и семейной жизни обозначаются как актуальные социальные проблемы. Это связано с кризисом процессы, влияющие на институт семьи и выражающиеся в продолжающемся росте разводов, брошенных детей, насилия в семье, и девальвация конструктивного семейных ценностей. Подготовка молодежи к браку и семейной жизни, как к процессу формирования определенных брачно-семейных отношений и ценностей может быть осуществлена: во-первых, под влиянием массовой культуры, семьи и/или близкими, а во-вторых, навыками, которым их обучили педагоги в период получения ими образования. В этом случае, процесс воспитания личности человека в семье, как и любой другой социальной группе, представляет собой процесс определённого образовательного взаимодействия. Хотя некоторые взаимодействия могут быть представлены таким образом, например, студент - учитель, ученик - учитель или формироваться под «влиянием улицы».

В таком случае в обыденном сознании возникает стереотип, согласно которому молодые люди определенного возраста уже полностью подготовлены для создания семьи. Подготовка молодежи к браку, по мнению сторонников этой точки зрения должна осуществляться под лозунгом: «Молодые люди за время получения образования так ничему и не научились, но их семьи были правильными и сильными, поэтому и они смогут построить крепкую семью», но такой подход является упрощенным и неправильным. В настоящее время формирование ценностей в культуре молодёжи заметно ухудшилось, в обществе уже морально принято раннее добрачное сожитительство, но понятия брак и семья часто не сопоставимы; число детей, рожденных вне брака возрастает, и пока это воспринимается как нормальное явление.

Несомненной проблемой является то, что молодые люди получают основную информацию о браке и семейных отношениях в своей собственной се-

мье, от своих сверстников, телевидения, а не из лекций в институтах, в которых должны это обучение профессионально организовать. Лекториев, проводимых в школах, медицинских и социальных общественных организациях явно недостаточно, чтобы сгладить недостатки, которые могут возникнуть у юных слушателей, хотя эти учреждения занимают важное место в социальной системе формирования личности и семейных отношений, необходимо сознательно или стихийно обеспечить подготовку молодых людей к браку и семье. Было бы наивно полагать, что сверстники, старшее поколение, и в целом развлекательные ток-шоу на телевидении способны предоставить молодёжи полный спектр информации по данному вопросу, их влияние не всегда положительно и регулировать его достаточно сложно. Они являются основным источником информации о половых различиях и сексуальном поведении, но часто эта информация является неточной и откровенно опошленной.

Подготовка молодых людей к браку должна быть сосредоточенной и серьёзной, и выйти за пределы повседневного обучения, но педагоги в таком случае должны иметь необходимую квалификацию для удовлетворения индивидуальных потребностей и общественных интересов. Необходимо обратить внимание на тот факт, что специальная добрачная подготовка это не обучение определенным навыкам о браке и основам семейных взаимодействий, брак и семья не могут преподаваться как обычные учебные дисциплины. Необходимо способствовать развитию процесса, направленного через весь спектр социальных и личностных характеристик и вносимому вклад в понимание истоков ценности брака и семейных отношений, в сохранение семьи, основанной на браке, ее настоящего и будущего. Например, важно знание о законах, касающихся брака и семьи, государственной политики в области брачно-семейных отношений и демографии, а также наиболее существенные положения Закона о семье содержащем знания, касающиеся обязанностей супругов по отношению друг к другу, детям и родственникам с точки зрения права и морали. При подготовке добрачного поведения молодежи необходимо привить положительные морально-этические и нравственные качества: уважение к родителям, важность



воспитания детей, формирование чувства ответственности, чувства долга перед своей женой (мужем), культуру интимных чувств. Другим важным фактором в становлении семейного будущего являются экономические навыки, то есть, вооружившись знаниями о бюджете семьи, культуре, образе жизни, молодые люди будут способны поддерживать домашнее хозяйство. Добрачная подготовка молодежи должна быть интегрирована, уровень образования родителей должен быть поддержан за счет участия в системе образования. Конечно, основная тема, подготовки молодежи к браку, была и остается ориентация построения своей собственной семьи со своими традициями и ценностями. Хорошо это или плохо, на этот вопрос невозможно ответить. Семья является основной социальной структурой, в которой дети просто и естественно привязаны к жизни, учатся социальным нормам и культурным традициям общества. Но в нынешних условиях трансформации интересов, взглядов и ожиданий в семье может возникнуть конфликт с нормами и ожиданиями общества в целом. К сожалению, в наше время, уровень добрачной подготовки, который дает семья, явно недостаточный, и не все семьи в состоянии полностью обеспечить конструктивную подготовку молодого поколения к браку. В связи с появлением «новых правил» жизни, принятый во многих отношениях образец семьи часто не может быть использован молодыми людьми без какой-либо дополнительной профессиональной помощи. Кроме того, многие молодые люди наиболее важный период в их жизни проводят вне дома - в общежитии, на съемной квартире, и такое познание брачно-семейных отношений формирует очень разные правила поведения до брака.

Таким образом, подводя итог вышесказанному можно сделать вывод, что прямое влияние семьи и родителей на формирование добрачного поведения молодых людей является первичным и основным на сегодняшний день, те морально-нравственные и этические качества будущих брачных партнеров не прививаются профессиональными педагогами, поэтому успешность брака и стабильность семьи ничем не гарантирована. Под влиянием поиска жизненных идеалов у студентов формируются противоречивые тенденции в добрачном по-

ведении. Эти тенденции проявляются в широко распространяющемся равенстве между мужчинами и женщинами, терпимости к мужским и женским качествам и характеристикам, проявлении социальной активности в общении с противоположным полом, четко независимую позицию по вопросу о создании семьи и брака. Это свидетельствует о необходимости эффективной государственно-общественной системы подготовки молодежи к браку и семейной жизни, как целенаправленному процессу с участием многих агентов социализации (семьи, школы, вуза и т.д.), необходимых для полноценного развития личностно-ориентированных конструктивных семейных ценностей.

Должное внимание к проблеме добрачной подготовки подрастающего поколения, безусловно, создаёт условия для формирования личности с высокой культурой чувств и достойным нравственным поведением. Расширение знаний молодежи о браке и семье и других социальных аспектах жизни, несомненно, окажет положительное влияние на формирование положительных качеств будущего семьянина.

Библиографический список

1. Кон. И.С. Введение в сексологию [Текст]. М.: Медицина, 1988. - 319 с.
2. Гребенников И.В., Ковинько Л.В. Семейное воспитание: Краткий словарь [Текст] \ И.В. Гребенников, Л.В. Ковинько \ \ Москва, 1990. – 189с.
3. Клецина И.С. Психология гендерных отношений: теория и практика [Текст] \ И.С. Клецина. – Санкт – Петербург, 2004. – 315с.
4. Битянова М.Р. Социальная психология: наука, практика и образ мыслей [Текст]\ М.Р. Битянова - Учебное пособие. М.: ЭКСМО-пресс, 2001. – 563с.

Bibliography

1. Con, I.S. Introduction to Sexology [Text]. - M.: Medicine, 1988. - 319 p.
2. Bityanova, M.R. Social Psychology: Science, Practice and Thoughtway: Study Guide [Text] / M.R. Bityanova. - Moscow: Eksmo-Press, 2001. – 563 p.
3. Grebennikov, I.V., Kovinko, L.V. Family Education: Concise Dictionary [Text] / I.V. Grebennikov, L.V. Kovinko. - Moscow, 1990. – 189 p.
4. Kletsina, I.S. Psychology of Gender Relations: Theory and Practice [Text] / I.S. Kletsina. - St.-Petersburg, 2004. – 315 p.



УДК 376.3
ББК 74

Харина Екатерина Михайловна

соискатель,
учитель

Муниципальное казённое специальное (коррекционное) образовательное учреждение для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья "Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат VIII вида № 75"
г.Ижевск

Kharina Ekaterina Mikhailovna

Applicant for a Degree,
Teacher

Municipal State Special (Correctional) Education Institution for Handicapped Students "Special (Correctional) Comprehensive School of Boarding Type VIII № 75"
Izhevsk

Особенности межпредметных связей в обучении школьников с нарушением интеллекта на уроках истории и профессионально трудового обучения

Special Features of Interdisciplinary Connections in Learning History and Professional Labour Schoolchildren with Intellectual Disability

В статье рассматривается коррекционное воздействие межпредметных связей на познавательную деятельность учащихся с нарушением интеллекта на уроках истории и профессионально трудового обучения. Одним из действенных средств повышения эффективности процесса усвоения знаний и воспитания учащихся с нарушениями интеллекта является система работы с материалом краеведческого содержания, как на уроках истории, так и на уроках трудового обучения.

The article discusses the correctional influence of the interdisciplinary connections on the cognitive activity of pupils with intellectual disability in learning History and professional labour. One of the efficient means to improve the process of training pupils with intellectual disability is the system of working with the regional content both at the lessons of History and labour training.

Ключевые слова: коррекция, межпредметные связи, краеведческий компонент, универсальные учебные действия

Key words: correction, interdisciplinary connections, regional component, universal educational action.

Проблема совершенствования процесса обучения в коррекционной школе VIII вида актуальна. Это связано с тем, что под влиянием меняющихся условий жизни постоянно повышается уровень требований к общеобразовательной и трудовой подготовке учащихся. Одним из вариантов решения про-

блемы совершенствования процесса обучения и воспитания является формирование учебных знаний на межпредметной основе.

Технология использования межпредметных связей заключается в том, что в урок включается эпизодический материал других предметов, но при этом сохраняется самостоятельность каждого предмета [2].

В специальной школе учебные предметы связаны между собой сходством изучаемого материала. Важно отметить связь общеобразовательных предметов с трудовым обучением, так как это дает возможность создать условия для социальной адаптации и интеграции в обществе учащихся специальной (коррекционной) школы.

В ряде исследований (В.В.Воронкова, Е.А.Ковалева, С.Л.Мирский, Н.П.Павлова, Л.В.Румянцева, В. В. Эк и др.), проведенных на материале различных учебных предметов коррекционной школы, раскрыты возможности овладения учащимися с интеллектуальными нарушениями общеобразовательными знаниями. Не менее эффективной будет являться работа по развитию понятийных знаний и их практическому использованию на основе реализации межпредметных связей курсов истории Отечества и трудового обучения.

Действенным средством повышения эффективности процесса усвоения знаний и воспитания учащихся с нарушениями интеллекта будет являться система работы с материалом краеведческого содержания, как на уроках истории, так и на уроках трудового обучения.

Для учащихся с интеллектуальной недостаточностью важно создавать условия для установления связи в содержании обучения между различными предметами, такими как, история Отечества и трудовое обучение.

При организации работы, необходимо предварительно планировать возможности использования межпредметных связей уроков истории Отечества и трудового обучения.

Целью данной работы является конкретизация учебного материала, активизация восприятия, мышления, воображения, речи и внимания учащихся. В учебный процесс могут быть включены различные виды заданий на анализ и



синтез, составление плана, сравнение, выделение лишнего, классификацию, выделение существенного в изученном, объяснение причинно-следственных, временных, локальных связей, подведение под понятие, соотнесение, обобщение, систематизацию, оценивание, формулировку выводов, перенос умений в новые условия, составление рассказов и др. Задания такого рода могут быть использованы на всех этапах учебного процесса: на вводных занятиях, при повторении и проверке пройденного, на этапе изучения нового материала, при закреплении и обобщении, в том числе при выполнении домашней работы [4].

Актуально создание учебных видеофильмов и презентаций, раскрывающих сущность исторических явлений и их причинно-следственные отношения, влияющие на развитие ремесла и на изменение одежды, состава домашней утвари предков (в частности удмуртов). Данный вариант работы придает процессу обучения наглядный динамический характер.

Используя межпредметную интеграцию, учитель может подготовить учащихся к восприятию новых понятий, закрепить ранее изученное, дать дополнительные сведения, показать связи, выделить общее и определить различия между изучаемыми объектами [7].

Успех интегрированного подхода во многом зависит от выбора методов и приемов обучения, от целесообразности и правильности использования их учителем в учебном процессе. Практика работы в коррекционной школе показывает, что реализация общеобразовательных, коррекционно-развивающих и воспитательных задач, поставленных учителем на уроке, возможна лишь при осуществлении тесной связи с другими учебными предметами, а также при опоре на имеющийся жизненный опыт самих учащихся [3].

Средствами разных учебных предметов, мы способствуем воспитанию у учащихся любви к Отечеству, родному краю, его духовным, самобытным обычаям, традициям, показываем причастность каждого человека, каждой семьи к жизни Удмуртии и России, значимость каждого в благополучии Родины. Воспитание любви к Родине, родному краю было бы недостаточным, если бы не привлекался краеведческий материал, связанный с историей Удмуртской

республики. Введение элементов краеведческих знаний в учебный процесс способствует успешному решению задач обучения и воспитания школьников с нарушениями интеллекта.

Важно уделять внимание различным аспектам краеведческих знаний на уроках истории Отечества, а также используя межпредметные связи, включать историко-краеведческий материал в теоретическую часть уроков трудового обучения. Это способствует общему развитию школьника и более глубокому подходу к изучаемым на уроке темам, а также детальному закреплению изучаемого материала данных учебных дисциплин.

При изучении на уроках трудового обучения таких вводных тем, как «Построение и вырезание геометрических орнаментов», «Виды орнаментов на ткани», «Использование древесины», «Технология получения тканей», целесообразно включать теоретический историко-краеведческий материал на темы «Символика удмуртов. Значение орнаментов», «Значение растений в жизни удмуртов». Данная форма работы позволяет расширить кругозор учащихся с интеллектуальными нарушениями, а также повысить заинтересованность предметом трудового обучения, увеличить выбор вариантов дальнейшей работы с древесиной, тканью и изделиями из них. На уроках истории Отечества, когда речь идет о ремеслах восточных славян, о славянском поселке, следует обратить внимание учащихся на то, какие ремесла были у древних удмуртов, как была устроена изба в удмуртских поселках. Этот материал еще раз обратит внимание учащихся на виды ремесел, особенности построения орнаментов и тд, то есть на тот материал, с которым школьники уже были ознакомлены на уроках трудового обучения, но уже в историко-краеведческом аспекте. Данная работа с использованием межпредметных связей повысит качество знаний учащихся с нарушенным интеллектом, позволит школьникам более целостно усвоить учебный материал, расширит их кругозор, а также создаст ситуацию успеха, так как воспроизводить уже знакомый материал учащимся становится доступнее.



Такая форма уроков позволяет школьнику с интеллектуальным отставанием установить взаимосвязь между полученными знаниями, перенести эти знания в новые условия и актуализировать их. На интегрированных уроках, знания по предметам обогащаются, дополняются, используются в практической деятельности и повседневной жизни школьников с нарушением интеллекта, мир познается в многообразии и единстве, такая форма учебного процесса побуждает к активному познанию, а также способствует развитию речи.

Использование различных видов работы поддерживает на уроках внимание учащихся на высоком уровне. Нестандартные уроки увлекательные, интересные; снимают напряжение, снижают утомление, служат развитию воображения, мышления, памяти. Уроки такого вида можно проводить регулярно, в зависимости от подходящей темы. Использование историко-краеведческого материала на уроках трудового обучения показывает важность и необходимость изучения истории, соответственно исторический материал указывает на значимость ремесла в жизни человека.

Вместе с тем, в специальной (коррекционной) школе особо важным является формирование универсальных учебных действий, которые равно необходимы при обучении каждой школьной дисциплине (умение выслушивать учителя, понимать и усваивать информацию, направлять и удерживать внимание на учебном объекте и тд.). Поэтому для эффективности коррекционной работы должны быть установлены определенные единые требования, предъявляемых к ученикам на всех уроках.

Так же важно на любом уроке уделить внимание формированию у учащихся некоторых качеств личности, необходимых при обучении (исполнительность, положительное отношение к учителю). Воспитание положительных качеств личности также важно, как и усвоение воспитанниками знаний и умений.

Межпредметные связи предполагают согласованность сроков изучения тех или иных материалов, входящих в программу различных дисциплин, и

опору во время занятий на знания и умения учащихся, полученные на уроках по другим учебным предметам.

При составлении конспектов уроков, которые включают междисциплинарные связи, используются программы по истории Отечества, столярному и швейному делу специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VIII вида. Также важны советы и рекомендации учителей-предметников, без связи с коллегами такие уроки непродуктивны.

Использование краеведческого материала в процессе привлечения межпредметных связей может стать основой для оптимизации процесса изучения истории Отечества в специальной (коррекционной) школе. При организации такой работы учитель должен систематично привлекать информацию историко-краеведческого характера, учитывая специфику других предметов, тем самым обогащая опыт школьников в процессе сопоставления исторических фактов и материалом других предметов. Также учитель обязан учитывать возрастные и психические особенности школьников при включении в процесс обучения межпредметных связей.

Различные формы межпредметной связи активизируют познавательную деятельность школьников с нарушением интеллекта, делают урок содержательным, эффективным, расширяющим кругозор учащихся. Все это способствует восприятию обучения, как единого обучающего процесса, а не разрозненного предметного обучения.

Библиографический список

1. Еременко И. Г. Олигофренопедагогика: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. - К.: Вища школа, 1985. - 327 с.
2. Капралова О.П. Реализация межпредметных связей на уроках филологического цикла в специальной (коррекционной) школе VIII вида - статья - <http://festival.1september.ru>
3. Кошмина И.В. Межпредметные связи в начальной школе. М.: ВЛАДОС. 1999. - 144 с.
4. Кузнецов Ю.Ф. История Отечества. Тетрадь творческих заданий для учащихся. Часть 1.: Екатеринбург 1999, 85 с.
5. Пузанов Б.П. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития. М., 2000. -272 с.



6. Тренина Н.А. Использование интеграции и межпредметных связей на уроках математики и краеведения - статья - <http://festival.1september.ru>
7. Хитрюк В.В. Межпредметные связи как средство формирования знаний у умственно отсталых школьников – статья - <http://bibliotekaknig.ru>.

Bibliography

1. Eremenko, I.G. Oligophrenopedagogics: Study Guide for Higher Pedagogical School Students [Text]. - K., 1985. – 327 p.
2. Kapralova, O.P. Interdisciplinary Connections Implementation on the lessons of the Philological Cycle in the Special (Correctional) School, Type VIII [Electronic Resource] // Article. – Access Mode: <http://festival.1september.ru>
3. Khitryuk, V.V. Interdisciplinary Connections As a Means of Knowledge Forming in Mentally Handicapped Schoolchildren [Electronic Resource] // Article. - Access Mode: <http://bibliotekaknig.ru>.
4. Koshmina, I.V. Interdisciplinary Connections in Primary School [Text]. - M.: VLADOS, 1999. – 144 p.
5. Kuznetsov, Yu.F. History of Russia. Copybook of Creative Tasks for Schoolchildren. Part 1 [Text]. - Yekaterinburg, 1999. - 85 p.
6. Puzanov, B.P. Trainign Children with Intellectual Disability [Text]. - M., 2000. - 272 p.
7. Trenina, N.A. Using Integration and Interdisciplinary Connections at Mathematics Lessons and Area Study [Electronic Resource] // Article. – Access Mode: <http://festival.1september.ru>

УДК 377.6
ББК 74.5

Худакова Лариса Владимировна

соискатель

Набережночелнинский государственный торгово-технологический институт

г. Набережные Челны

Khudakova Larisa Vladimirovna

Applicant for a Degree

Naberezhnye Chelny State Trade-and-Technological Institute

Naberezhnye Chelny

**Подходы к формированию компетентности будущих специалистов
индустрии питания и гостеприимства в системе профессионального обра-
зования**

**Approaches to Future Food and Welcome Service Experts' Competence
Forming in the Professional Education System**

В данной статье представлены противоречия и проблемы качества образования и подготовки компетентных специалистов индустрии питания и гостеприимства в системе среднего профессионального образования на основе современных педагогических технологий.

The article presents contradictions and problems of education quality and food and welcome service experts' training in the system of high professional education on the basis of modern pedagogical technologies.

Ключевые слова: компетентные специалисты, компетентностный подход, компетентность, профессиональное образование, модульно-компетентностное профессиональное обучение, профессиональный модуль, индустрия питания и гостеприимства.

Key words: competent experts, competence approach, competence, professional education, modular-and-competence professional training, professional module, food and welcome industry.

Проблема качества образования и подготовки компетентных специалистов всегда была актуальна, а в последнее время привлекает особое внимание многих ученых, руководителей образовательных учреждений и руководителей предприятий.

Тенденции развития профобразования подтверждают, что подготовка кадров высокой квалификации может быть достигнута на основе компетентностного подхода, позволяющего выпускнику образовательного учреждения успешно применять полученные знания, умения, навыки для решения практических производственных задач, эффективно осуществлять деловые коммуникации, быть готовым к обучению в течение всей жизни в связи с изменениями требований профессиональной деятельности.



Если говорить о практике профессионального образования, то педагоги уже давно обратили внимание на явное расхождение между качеством подготовки выпускников, осуществляемым учебным заведением, и требованиями, предъявляемыми к специалисту производством, работодателями, экономикой региона. В современных условиях хозяйствования данное противоречие стало значительно острее, так как исчезла система распределения на работу выпускников профессиональных учебных заведений, появились негосударственные предприятия, руководители которых стали предъявлять жесткие требования не только к уровню образования, но и к личностным, деловым, нравственным качествам специалистов, принимаемых на работу.

Система образования в России кардинально меняется. Все стандарты обучения пишутся с нового листа. Обучение в школах и в университетах ставит учащегося в центр интересов. Ученик становится более активным в образовательном процессе (используются проектные формы обучения, моделирования, различные игры).

Ученые и педагоги стремятся решить проблемы, которые возникают в связи с новыми переменами. Решением многих проблем становится компетентностный подход.

Компетентностный подход – это совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов (Лебедев О.Е.).

Компетентность рассматривают:

- углубленное знание предмета и освоенное умение (В. Ландшеер);
- как потенциальную готовность решать задачи (П.В. Симонов);
- специфическую способность личности, необходимую для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области (Дж. Равен);
- состояние адекватного выполнения задачи (Дж. Бритель);
- способность к актуальному выполнению деятельности (В. Бланк);

– мобильность знаний, гибкость методов и критичность мышления (М. Чошанов);

– личностное отношение к предмету деятельности (А. Хуторской).

Очевидно, что все исследователи единодушны в том, что компетентность не сводится к знаниям (хотя и основывается на них), а выражает психологическую готовность и способность личности к деятельности [3].

Однако в многочисленном ряду исследований есть темы, профессии и сферы деятельности, которые не всегда привлекают интерес ученых. Так деятельность специалистов, занятых в сфере обслуживания, имеет большой экономический и социальный вес, но практически не анализируется с точки зрения изучения компетенций, как профессиональных, так и ключевых. Разрабатываются системы обучения персонала (официантов, горничных, и т.д.), которые не всегда опираются на социально-психологические исследования, а чаще всего на практический или житейский опыт руководителя, «подсмотревшего» или «поверившего» в опыт конкурентов.

Особенные условия труда специалиста индустрии питания и гостеприимства определяют некоторые требования к профессиональным и личностным качествам сотрудника. Он должен иметь достаточно хорошую физическую выносливость, высокую стрессоустойчивость, уметь владеть собой, быть доброжелательным, общительным, внимательным, обладать хорошей памятью, навыками эмоциональной саморегуляции.

Все эти качества не могут быть сформированы без четкого определения профессиональных компетенций специалиста, а так же ключевых компетенций широкого профиля, как умение работать с другими; умение учиться и совершенствоваться; умение решать задачи. В противном случае их отсутствие или слабая выраженность ведет к разочарованию и уходу из данной сферы труда, которая и так очень часто оценивается самим сотрудником и общественным мнением как не престижная и временная.

Проблема нехватки квалифицированных кадров актуальна для различных отраслей, а для динамично развивающейся индустрии ресторанного бизнеса, –



вероятно, важнейшая. Причем проблема гораздо серьезнее, чем просто недостаточное число выпускников.

Как отмечают сегодня практики, профессиональный уровень молодых специалистов крайне низок. Выпускник обладает фундаментальной базой общетеоретических знаний, однако наблюдаются серьезные проблемы в практическом опыте, знании современных технологий и недостаточной языковой подготовке. Очевиден разрыв между учебными программами по подготовке кадров для отрасли и ее реальными потребностями. Имеют место недостаточная компетентность молодых специалистов и отсутствие адаптационных навыков, которыми они должны обладать в динамично развивающейся конкурентной среде. Отсутствует система диверсифицированного и сбалансированного профессионального образования в сфере индустрии питания и гостеприимства.

Нет тесной интеграции науки и бизнес-структур, то есть, нет широкого спектра научно обоснованных образовательных программ и образовательных учреждений, осуществляющих непрерывную, многоуровневую, основанную на модульно-компетентностном обучении профессиональную деятельность по подготовке и переподготовке кадров для индустрии питания и гостеприимства в тесном взаимодействии с практикой.

Многие специалисты индустрии питания и гостеприимства, ресторанного бизнеса, а также сферы туризма и сервиса, такие как Балашова Е.А., Гаевой И.И., Гуреева Е.Г., Дусенко С.В., Курдакова М.Е., Полева М.В., Полухина А.Н., Сакун Л.В., Фомина О.В., и др., считают, что отсутствие отраслевого заказа на потребность в специалистах разного уровня приводит к полной хаотичности в численности и профессиональной направленности подготовки специалистов. Учебные заведения практически работают «вслепую»: готовят специалистов, сколько могут. Это усложняет трудоустройство молодых специалистов, не обеспечивает конкретных специалистов, не обеспечивает конкретных потребностей предприятий.

В подготовке кадров для индустрии питания и гостеприимства наблюдается ряд проблем:

– резкая диспропорция в подготовке специалистов разных уровней с явным дефицитом специалистов среднего профессионального образования;

– отсутствие тренинговых центров, оснащенных современным и постоянно обновляющимся оборудованием, для проведения практических занятий, прохождения практик, слабая материально-техническая и научно-методическая база образовательных учреждений;

– отсутствие возможности у преподавателей систематически повышать свою квалификацию и самим получать опыт работы в сфере индустрии питания и гостеприимства на предприятиях отрасли;

– не разработанность образовательных программ, учитывающих быстроменяющиеся условия труда и набор навыков будущих специалистов для отрасли индустрии питания и гостеприимства [1].

Опыт по развитию и формированию ключевых и профессиональных компетенций будущих специалистов в разных странах убеждает в том, что компетентностный принцип в обучении - это необходимое условие повышения качества образования

Одним из способов реализации компетентностного подхода в подготовке современных специалистов является модульное построение образовательного процесса, которое представляет собой систему организации учебного процесса, где целью обучения является совокупность профессиональных компетенций обучающихся, определяемых совместно с работодателями как основными «заказчиками» кадров, а средством ее достижения - модульное построение содержания и структуры профессионального обучения

Модульное обучение, основанное на компетентности, рассматривает модуль как средство учебного процесса, учебной деятельности и программ обучения, а компетентность относится к деятельностному, личностному фактору обучения.

Компетентность - это внутренняя способность личности, необходимая для эффективного выполнения конкретных действий с учетом ситуации, включающая знания, профессиональные навыки, способы мышления, а также пони-



мание ответственности за свои действия. В профессиональном образовании мы говорим об овладении обучающимися профессиональной компетентностью как интегрированной характеристики личности специалиста, которая позволяет ему осуществлять деятельность, открывая возможность продолжения образования и обеспечивая освоение новых навыков, развитие культуры социального поведения. Человек либо компетентен, либо не компетентен по отношению к требуемому уровню исполнения, а не по отношению к достижениям других. Компетентного специалиста отличает способность среди множества решений выбирать наиболее оптимальное, аргументировано опровергать неправильные решения и т.д. Компетентность предполагает постоянное обновление знаний, владение новой информацией для успешного решения профессиональных задач в тех или иных условиях. Природа компетентности проявляется только при условии глубокой личной заинтересованности личности в данном виде деятельности.

Понятие компетентности выступает в качестве ведущего содержательного основания процесса образования, позволяющего сформулировать следующие важнейшие следствия о необходимости:

- пересмотра взглядов педагогов на обучающихся, ибо все могут стать компетентными, сделав свой выбор в широком спектре знаний; соответственно педагогам необходимо научиться видеть каждого обучающегося с точки зрения наличия у него уникального набора качеств, важных для успеха в профессии, сфере деятельности или социальной области;
- переформулировки целей образования; на первый план выходит задача развития личности с помощью индивидуализации обучения;
- изменения методов обучения, которые должны содействовать выявлению и формированию компетентности обучающихся в зависимости от их личных склонностей и интересов; в качестве ведущего дидактического средства предлагается использовать модульную программу [3].

Одной из перспективных с точки зрения удовлетворения требований к выпускникам является *технология модульного обучения*. Идеи модульного обучения, разработанные И. Прокопенко, П.А. Юцявичене, и распространенные

благодаря исследованиям Н.Д. Никандрова, И.Б. Марцинковского, П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной, предполагают использование относительно самостоятельных, автономных блоков учебной информации, обеспечивающих формирование тех или иных профессиональных знаний и практических навыков. Авторы под модулем понимают самостоятельно планируемую единицу учебной деятельности, автономные порции учебного материала, логически завершенную форму части содержания учебной дисциплины, усвоение которой должно завершаться соответствующей формой контроля. Преимуществом модульной технологии является возможность упорядочения, систематизации и структурирования содержания учебного материала как учебной дисциплины в целом, так и отдельных ее разделов, и представления его в полном, сокращенном и углубленном уровнях, как для самостоятельного изучения, так и для изучения под руководством и контролем преподавателя.

Под профессиональным модулем следует понимать часть основной профессиональной образовательной программы, имеющую определённую логическую завершенность. Профессиональный модуль состоит из междисциплинарных курсов (одного или нескольких), учебной и производственной практики. Междисциплинарный курс представляет собой часть программы профессионального модуля и содержит разделы различных учебных дисциплин.

Важнейшая характеристика образовательных программ, сформированных на основе модульно-компетентного подхода, это гибкость и мобильность, которая вследствие изменений в технологиях и организации труда, тем самым, обеспечивая качество подготовки специалистов на конкурентоспособном уровне; а так же дает возможность индивидуализировать обучение для каждого обучающегося, исходя из его уровня знаний и умений и предыдущего опыта путем комбинирования необходимых модулей и отдельных единиц модулей. Налицо существенная оптимизация образовательного процесса, повышение его эффективности и результативности [2].

Применение модульных программ обучения в образовательном процессе способствует подготовке мобильного, высокопрофессионального, грамотного



выпускника-специалиста индустрии питания и гостеприимства, способного быстро принимать решения на основе имеющейся информации, конкурентоспособного на рынке труда.

Библиографический список

1. Дусено С.В. Качество услуг в сфере гостеприимства [Текст]/ С.В. Дусенко. //Сборник трудов Всероссийской научно-практической конференции. – М.: Изд. ФГОУ ВПО Российский государственный университет туризма и сервиса, 2010. – С. 47-49.
2. Чадаева, Н.Ю., Модульно-компетентностный подход к проектированию профессиональных образовательных программ. Методические рекомендации [Текст]/ Н.Ю. Чадаева, Э.П. Митрофанова. – Казань: ИРО РТ, 2010. – 124 с.
3. Соколова, С.В. Развитие и применение модульно-компетентностного обучения в профессиональном образовании: Моногр. [Текст] / С.В. Соколова. – Н.Новгород: Волго-Вятская академия гос. службы, 2008. – 168 с.

Bibliography

1. Chadayeva, N. Yu., Modular-and-Competence Approach to Professional Educational Programs Designing: Methodical Recommendations [Text] / N.Yu. Chadayeva, E.P. Mitrofanova. - Kazan: IRO RT, 2010. - 124 p.
2. Dusenko, S. V. Services Quality in the Hospitality Sphere [Text] / S.V. Dusenko // Collection of Works of the All-Russia Scientific and Practical Conference. – М.: Publishing House of FSEI HPE the Russian State University of Tourism and Service, 2010. – P. 47-49.
3. Sokolov, S.V. Development and Application of Modular-and-Competence Training in Professional Education: Monogr. [Text] / S.V. Sokolov. - N. Novgorod: Volga-Vyatka Academy of State Services, 2008. - 168 p.

Абдувахובה Махина Азатовна

аспирант

кафедра английской лексикологии и

сравнительной типологии

Узбекский государственный университет мировых языков

г.Ташкент

Abduvakhabova Makhina Azatovna

Post-graduate

Chair of the English Lexicology and Comparative Typology

Uzbek State World Languages University

Tashkent

Гендерные особенности как источники выявления различия между полами (на материале английского, итальянского и узбекских народных сказок)

Gender Characteristics As a Source of Exploring Sex Inequality (on the Basis of English, Italian and Uzbek Folklore Tales)

В данной статье освещены три (биологические, психологические и социальные) фактора способствующие выявлению гендерных стереотипов. Биологический фактор определяет гендерные различия через природные категории. Социальные факторы выявляются при помощи гендерных ролей, установленных природой.

The given article highlights three factors, including biological, psychological and social ones, which promote to explore gender stereotypes. The biological factor determines gender diversity through natural categories. The social factors are revealed through gender formed naturally.

Ключевые слова: гендерные стереотипы, маскулинность и фемининность, половая дифференциация, сепаратизм, полиандрия и полигиния, гендерная дисфория, гендерная социализация.

Key words: gender stereotypes, masculinity and femininity, sex difference, separatism, polyandry and polygyny, gender dysphoria, gender socialization.

Существуют три основных направления источников гендерных стереотипов и понятий. При этом важную роль играет три- биологические, психологические и социальные особенности в языке для выявления различий между полами. Гендер определяется с помощью биологического, то есть эссенциалистического подхода. Данный подход выявляет маскулинность и фемининность через биологическую разницу между мужчиной и женщиной, то есть природную категорию, таким образом маскулинность и фемининность являются физическими качествами, моральными нормами, совокупностью



нравственных особенностей, присущих мужчине и женщине с рождения. Согласно вышеуказанным, маскулинность- средство несущее ответственность за состав, задачи, природную сущность мужчин, и в том числе фемининность тоже [1, с. 29]. Различия между мужской и женской речью намечает прежде всего эмоциональность. Эмоции, прежде всего как отдельная часть речи выражают междометия: *Well, well, my dear, - said Mr. Vinegar* (Так, так, уважаемый, -сказал господин Винегар); *Ohi che dolore!; uh che male!* (Ой, как болит); *Вой, шўримиз қуриди,...-деди тулки* (Ах, на нас обрушилось несчастье,...- сказала лиса); У женщин уровень эмоциональности очень высоко, они употребляют такие типы слов больше, чем мужчины.

Т.В.Виноградова, В.В.Семенов вводили наследственные механизмы к биологической основе различии пола, биологической структуре женщин и мужчин [2, с. 65]. Биологический строй обозначается с помощью разных стилистических приёмов как эпитет, климакс, метафора, сравнение (аналогия) и в том числе антитеза: *Ой деса оғзи бор, кун деса кўзи бор. Қиз кулса оғзидан гулдаста, йигласа кўзидан дур тўкиларкан* (Уста у нее как луна, а глаза как солнце. Если девушка смеётся, то цветы льются из уст, а если плачет из глаз сыплются жемчуга);

Энумерация (однородные члены): *She was so beautiful, so modest, affable, and so reasonable that anyone who saw her could not help admiring her* (Она была такой красивой, скромной, смышленной, что каждый увидевший ее не мог не восхищаться ею); *Un giovane è stato tra i suoi coetanei più agili, forti e coraggiosi* (юноша был самым умелым, сильным и отважным среди своих срсестников); *бу йигит шу қадар хушқомат, қора кўз, қора қош, қизил юз йигитки...* (этот юноша был так статный, черноглазый, с черными бровями и красными щеками);

Гуннербола: *When she cried, she did not did tear, but pearls and precious stones rolled from her eyes* (Когда она плакала, то проливали не слезы, а жемчуга и ценные камни скатывались с ее глаз); *Il re di tutta travi a vista, guardando la sua bella moglie* (Глядя на красивую жену, король блистал и порхал); ...бу

қизнинг чиройини кўриб, хуснига маст бўлиб, хушимдан кетиб йиқилибман;
(Увидев красоту этой девушки, опьянев красотой, лишился рассудка и упал);
бўйи булутга тегадиган; Иқбол гўзаллик бобида етти иқлимга донги кетган
экан; (рост дошел до облаков, Икбол прославился на все семь частей земли);

Как исключение на материале английского языка чаще употребляется метонимия для описания женского пола, например: *Slender girl with green skin and hair* (стройная девушка с зеленой кожей и зелеными волосами); приём метонимии чаще описывает мужчин на материале узбекских сказок: *катта-катта барзангилар чиқиб...* (дородные великаны выходя);

Очевидно, что для выражения биологической черты пола принимается во внимание и физиологические возрастные стороны, то есть женский **“цветущий, изысканный”** возраст составляет 15-18 лет, а **“конец красоты”** составляет 25-28 лет. А что касается среднего возраста женщин, не размышляется в сказочном материале вообще, старческая стадия по сравнению с мужчинами выражается отрицательно. Мужские физиологические возрастные черты выражаются в бинарном оппозиции. Мужской **“цветущий, молодецкий”** возраст составляет 10- 20 лет, а **старческий возраст** составляет 70 лет, отражен в бинарном образе, точнее в позитивных и негативных оттенках.

Существуют следующие психологические факторы, влияющие на мужской и женский моральный диковинность: разум, логика и интуиция, темперамент, внимание, адаптация к окружающей среде, интерес, оценка, физические параметры, усовершенствование взгляда, активность, мощь, рабочая деятельность, инициативные особенности. Внутри текста выявим некоторые факторы репрезентирующих различий в мужской и женской речи и поведении. Заслуживает особого внимания наблюдения В.П.Шейнова мужского и женского темперамента [3, с. 24]. Он считает, что множество мужчин, обладатели темперамента **“холерик”**, нетерпеливые, безжалостные и драчливые: *Princes snapped at and strangled him, foul princes and princesses were threatened by the fear of death, they made them swear that they will keep quiet*



about everything (Принцы бросившись на юношу, начали душить, принцессы были запуганы, подлые принцы заставили их поклясться что будут молчать обо всем); *Regalarglielo non potevano, perche' s'era gia' guastati coi parenti dei lei* (так как поссорившись с родственниками принцы не могли вручать кольца принцессам);

В следующих местах чередуют обладатели темперамента сангвиник, они являются очень активными, дружелюбными и добрыми, они добиваются больших успехов и достижений: *Si prega di sua moglie, la sua comprare un regalo* (Куплю подарок обрадую жену); *Ўзлингиз бизга ёрдам бераёттир. Кулоқ боламиз орқасидан хўкизимизни кўп пулга сотиб олдик. Тиллага бой бўлдик; Тўнгич ботир шерни ўлдиришига ишонса ҳам “Укаларим безовта бўлмасинлар” деб тўқайнинг бир томонига қараб қочди¹; Энди кенжа ўғил Бадалқорачи уч девни ўлдириб, уларнинг молларини олиб, уч қизни, уч отни: Олтинтой, Кумуштой, Лаълитойни олиб қайтибди²* (Ваш мальчик помогает нам. Благодаря нашему сыну купили вола за большие деньги, стали богатыми имеем много золота. Старший богатырь, узнав, что сможет убивать льва, сбежал в определенную сторону сада, не потревожив своих братьев. Бадалкарачи убил трех дивов, отнял лошадей, вернулся с тремя лошадьми и девушками).

Психологические факторы женского характера выявляются с помощью вышеуказанных темпераментов, итак, множество женщин относятся к темпераменту сангвиник. В затруднительных ситуациях они отличаются стойкостью: *Princess Margaret was not happy to know that someone will take the place of her mother. But she did not murmur, and on her father's order she went out of the day of his arrival to the castle gate to meet his stepmother, and give her all the keys* (Принцесса Маргарет была против того, что кто-то займет место ее мамы. Но не ропща, согласно приказу отца вышла у ворот дворца чтобы встретить и отдать все ключи замка своей мачехе); *Le ragazze di Corsica, come*

¹ Доброта между родными братьями в основном проявляется в узбекских и итальянских сказках, но эти отношения не описываются между родными сестрами. Несмотря на это, подобные отрицательные отношения между родными братьями выявлено в трех народных сказках, но такие негативные отношения не проявляются между женщинами.

² На материале трех народных сказок в основном младшие сыновья становятся героями, это и является особенной фольклористической универсалией.

coraggiosi e determinati, così come gli uomini. Mariuchcha Matteo è andato a cercarla: "Ma io non ti do niente. Anche nel regno dei morti, mi troverai" (Корсиканки бывают смелые и решительные как мужчины. Мариучча отправилась искать своего Маттео: “Я не отдам вас никому. Даже найду вас в царстве мертвых”).

А флегматики- люди отважные, но их отрицательными чертами являются безделье и вялость: *The poor girl was frightened, because she was a lifelong laziness, and did not know how to spin* (Бедная девушка была напугана, ведь она была в течении всей жизни лентяйкой, совсем не знала как прясть пряжу); *Қиммат эса ишёқмас, инжиқ ва димоздор экан* (Киммат была лентяйкой, капризной и высокомерной).

Гендер выявляется с помощью психофизиологических качеств, установленных природой, но “в этом процессе появляются основные человеческие деятельности, они развиваются в результате социально-исторических процессов, гендер пробуждается под влиянием не биологических, а социальных мотивов” [4, с.166]. Для того, чтобы выявить статус представителя общества необходимо опираться на вспомогательные факторы, такие как занятость, тип профессий [5, с. 41], материальное положение и уровень образования [6]. Статус индивида проявляется во внутренних социальных взаимодейственных отношениях, роль носителя языка (индивида) служит как моральная реакция в процессе систем поведений. При исследовании социальных обстоятельств и ее компонентов наблюдаются гендерные различия. Исследователи предложили модели приобретения половой идентичности в ходе социализации. В обществах, которых выявила знаменитый антрополог Маргарет Мид в 30-годах XX века в сфере антропологии, роли родителей, мужская и женская позиция в социальной иерархии выясняются по-разному.

Существуют разные типы стереотипов в обществе, такая как женская дискриминация является самой знаменитой. Хотя и в английской культуре не встречается, но в итальянских и узбекских культурах часто третируются дочери, лишаясь своего расположения в семье. Иметь сыновей считается честью, это и



обеспечивает продолжение потомства: *Allora il re quasi scoppiò in lacrime di dolore. - E 'ovvio che voi ragazze! - Ha detto. - Tuo fratello, mio figlio, che non è mai stato, non avrebbe un consiglio sciocco.* (“Сразу видно что вы дочери ”.- сказал отец. “Если бы у меня был сын, точнее ваш брат, он не давал бы таких глупых советов”); *Хотини қиз туггани учун подшоҳ газабланиб, хабарчига буюрибди: - Бор, ўша қизни ўлдириб, қонига мана шу рўмолчани бўяб келтир!-деб, бир оқ рўмолчани берибди-ю, кейин қизнинг ўлдирилган, ўлдирилмаганини сўрамабди* (Из-за того что жена родила дочку король злился и велел глашатаю: “Иди, убей ту девушку, замажь этот платок ее кровью и принеси мне!”- отдала белый платок, затем не спросил, убита ли она или нет.).

Несмотря на наличие сепаратизма между разными слоями общества, представители двух полов совершают обряд бракосочетания согласно собственных благ. Женщины, в основном, выходят замуж ради избавления от колдовства, а у мужчин превосходят **материальные блага**: - *Che cosa siete! Cosa! Ho bisogno di una moglie opulenta.* (Ну брось, оставь! Мне нужна богатая жена); *Карвонбоши кўнглида “Бу қиз икки чойнак чой ичгунча етти ийлик ип йигирди. Бунинг турмуши хазина экан” деб ўйлабди* (Караванщик про себя: “Выпив два чайника чая она спряла семь прялок пряжи. В браке она будет со-кровищницей”).

Стереотип верности, как и в реальности, попирается представителями обоих полов, но анализируя итальянские сказки, мы можем несомненно сказать, что этот тип стереотипа в целом не встретился, напротив в разных сказках трактуется чрезмерная верность между двумя влюбленными: *“Vorrei smettere di amare Matteo, ma lo troverò nel regno dei morti”.* (Как вы смеете бросить меня Маттео, я буду искать вас в царстве мертвых).

В сказочным дискурсе встречаются и **полиандрийные** и **полигинийные** отношения. В результате было выяснено, что подобные явления не имеются в английских и итальянских сказках, а только существуют в восточных странах. Причина всем известно, полигиния позволено с точки зрения шариата: *Бобонинг кампири чоли йўқлигида бегона кишига эрга тегиб олибди.* (Старуха

вышла замуж за чужака, когда ее мужа не была дома); *Малика*:- Э, *подшоҳ*, *нечта хотининг бор?*- *деб сўрабди*.- *Қирқта* (Принцесса: “Сколько у тебя жён, король мой?”. Король: “Сорок”.);

Общественная гендерная дисфория мужчин (положение, в котором человек не может принимать своего гендерного статуса). В результате исследований было выявлено, что во многих семьях впоследствии наличия малого матриархального общества оба половые положения подменяются, в результате появляется гендерная дисфория: *"Husband, what nonsense!" said the woman. "If he can make me emperor, then he can make me pope as well. Go there immediately. I am emperor, and you are my husband, you should do what I told you.* (“Муж! Что за чепуха!”- сказала жена. “Если он сделает меня императором, тогда может сделать меня попом тоже. Иди туда немедленно. Я императрица и ты мой муж, ты должен сделать то, что я тебе сказала); *Бир кун Маъруф ямоқчи бозорда кун бўйи ишсиз ўтириб, кечқурун уйига қуп-қуруқ қайтибди. Рузвон отин эрини қаргаб-қаргаб уйдан ҳайдабди* (Однажды сапожник Маъруф сидел на базаре весь день и вернулся домой с пустыми руками. Рузвон выгнала мужа проклиная его).

Гендерная социализация усваивается через гендерных стереотипов, переходит из поколения в поколение как наследие, основывается на той или иной половой принадлежности, в ней осуществляется освоение моральных образцов, то есть изучаются те вещи, что социально приемлемо для обоих полов [7, с.4]. Гендерные роли, выявленные посредством вышеуказанных факторов, составляют комплекс социальных гендерных стереотипов, они являются частными явлениями стереотипов и заключают в себе все виды стереотипов.

Библиографический список

1. Алимджанова, Д.; Ким, Л.; Ганеева, Э. Гендерные вопросы и стереотипы в учебниках общеобразовательных школ Узбекистана. [Проект “Совершенствование издания учебников и учебной литературы для общеобразовательных школ Узбекистана” Азиатского Банка Развития и Британского Совета].- Ташкент, 2002.-75с.
2. Берн, Ш. Гендерная психология.- СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2002.- 267с.



3. Виноградова, Т.В., Семенов В.В. Сравнительное исследование познавательных процессов у мужчин и женщин: роль биологических и социальных факторов. // Вопросы психологии, 1999.-Вып.55.-212с.
4. Шейнов, В.П. Психологическое влияние.- М.: Харвест, 2007. - 640 с.
5. Муллагалиева, Л.К. Концепты культуры и межкультурной коммуникации// Словарь под. ред. профессора Л.Г.Саяховой. -М.: 2006.
6. Никольс, М. П. Семейная терапия: Концепты и методы.-Нью Йорк, 1984.- 420с.
7. Траджилл П. Социоллингвистика.- Гармондсворт, 1974.- 540с.

Bibliography

1. Alimdzhanova, D., Kim, L., Ganeeva, E. Gender Questions and Stereotypes in Textbooks Applied in the Uzbek Comprehensive Schools [Text]. - Tashkent, 2002.- 75 p.
2. Bern, Sh. Gender Psychology. –SPb.: Prime- EVROZNAK, 2002. – 267 p.
3. Mullagalieva, L.K. The Concepts of Culture and Intercultural Communication // Dictionary Edited by Prof. L.G.Sayakhova. – Moscow, 2006.
4. Nickols, M. P. Family Therapy: Concepts and Methods. - N. Y., 1984. – 420 p.
5. Sheynov, V.P. Psychological Influence. - M.: Harvest, 2007. – 640 p.
6. Trugill, P. Sociolinguistics. - Harmondsworth, 1974. – 540 p.
7. Vinogradova, T.V., Semyonov, V.V. The comparative Studies of Male and Female's Cognitive Process: The Role of Biological Factors // Psychological Issues. - 1999. – Iss. 55. – 212 p.

УДК 811.11
ББК 81.2

Бодулева Алла Ралифовна

ассистент

кафедра английского языка и методики его преподавания
Бирский филиал Башкирского государственного университета
г. Бирск

Горшунов Юрий Владимирович

доктор филологических наук,
профессор

кафедра английской филологии
Бирский филиал Башкирского государственного университета
г. Бирск

Boduleva Alla Ralifovna

Assistant

Chair of the English Language and Methods of Its Teaching
Birsk Branch of Bashkir State University
Birsk

Gorshunov Yury Vladimirovich

Doctor of Philology,
Professor

Chair of the English Philology
Birsk Branch of Bashkir State University
Birsk

Миграция суффиксированных сокращений Suffixed Shortenings Migration

В статье рассматривается процесс миграции суффиксированных сокращений из одного национального варианта английского языка в другие. Описывается тенденция пополнения корпуса общеанглийской разговорной лексики суффиксированными сокращениями.

The article deals with the process of suffixed shortenings migrating from one national variant of English into others. It reveals the tendency of enlarging the general English vocabulary with suffixed shortenings.

Ключевые слова: суффиксированное сокращение, миграция, национальный вариант.

Key words: suffixed shortenings, migration, national variant.

Известно, что лексический состав английского языка является гетерогенным и подвижным. В результате активного воздействия средств массовой информации на язык, торговых, экономических и культурных связей, разнообразных контактов носителей национальных вариантов английского языка происходит непрерывный процесс миграции лексики из одного территориального варианта в другой. Как правило, мигрируют актуальные единицы, лексемы, обла-



дающие особой коммуникативной значимостью обозначаемых ими понятий и реалий [1, с. 171-182].

В последние годы наблюдается активная миграция суффиговых сокращений, к которым относятся сокращенно-производные образования, созданные взаимодействием процессов усечения и суффиксации [2, с. 38].

Цель нашей статьи - описать перемещение австралийских, а также британских и американских суффиговых сокращений в другие территориальные варианты на материале печатных изданий Австралии (*Herald Sun, The Australia, The Sunday Telegraph, Courier Mail*), Великобритании (*Daily Mail, The Telegraph*) и Америки (*New York Daily News, Chicago Tribune, Los Angeles Times*).

Австралийские разговорные и сленговые сокращения являются продуктивным источником расширения общеанглийской разговорно-сленговой сферы. Например, разговорные австралийские сокращения *cossie, cozzie* ← swimming costume (купальный костюм), *bities* ← biting insects (насекомые, которые больно кусаются), *imbo* ← an imbecile (a fool, a simpleton) встречаются и на страницах британских изданий, а сокращения *postie* ← postman, *choccie* ← chocolate, *undies* ← underwear, *sunnies* ← sunglasses регистрируются словарями сленга как общие для Англии и Австралии [3]. Благодаря проникновению в 1980-х годах австралийской музыкальной и киноиндустрии на американский рынок и постоянному появлению австралийских телесериалов на английских телеэкранах, австралийская разговорная лексика, включая разнообразные сокращения, распространяется и в других англоговорящих странах: *abo* ← aborigine; *gin* ← an aboriginal woman; *compo* ← (unemployment) compensation; *convo* ← conversation; *garbo* ← garbage man; *journno* ← journalist; *milko* ← milkman; *rello* ← relative, relation; *pom* ← pommy ← Pomegranate - a British person; *ute* ← utility vehicle и многие другие. Большинство из приведенных сокращений – суффиговые сокращения. Использование некоторых из приводимых выше суффиговых сокращений находим в различных англоговорящих изданиях: “[Recipe: Marble ring cake](#)” *Add a little retro cool to the party with this choccie feast*; [Adventures of a](#)

[posh postie: Swapping her high-flying job to become a Cornish postwoman plunged Tessa Hainsworth into a bizarre world](#) [6].

Другие типичные австралийские сокращения *brickie* < *brickman*, *yachtie* < *yachting enthusiast* также входят в корпус лексики британского варианта: *Part brickie*, *part philosopher*, *pop singer Daniel Merriweather talks about his musical career*; *David Cameron, beside him, could have been a Puerto Banus yachtie*. *You know the type. Medallions. Suntan. Smell of Piz Buin. Lord Levy's tennis parties are full of them* [6].

Можно констатировать, что австралийские сокращения *truckie* < *truckdriver*, *journno* < *journalist*, *hubby* < *husband*, *Aussie* < *Australia(n)* в значениях «житель Австралии», «австралийский» вошли в корпус общеанглийской разговорной речи. Австралийское по происхождению *footy* становится привычным и в Англии, потеснив старое *footer*. По сравнению с *footer*, ограниченной речью мальчиков из привилегированных частных школ, слово *footy*, как нам представляется, более демократично: оно имеет меньше ограничений на употребление и вполне естественно в ситуациях неформального общения. В прагматике *footy* социальный и половой параметры как бы нейтрализуются [1, с. 151].

Нами зафиксированы малочисленные примеры употребления сокращения *ciggie* ← *cigarette* на страницах американских и британских печатных изданий. Однако тот факт, что данная единица употребляется без пояснения и без своего прототипа свидетельствует о том, что она воспринимается естественно, без нарушения коммуникации и является общепринятым общеанглийским суффиксированным сокращением: *...as James Dean in the TNT Original movie of the same name, stopped talking to his friends and family, picked up a two-pack-a-day ciggie* [8]; [Blast! All I wanted was a quick ciggie: Driver's lucky escape as liquid gas car explodes](#) [6].

Интерес представляет австралийское сокращение *pokie*, которое образовалось в связи с актуализацией лексемы *poker machine* в 60-е гг. XX столетия. По нашим наблюдениям, исходя из примеров употребления данной лексемы на

Вестник ЧГПУ 10'2012 214



страницах американских газет, она мигрировала в американский вариант в 1980-е гг.: “*Younger Set Can Enjoy Old-fashioned Bus Tour Of Europe...*” - “*The pokies,*” *she says again and then laughs. “You know, the slot machines, one-armed bandits...*” *I shake my head. There`s no telling...* [4].

Мы зафиксировали малочисленные случаи употребления австралийских единиц *doco* < *documentary*, *possie* < *position*, *compo* < *compensation*, *brekkie* < *breakfast* на страницах британских и американских изданий. Есть вероятность, что со временем данные австралийские сокращения станут частотными, привычными и общеупотребительными: *It was only half clear why Hughes would be quite so annoyed that such good art is popular, or that bad art is expensive, but it was bliss to watch him complain in this gorgeously shot, well-scored doco-essay* [12]. В приводимом примере сокращение *doco* служит основой для образования сложного существительного *doco-essay*, что можно рассматривать как дополнительное свидетельство его ассимиляции.

Любопытно, что австралийская единица *agro* / *aggro* < *aggression*, *aggressive* не используется широкими массами носителей британского и американского вариантов. Мы зафиксировали примеры ее употребления в одном из ее значений - “*aggression*”: “*World Cup 2010: England must up the aggro to regain their swagger against Slovenia*” - *You can probably work out that the cry calls for aggression, for people to roll up their sleeves and get stuck in. If someone is not pulling their weight, team-mates are urged to give them a verbal blast* [12].

Таким образом, мы выявили, что многие австралийские суффицированные сокращения утрачивают ограничения по территориальному параметру, но сохраняют коннотацию разговорности и функционально-стилевой статус.

Далее отобразим американские суффицированные сокращения, которые по результатам нашего исследования также мигрируют в другие национальные варианты. Лексическая единица *alky* ← *alcohol* функционирует в значениях «алкоголь» и «человек, страдающий алкогольной зависимостью». Сленговое выражение *alky cooker* применяют к человеку, который занимается нелегальным изготовлением «паленого виски». На страницах американских печатных

изданий мы наблюдаем употребление сокращения *alky* в указанных значениях: ... *Oh, my lord, you're a china junkie* - ... *Oh god, you're going to think I'm a total alky: There's usually a bottle of bloody Mary mix...* [4].

Американское по происхождению и презрительное по коннотациям сокращение *alkie* ← *alcoholic* мигрировало в австралийский и британский варианты и прижилось во всех трех национальных вариантах. Мы зафиксировали многочисленные примеры употребления единицы *alky* в британских и австралийских печатных изданиях, что свидетельствует о ее миграции, но не обязательно об общеупотребительности: "*Hey!*" *I don't think I was an alky, but I was just drinking too much and having fun doing it. It's when you have children that you start drinking* [6].

Сокращение *lefty* употребляется в значениях «левша» (*left-handed person*) и «человек левых взглядов» (*left-wing political radical*). Согласно нашим наблюдениям, данная лексема перешла в состав общеанглийской разговорной лексики и находит отражение в различных территориальных вариантах: ***Left-handed 'creative genius' myth busted*** - "*However, the reduced cognitive ability of lefties was similar to the "negative outcomes" of being born... as a group than right-handers*" *Professor who did the research is a leftie AN Australian expert...* [7]. *Kim Jong-il was a Lefty atheist in the same way that Hitler was a ...* [12].

Интересен тот факт, что сокращение *newsy* возникло на американской почве в конце XIX века в значении «разносчик газет» (*newspaper seller*). В 1950-х гг. оно приобрело новое значение «журналист, корреспондент» (*news broadcaster*). В результате деактуализации реалии «разносчик газет», данная единица редко употребляется в первоначальном своем значении. Американское сокращение *Caddy* < *Cadillac* возникло в 1940-х гг. и не употребляется широкими массами носителей других национальных вариантов, что возможно связано с тем, что оно не служит для обозначения популярной реалии нашего времени: *Compact luxury car resurgence: Compact luxury for the generations ...Your daddy's Caddy, it is not. Prices start around \$33,000. Beyond Cadillac, GM relies on Buick to entice drivers. The Verano has been a hit* [4].



Примечательно, что другое американское сокращение *Chevvy*, образованное от популярной марки автомобиля *Chevrolet*, вошло в общий корпус разговорной лексики, не изменив своей прагматики. Данная единица с положительной оценкой прагматически отмечена по параметру пола – преимущественно употребляется в речи мужчин: “*My 1932 Chevrolet truck*” - *The old Chevvy was decommissioned as a road vehicle almost 45 years ago ...* [11].

Интересен тот факт, что на страницах американских газет сокращение *Chevvy* сменило свое правописание на *Chevy*. Отметим, что *Chevrolet* – это название фирмы-производителя, а *Chevy* – название автомобиля, то есть сокращение и полное название разведены семантически и коммуникативно: “*Chevy Avalanche to be discontinued*” - *It's rugged, it's plush, it can haul the entire family - and it's being discontinued. The last Avalanche rolls off the assembly line this year, Chevrolet announced* [9].

Описав миграцию небольшой группы американских суффиксированных сокращений, мы подчеркиваем, что приведенные выше единицы сохранили ограничения по параметру тональности ситуации, функционально-стилевому статусу, утратив ограничения по территориальному параметру.

Отметим, что миграция британских суффиксированных сокращений характеризуется малой интенсивностью. Например, единица *baccy* ← *tobacco* возникла в конце XIX века в Британии и проникла в австралийский вариант, сохранив коннотацию разговорности. Единица *fabby* ← *fabulous* имеет хождение в британском и австралийских вариантах, содержит положительно-оценочный компонент и звучит тепло, порой иронично: *Rum, baccy and turps – the Royal Navy's cure-alls*” – *Tobacco smoke was a cure for drowning, rum was a tonic for tarantula bites ...* [10]; *Glee. I think it's fabby. I loved High School Musical. I'd struggle to go without desserts but that...* [5].

Таким образом, рассмотрев процесс миграции суффиксированных сокращений, мы можем констатировать, что часть сокращений подвержена миграции. В результате передвижения из одного национального варианта в другой подобные единицы утрачивают ограничения по территориальному параметру,

но сохраняют коннотацию разговорности и функционально-стилевой статус. Наблюдается непрерывный процесс пополнения общего корпуса разговорной лексики английского языка подобными сокращениями, которые со временем могут стать общеупотребительными.

Библиографический список

1. Горшунов, Ю.В. Прагматика аббревиатуры [Текст] / Ю.В. Горшунов. - М.: Персей, 1999. – 219с.
2. Горшунов, Ю.В. Новая лексика современного английского языка: суффиксированные сокращения [Текст] / Ю.В. Горшунов // Актуальные проблемы образования: поиски и решения: сб. науч. ст. - Шадр. гос. пед. ин-т: ШГПИ, 2009. – С. 36-40.
3. Торн, Т. Словарь современного слэнга [Текст] / Т. Торн – М.: Вече, Персей, 1996.
4. Chicago Tribune [Электронный ресурс] URL: <http://www.chicagotribune.com> (дата обращения 20.08.2012).
5. Courier Mail [Электронный ресурс] URL: <http://www.couriermail.com.au> (дата обращения 20.08.2012).
6. Daily Mail [Электронный ресурс] URL: <http://www.dailymail.co.uk> (дата обращения 20.07.2012).
7. Herald Sun [Электронный ресурс] URL: <http://www.heraldsun.com.au> (дата обращения 20.08.2012).
8. Los Angeles Times [Электронный ресурс] URL: <http://www.latimes.com> (дата обращения 20.08.2012).
9. New York Daily News [Электронный ресурс] URL: <http://www.nydailynews.com> (дата обращения 20.09.2012).
10. The Australian, September 30, 2010 [Электронный ресурс] URL: <http://www.theaustralian.com.au> (дата обращения 20.09.2012).
11. The Sunday Telegraph [Электронный ресурс] URL: <http://www.dailytelegraph.com.au> (дата обращения 20.08.2012).
12. The Telegraph [Электронный ресурс] URL: <http://www.telegraph.co.uk> (дата обращения 20.08.2012).

Bibliography

1. Chicago Tribune [Electronic Resource]. – Access Mode: <http://www.chicagotribune.com> (Reference Date 20.08.2012).
2. Courier Mail [Electronic Resource]. – Access Mode: <http://www.couriermail.com.au> (Reference Date 20.08.2012).
3. Daily Mail [Electronic Resource]. – Access Mode: <http://www.dailymail.co.uk> (Reference Date 20.07.2012).
4. Gorshunov, Yu.V. Pragmatics of Abbreviation [Text] / Yu.V. Gorshunov. – Moscow: Persey, 1999. – 219 p.



5. Gorshunov, Yu.V. New Words of Modern English: Suffixed Shortenings [Text] / Yu.V. Gorshunov // Latest Problems of Education: Searches and Decisions: Collection of Articles. – Shadrinsk State Pedagogical Institute: SSPI, 2009. - P. 36-40.
6. Herald Sun [Electronic Resource]. – Access Mode: <http://www.heraldsun.com.au> (Reference Date 20.08.2012).
7. Los Angeles Times [Electronic Resource]. – Access Mode: <http://www.latimes.com> (Reference Date 20.08.2012).
8. New York Daily News [Electronic Resource]. – Access Mode: <http://www.nydailynews.com> (Reference Date 20.08.2012).
9. The Australian, September 30, 2010 [Electronic Resource]. – Access Mode: <http://www.theaustralian.com.au> (Reference Date 20.08.2012).
10. The Sunday Telegraph [Electronic Resource]. – Access Mode: <http://www.dailytelegraph.com.au> (Reference Date 20.08.2012).
11. The Telegraph [Electronic Resource]. – Access Mode: <http://www.telegraph.co.uk> (Reference Date 20.08.2012).
12. Thorne, T. Dictionary of Modern Slang [Text] / T. Thorne. – Moscow: Veche, Persey, 1996.

УДК 81-112.4
ББК 81.2

Глинская Нелли Петровна
кандидат филологических наук,
доцент

кафедра английского языка для естественных факультетов
Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова
г. Москва

Glinskaya Nelly Petrovna
Candidate of Philology,
Assistant Professor
Chair of English for Science
Moscow State University named after M.V. Lomonosov
Moscow

Концептуализация юридического термина “human dignity” в дискурсе Верховного суда США: ценностные основания и исторические этапы
Conceptualization of the Legal Term “Human Dignity” in the U.S. Supreme Court Discourse: Values and Chronological Stages

В статье обсуждаются особенности развития юридического термина «human dignity» (достоинство человека) в корпусе судебных решений Верховного суда США за период с 1791 по 2011гг. Автор исследует специфику концептуализации термина и прослеживает ключевые этапы формирования семантики термина в изучаемый период времени.

The author discusses the main features of the evolution of the legal concept «human dignity» in the opinions of the Supreme Court of the United States written from 1791 till 2011. The author highlights the specifics of term conceptualization and identifies the main stages in the development of the term «human dignity» in the given period of time.

Ключевые слова: диахроническое исследование, дискурс Верховного суда США, концептуализация, юридический термин “human dignity”

Key words: diachronic study, US Supreme Court discourse, conceptualization, legal term «human dignity».

Обращение к языку права и конкретно к юридическим терминам в рамках лингво-культурологического исследования обусловлено тем, что право, будучи особой формой общественного сознания, является не только совокупностью законов и принципов, но системой ценностей данного общества. В связи с этим особый интерес представляет изучение динамики специфических юридических концептов, поскольку в случае англо-американского прецедентного права юридические термины не столько конвенциональны, как в системе кодифицированного права, сколько историчны, закреплены предыдущими поколениями. Поэтому процессы формирования и развития юридических концептов и терми-



нов в ходе лингвоправовой категоризации важны и нуждаются в глубоком изучении.

Материалом для данного исследования послужил корпус текстов судебных решений Верховного суда США (далее ВС) за последние 220 лет (с 1791 по 2011 гг.). Выбор объекта исследования обусловлен непреходящей важностью деятельности Верховного суда, чье судебное нормотворчество во многих аспектах детерминирует развитие американской правовой системы в общем, и юридических понятий и терминов, в частности. «В качестве высшей судебной инстанции Верховный Суд, несомненно, стоит на страже конституционности в самом широком смысле слова, стремится быть максимально беспристрастным в своих решениях» [3, с.87].

Предметом настоящей статьи является изучение динамики концептуализации термина *dignity* в рамках судебного дискурса ВС. Отметим тот факт, что этого термина нет в тексте Конституции США. Лексико-статистическое исследование корпуса текстов судебных решений ВС показало, что термин *dignity* демонстрирует переменный (трижды восходяще-нисходящий) профиль абсолютной частотности в дискурсе Суда (см. Рис.1.).

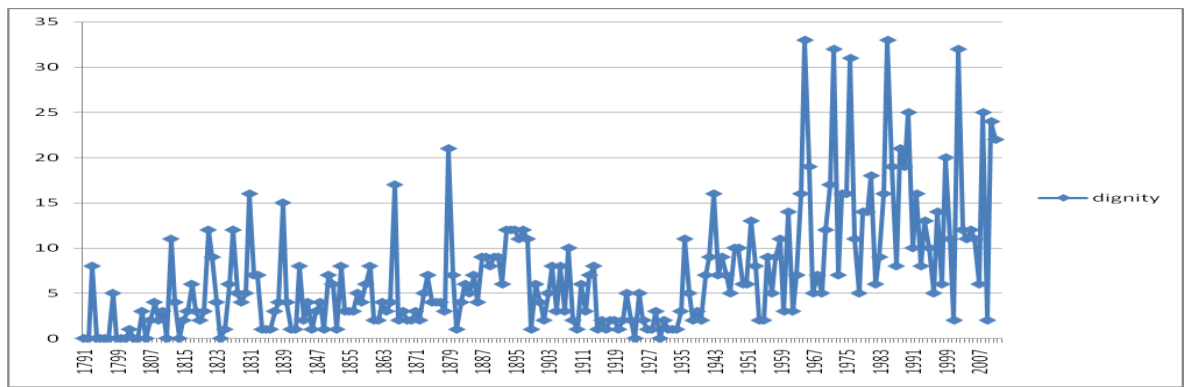


Рис.1. График абсолютной частотности термина *dignity*

В корпусе судебных решений зафиксировано более 1500 терминопотреблений *dignity*, профиль частотности показывает три периода повышения: в тридцатые, восьмидесятые годы девятнадцатого века и во второй половине двадцатого века. Проведенный контекстный анализ показал, что термин *dignity* имеет по крайней мере три значения в дискурсе ВС: во-первых, это достоинство как обладание социальным статусом, заслугами; во-вторых,

это право автономии, независимости, суверенности, самостоятельности; в третьих – это достоинство человека как представителя человечества, самоценной личности. В данной статье мы, вслед за Селиверстовой, «рассматриваем значение как тот концепт, который составляет означаемое языкового знака. При употреблении знака в речи этот концепт составляет информацию, которую языковой знак передает о своем денотате» [4, с.756].

Поскольку социально-ценностная природа языка хорошо прослеживается при изучении изменения лексики в разные исторические периоды, кратко рассмотрим этапы развития понятия *dignity*. Впервые термин появляется в дискурсе Суда, когда судья Уилсон (Wilson) в 1793 г. говорит об индивидуальном и коллективном достоинстве: "*If the dignity of each singly is undiminished, the dignity of all jointly must be unimpaired*"[12]. В XIX веке термин *dignity* используется, главным образом, в виде словосочетаний *equal / superior / inferior dignity* в значении «честь, статус, титул». Кроме того, в XIX веке термин *dignity* употребляется при оценке статуса отдельных штатов в сопоставлении с федеральным уровнем (*dignity of state*).

Начиная со второй половины 40-х г. XX-го века в дискурсе ВС становятся актуальными составные термины *human dignity* и *individual dignity* (См.Рис.2.).

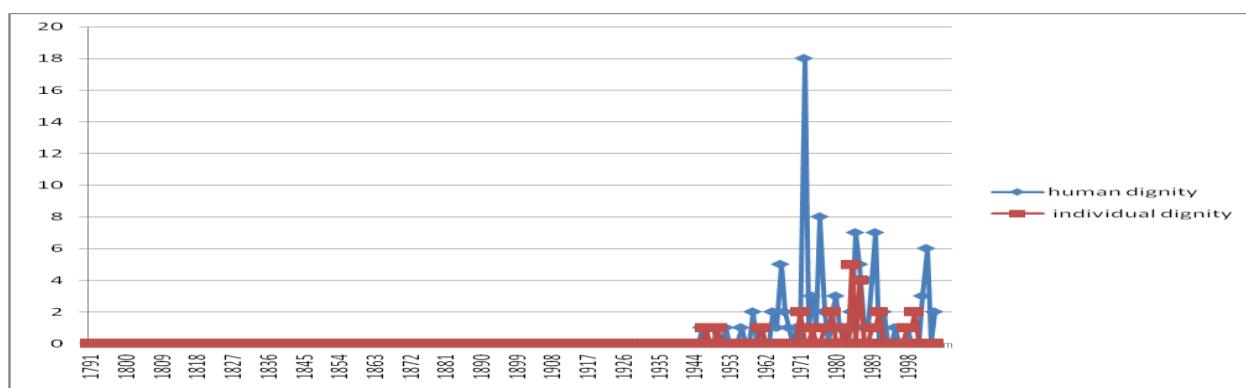


Рис.2. График абсолютной частотности терминов *human dignity* и *individual dignity*

Значение *dignity* как ценности человека, не обусловленной принадлежностью к социальному слою, как представителя человеческого рода, не обладающего титулом, званием, статусом, стало особенно частотным с появлением Всеобщей декларации прав человека, принятой на третьей сессии



Генеральной Ассамблеи ООН резолюцией 217 А (III) от 10 декабря 1948 года, где и в Преамбуле, и в самой первой статье фиксируется понятие человеческого достоинства *dignity* [1].

Однако в судебном дискурсе Суда значение достоинства человека как самостоятельной ценности актуализировалось немного раньше. Впервые в судебном дискурсе внимание профессионального юридического сообщества к важности этого концепта привлек судья Ф. Мерфи (Murphy) в своих особых мнениях несогласия (*dissenting opinion*) в 1944 и в 1947 годах [31, 7]. В дальнейшем это понятие стало использоваться и в мнениях большинства судей в виде таких словосочетаний, как *human dignity*, *dignity of the human personality*, *dignity of the individual*, *dignity of each individual*, *dignity of man*, *etc.*

В 40-60-е годы XX века судьи концептуализируют понятие *dignity* как характеристику человека, которого надо уважать, ценить, не унижать, не оскорблять, не нападать (*a recognition of human dignity* [35]; *respect for human dignity* [19]; *high regard for human dignity* [18]; *offensive to human dignity*[30]; *affront to human dignity* [6]).

В 70-80-е годы XX века термин *dignity* трактуется, главным образом, как неотъемлемый атрибут человека, как нечто, чем человек обладает, например, в следующих контекстах: *there will not be a gain, but a loss, in human dignity* [28]; *equally destructive of human dignity* [28]; *be possessed of common human dignity* [22]; *to be deprived of his individuality and human dignity* [23].

В 90-е годы прошлого века термин концептуализируется, прежде всего, как субъектное право, в частности, как право невмешательства в частную жизнь, право на смерть *right to die*, становится смежным с понятием *privacy*[20, 34].

В начале XXI века термин *dignity* рассматривается как конституционный принцип, реализуется в таких контекстах, как, например, «*forms of corporal punishment run afoul of the Eighth Amendment and offend contemporary concepts of decency, human dignity, and precepts of civilization which we profess to possess*»[8]; «*... choices central to personal dignity and autonomy are central to the liberty pro-*

tected by the Fourteenth Amendment»[26]. Самоопределение, личная неприкосновенность, свобода совести, право на частную жизнь, политическое равенство, достоинство и уважение - ключевые ценности американского права [27]. Достоинство человека становится важным принципом американского конституционного права..

Об интегрирующем «зонтичном» характере этого концепта свидетельствует тот факт, что в течение второй половины XX века этот термин непосредственно используется при обсуждении свободы слова (Первая Поправка к Конституции) [17,14]; гарантии неприкосновенности личности, жилища, имущества, зафиксированные Четвертой Поправкой [32]; права не свидетельствовать против себя в рамках Пятой Поправки [33]; гарантии на помощь адвоката (Шестая Поправка) [27]; запрета на применение жестоких и необычных наказаний (Восьмая Поправка) [24, 25, 15]; вопросов неприкосновенности частной жизни, права на надлежащую правовую процедуру и на равное обращение, предусмотренные Четырнадцатой Поправкой [26].

ВС концептуализирует данное понятие, главным образом, не в философско-ценностном измерении античной этики, и не в христианско-религиозном смысле, а в нравственно-гражданском плане. Представления о человеческом достоинстве судей ВС в середине прошлого века существенно опираются на понятие автономии личности, введенное И. Кантом, но позднее принимают все более сложный характер и в последнее время категоризируются не только как права человека, но и как конституционный принцип. Концепт человеческого достоинства *dignity* становится критерием уровня прав и свобод человека, доступных в одной правовой системе, по сравнению с другими правовыми системами: *But this Nation's evolving understanding of human dignity certainly is neither wholly isolated from, nor inherently at odds with, the values prevailing in other countries* [31].

Мы полагаем, вслед за М. Сергиевским, что «основная причина изменения значения слова лежит в явлениях чисто социального порядка. Именно слова



изменяют свое значение при переходе из одной социальной категории в другую. При этом, если слово переходит из более широкой группы в менее широкую, его значение сужается, при обратном явлении – наоборот» [5, С.18]. Универсальность этого понятия является важным фактором. Неслучайно, что понятие человеческого достоинства находится в категориальной связи с разными Поправками к Конституции, т.е. является ключевым, системообразующим для дискурса ВС. В понятии *dignity* есть фактор оценки моральной и правовой регуляции, как соотнесение с должным; свобода, гарантированная конституционной нормой о надлежащей правовой процедуре; автономия человека, в частности, право принимать важные ответственные решения [27, 29].

Понятие *human dignity*, с одной стороны, является внеисторичным, поскольку вопрос достоинства человека – вечный вопрос человечества (*the fundamental human dignity*), с другой стороны, это понятие несет отпечаток актуального времени, поскольку критерии достоинства, принятые в прошлом и будущем не смыкаются в настоящем, а существенно разнесены [21]. По существу, этот концепт обусловлен тремя признаками человека – уникальностью личности, активной волей и социальным характером жизни. Соответственно, и концепт *dignity* разворачивает в дискурсе Верховного суда три значения: общественное признание, автономия и самооценка человека.

Для целей данного исследования были проанализированы термин *dignity* и его дефиниции, представленные в наиболее авторитетном словаре американского языка права *Black's Law Dictionary* в течение двадцатого века (сфера фиксации) [9-13]. Обнаруженные нами в судебном дискурсе ВС двадцатого века новые значения термина в данном словаре еще не приводятся. Даже в самой последней редакции словаря представлены значения, характерные для XIX века, потерявшие свою актуальность в настоящем, такие как: *the state of being noble; an elevated title or position; a person holding an elevated title; a right to hold a title of nobility* [13, с. 522]. В результате есть

основания полагать, что для данного термина сфера фиксации отстает от сферы функционирования более чем на шестьдесят лет.

По мнению Верховного суда, понятие *dignity* характерно для зрелой правовой системы, не случайно оно актуализировалось почти сто пятьдесят лет после формирования ВС. Это понятие отражает уровень ответственности личности перед собой, государства перед обществом, самого общества перед каждым отдельным его членом. Высокая рекуррентность терминологических словосочетаний *human dignity* и *individual dignity* (См.Рис.2.) в контекстах о самоопределении и идентичности американского общества свидетельствует об этом [31].

Дискурс высшей судебной инстанции США определяет не только развитие правовой системы на всех ее уровнях, но является еще и политически значимым, поскольку решения Верховного суда создают юридические возможности для определенных политических действий, и наоборот, делает невозможным, ввиду их противозаконности. Однако помимо юридических ограничений судебный дискурс накладывает еще и исторические пределы понимания, поскольку понятие права является функцией социально-исторического контекста. Например, по словам В. Е. Морозова, «лозунг о необходимости защиты прав сексуальных меньшинств сегодня практически самоочевиден в Западной Европе, проблематичен в США, вызывает резкое неприятие в России и воспринимается как откровенно преступный в ряде исламских стран» [2, с.203]. В связи с этим представляется актуальным дальнейшее изучение ключевых понятий судебного дискурса в конкретных исторических условиях, с целью выявления цельной концептуальной системы, сложившейся в тот или иной период времени и объяснения разницы в отношении к одному и тому же явлению.

Библиографический список

1. Всеобщая декларация прав человека [Электронный ресурс] URL: <http://www.un.org/en/documents/udhr/index.shtml> (дата обращения: 25.10.2012)



2. Морозов, В. Е. Дискурс прав человека [Текст] / В. Е. Морозов // Права человека: энциклопедический словарь /отв. ред. С. С. Алексеев. – М.: Норма, 2009. - 656с.
3. Медушевский, А. Н. Теория конституционных циклов [Текст] / А. Н. Медушевский. - М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2005. - 574 с.
4. Селиверстова, О. Н. Труды по семантике [Текст] / О. Н. Селиверстова. - М.: Языки славянской культуры, 2004. - 960 с. - (Studia philologica).
5. Сергиевский, М. Антуан Мейе и его «Введение в сравнительное изучение индоевропейских языков» [Текст] / М. Сергиевский // Мейе А. Введение в сравнительное изучение индоевропейских языков. Государственное социально-экономическое издательство. Москва, Ленинград, 1938.- с.3-24.
6. *Abbate v. United States*, 359 U.S. 187 (1959)
7. *Adamson v. California*, 332 U.S. 46 (1947)
8. *Atkins v. Virginia*, 536 U.S. 304 (2002)
9. *Black's Law Dictionary* 2nd ed. (St. Paul, Minn.: West Publishing, 1910)
10. *Black's Law Dictionary* 4th ed. (St. Paul: West, 1951)
11. *Black's Law Dictionary* 6th ed. (West Publishing, 1990)
12. *Black's Law Dictionary* 7th ed. (West Group, 1999)
13. *Black's Law Dictionary* 9th ed. (West Group, 2009)
14. *Bose Corp. v. Consumers Union of United States, Inc.*, 466 U.S. 485 (1984)
15. *Brown, Governor of California et al. V. Plata et al.*, 563 US_ (2011) (2011)
16. *Chisholm Y. Georgia*, 2 U.S. (2 Dall.) 419, 453-66 (1793)
17. *Cohen v. California*, 403 U.S. 15 (1971)
18. *Cohen v. Hurley*, 366 U.S. 117 (1961)
19. *Cox v. United States*, 332 U.S. 442 (1947)
20. *Cruzan v. Director, Missouri Department of Health*, 497 U.S. 261 (1990)
21. *Ford v. Wainwright*, 477 U.S. 399 (1986)
22. *Furman v. Georgia*, 408 U.S. 238 (1972)
23. *Gertz v. Robert Welch, Inc.*,418 U.S. 323 (1974)
24. *Gregg v. Georgia*, 428 U.S. 153 (1976)
25. *Hope v. Pelzer*, 536 U.S. 730 (2002)
26. *Lawrence v. Texas*, 539 U.S. 558 (2003)
27. *McDonald v. City of Chicago*, 130 S. Ct. 3020 (2010)
28. *Miranda v. Arizona*, 384 U.S. 436 (1966)
29. *Paul v. Davis*, 424 U.S. 693 (1976)
30. *Rochin v. California*, 342 U.S. 165 (1952)
31. *Roper v. Simmons*, 543 U.S. 551 (2005)
32. *Segura v. United States* - 468 U.S. 796 (1984)
33. *United States v. Balsys*, 524 U.S. 666 (1998)
34. *Washington v. Glucksberg*, 521 U.S. 702 (1997)
35. *Yamashita v. Styer*, 327 U.S. 1 (1946)

Bibliography

1. Universal Declaration of Human Rights [Electronic Resource]. – Access Mode: <http://www.un.org/en/documents/udhr/index.shtml> (Date of Retrieval: 25.10.2012)
2. Morozov, V. E. Human Rights Discourse [Text] // Human Rights: Encyclopedic Dictionary / Ed. by S. S. Alekseev. – M.: Norma, 2009. – 656 p.
3. Medushevski, A. N. Theory of Constitutional Cycles [Text] / A. N. Medushevski. - M.: Higher School of Economics Publishing, 2005. - 574 p.
4. Seliverstova, O. N. Semantics Studies [Text] / O. N. Seliverstova - M.: Languages of Slavic Cultures, 2004. - 960 p. - (Studia Philologica).
5. Sergievski, M. Antoine Meillet and His 'Introduction into Comparative Study of the Indoeuropean Languages [Text] // A. Meillet. Introduction into Comparative Study of the Indoeuropean Languages. - State Social-Economic Publishing, - Moscow, Leningrad, 1938. - P.3-24.
6. Abbate v. United States, 359 U.S. 187 (1959)
7. Adamson v. California, 332 U.S. 46 (1947)
8. Atkins v. Virginia, 536 U.S. 304 (2002)
9. Black's Law Dictionary, 2nd ed. (St. Paul, Minn.: West Publishing, 1910)
10. Black's Law Dictionary 4th ed. (St. Paul: West, 1951)
11. Black's Law Dictionary 6th ed. (West Publishing, 1990)
12. Black's Law Dictionary 7th ed. (West Group, 1999)
13. Black's Law Dictionary 9th ed. (West Group, 2009)
14. Bose Corp. v. Consumers Union of the United States, Inc., 466 U.S. 485 (1984)
15. Brown, Governor of California et al. V. Plata et al., 563 US_ (2011) (2011)
16. Chisholm Y. Georgia, 2 U.S. (2 Dall.) 419, 453-66 (1793)
17. Cohen v. California, 403 U.S. 15 (1971)
18. Cohen v. Hurley, 366 U.S. 117 (1961)
19. Cox v. United States, 332 U.S. 442 (1947)
20. Cruzan v. Director, Missouri Department of Health, 497 U.S. 261 (1990)
21. Ford v. Wainwright, 477 U.S. 399 (1986)
22. Furman v. Georgia, 408 U.S. 238 (1972)
23. Gertz v. Robert Welch, Inc., 418 U.S. 323 (1974)
24. Gregg v. Georgia, 428 U.S. 153 (1976)
25. Hope v. Pelzer, 536 U.S. 730 (2002)
26. Lawrence v. Texas, 539 U.S. 558 (2003)
27. McDonald v. City of Chicago, 130 S. Ct. 3020 (2010)
28. Miranda v. Arizona, 384 U.S. 436 (1966)
29. Paul v. Davis, 424 U.S. 693 (1976)
30. Rochin v. California, 342 U.S. 165 (1952)
31. Roper v. Simmons, 543 U.S. 551 (2005)
32. Segura v. United States - 468 U.S. 796 (1984)
33. United States v. Balsys, 524 U.S. 666 (1998)
34. Washington v. Glucksberg, 521 U.S. 702 (1997)
35. Yamashita v. Styer, 327 U.S. 1 (1946)



УДК 811.161.1
ББК 81.2Р

Голайденко Лариса Николаевна

доцент

кафедра русского языка

Башкирский государственный педагогический университет

им. М. Акмуллы

г. Уфа

Golaydenko Larisa Nikolaevna

Assistant Professor

Chair of the Russian Language

The Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla

Ufa

**Функционирование прилагательных со значением воображения
в художественной прозе (на примере прилагательного *фантастиче-
ский*)**

**Functioning of Adjectives with the Meaning of Imagination in Prose
(By the Example of Adj. *Fantastic*)**

Настоящая статья посвящена многоаспектному анализу прилагательных со значением воображения как одного из лексико-морфологических средств выражения семантики представления в современном русском языке.

The article is devoted to the multidimensional analysis of adjectives with the meaning imagination as one of the lexical and morphological expression of semantics representation in modern Russian.

Ключевые слова: воображение; семантика воображения; прилагательные со значением воображения; прилагательное *фантастический*.

Key words: imagination; semantics of imagination; adjectives with the meaning of imagination; adj. *fantastic*.

Промежуточное положение между восприятием и понятием занимает представление, которое обеспечивает связь и взаимодействие чувственных и абстрактных форм познания окружающего мира. Переходный характер представления, “важной ступени чувственных образов” [2, с. 5], “предпонятийного уровня отражения” [3, с. 2], обуславливает совмещение в нем свойств восприятия и понятия, его внутреннюю двуплановость и подвижность в рамках временной оппозиции “прошлое (воспоминание) – будущее (воображение)”.

Специфика представления как уникальной философско-психологической категории находит непосредственное отражение в языке. С одной стороны, наглядно-чувственный образ воспоминания / воображения не может быть назван словом, но, с другой – тяготеет к вербализации. “Участие языка не только в

оформлении, но и в формировании мысли позволяет сделать логический вывод о том, что и первые этапы в образовании мысли <...>, переработка в сознании содержания наглядно-чувственного материала не свободны от языковых средств” [1, с. 142].

Семантика представления выражается в современном русском языке с помощью разнообразных разноуровневых средств, что позволяет говорить о представлении как самостоятельной структурно-семантической категории [4].

Типичным средством выражения семантики представления является лексика, которая характеризуется морфологическим разнообразием [5]. Её основу составляют глаголы и существительные. Наряду с ними в речи употребляются прилагательные и наречия со значением воспоминания и / или воображения [6].

В данной статье мы рассмотрим состав и особенности функционирования в художественной прозе прилагательных со значением воображения (*воображение* – “1. Способность воображать, творчески мыслить, фантазировать; мысленное представление. 2. Домысел, плод фантазии (*разг.*)” [7, с. 100]), в частности прилагательного *фантастический*.

В толковых словарях русского языка зафиксировано одиннадцать прилагательных со значением воображения: *иллюзорный, мечтательный, мнимый, призрачный, сонный, утопический / утопичный, фантастический / фантастичный, химерический / химеричный*. Прокомментируем лексикографическое толкование каждого из них.

Прилагательное *иллюзорный*, образованное от существительного *иллюзия* (“1. Обман чувств, нечто кажущееся. 2. *перен.* Нечто несбыточное, мечта” [7, с. 247]), обозначает “1. см. *иллюзия* (“Кажущийся, воображаемый”). 2. Порожденный иллюзией, несбыточный (*книжн.*)” [7, с. 247]. Совершенно очевидно, что семантика данного прилагательного полностью определяется семантикой производящего существительного.

В толковании прилагательного *мечтательный* наблюдается отсылка к глаголу *мечтать* (“Предаваться мечтам о ком-чем-н.” [7, с. 353]) и существительному *мечтатель* (“Человек, который предается мечтам, склонен к мечта-



тельности” [7, с. 353]): “Склонный мечтать, присущий мечтателю” [7, с. 353]. Вместе с тем значения этих однокоренных “отсылочных” слов раскрываются посредством существительного *мечта* – “1. Нечто, созданное воображением, мысленно представляемое. 2. Предмет желаний, стремлений” [7, с. 353]. В результате становится исчерпывающе понятной семантика прилагательного *мечтательный*.

Прилагательное *мнимый* имеет значение “1. Воображаемый, кажущийся” [7, с. 357] и восходит к глаголам *мнить* (“(устар.) Думать, полагать” [7, с. 357]) и *мниться* (“(устар.) Думаться, казаться” [7, с. 357]).

Сравнивая значения данных слов, можно утверждать, что прилагательное *мнимый* сохраняет актуальную семантическую связь с глаголом *мниться*. Она обуславливается значениями слов, используемых в толковании лексем *мнимый* и *мниться*: *воображаемый* от *вообразить* – “1. Представлять себе мысленно” [7, с. 100]; *кажущийся* от *казаться* – “2. То же, что *представиться* (в 3 знач.)” [7, с. 261], а *представиться* – “3. Являться в мысли, в воображении” [7, с. 580]; *думаться* – “1. Мыслиться, представляться (в 3 знач.), казаться” [7, с. 185] (*мыслиться* – “(книжн.) Представиться в мыслях” [7, с. 370]).

Таким образом, не вызывает сомнения отнесенность прилагательного *мнимый* и глагола *мниться* к лексике с семантикой воображения, тогда как глагол *мнить* обозначает мыслительный процесс и относится к лексике с семантикой интеллектуальной деятельности: *думать* – “1. Направлять мысли на кого-что-н., размышлять” [7, с. 185], *размышлять* – “Углубляться мыслью во что-н.” [7, с. 648], *полагать*² – “Считать, думать” [7, с. 550], *считать*¹ – “4. Делать какое-н. заключение о ком-чем-н., признавать, полагать” [7, с. 648].

Значение производного прилагательного *призрачный* – “1. Являющийся призраком, порождением больного воображения. 2. *перен.* Воображаемый, мнимый” [7, с. 589–590] – мотивируется значением производящего существительного *призрак* – “Образ кого-чего-н., представляющийся в воображении, видение, то, что мерещится” [7, с. 589] (*видение* – “Призрак, привидение; что-н. возникшее в воображении” [7, с. 86], *мерещиться* – “(разг.) Казаться, пред-

ставляться в воображении, грезиться” [7, с. 349], *грезиться* – “Мерещиться, представляться в воображении, в грезах” [7, с. 148], *греза* – “Светлая мечта, а также призрачное видение, сновидение” [7, с. 148]).

В отличие же от существительного *призрак*, которое может употребляться в нейтральном значении представления, прилагательное *призрачный* обозначает непроцессуальный признак только воображаемого предмета, явления, события.

Прилагательное *сонный* многозначное, но в плане выражения семантики воображения важны только два его значения: “1. см. *сон* (“1. Относящийся ко сну. 2. Грезящийся”). 2. Погружённый в сон, спящий” [7, с. 745]. В лексикографическом толковании данного прилагательного используется производящее существительное *сон*, которое и объясняет актуальность этих значений: “1. Наступающее через определённые промежутки времени физиологическое состояние покоя и отдыха, при котором почти полностью прекращается работа сознания, снижаются реакции на внешние раздражения. 2. То, что снится, грезится спящему, сновидение” [7, с. 745].

Значение существительного *утопия* (“Нечто фантастическое, несбыточная, неосуществимая мечта” [7, с. 841]) – семантическая база для формирования значения дериватов-паронимов *утопичный* и *утопический* – “Представляющий собой утопию, несбыточный” [7, с. 841]. Сема “несбыточность, неосуществимость” сближает прилагательные *утопический* / *утопичный* с прилагательными *фантастический* / *фантастичный* и *химерический* / *химеричный*.

Прилагательное *фантастичный* истолковывается со ссылкой на пароним *фантастический*: “То же, что *фантастический* (во 2 и 3 знач.)” [7, с. 846]. Прилагательное *фантастический* имеет несколько значений: “1. см. *фантастика*” [7, с. 846] (“1. То, что основано на творческом воображении, на фантазии, художественном вымысле. 3. Нечто невообразимое, невозможное” [7, с. 846]; *фантазия* – “1. Способность к творческому воображению; само такое воображение. 2. Мечта, продукт воображения. 3. Нечто надуманное, неправдоподобное, несбыточное” [7, с. 846]), то есть “1. Основанный на творческом воображении, на фантазии, художественном вымысле. 3. Невообразимый, невоз-



можный”, и “2. Похожий на фантазию (во 2 знач.), то есть воображаемый; причудливый, волшебный, сверхъестественный. 3. Совершенно неправдоподобный, невероятный, несбыточный. 4. Исключительный в 3 знач.” [7, с. 846] – “3. Выделяющийся среди других по своим положительным или отрицательным качествам (*разг.*) [7, с. 254]; удивительный во 2 знач.” – “То же, что *исключительный* в 3 знач.” [7, с. 846].

По нашим наблюдениям, именно богатая семантика прилагательного *фантастический* обеспечивает его достаточно активное употребление в художественной речи.

Прилагательное *химерический* имеет значение “(*книжн.*) Фантастический, несбыточный” [7, с. 859], которое соотносится со значением производящего слова *химера* – “1. Неосуществимая, несбыточная и странная мечта” [7, с. 859]. Значение же прилагательного *химеричный* объясняется через значение паронима: “То же, что *химерический*”.

В 9 503 фрагментах из 624 художественных произведений 100 писателей-прозаиков 19–21 вв. мы установили факт функционирования семи прилагательных, зафиксированных в толковых словарях: *иллюзорный, ирреальный, мечтательный, призрачный, сонный, фантастический, фантастичный*, а также двух прилагательных, в толковых словарях не зафиксированных: *фантазийный, фантомный*.

В художественной прозаической речи чаще других (58 употреблений) используется многозначное прилагательное *фантастический*, которое в разных контекстах употребляется в разных значениях. Ср.: 1) <...> *Она окончательно перепутала свой действительный мир с выдуманным, Иванова настоящего – с фантастическим, загубившим ее зверем* <...> (А.Амфитеатров. Ребенок); *Истомин плюхнулся на облезлую садовую скамейку, а финдиляка устроилась верхом у него на коленке – <...> существо фантастическое, не исключено – инопланетянин* <...> (С.Абрамов. Как хорошо быть генералом); 2) <...> *Туманные сонки, на которые я глядел вчера, – таинственные и фантастические, – двинулись на нас теперь – хмурые и голодные* (В.Короленко. Ат-Даван); *Да и всё*

повседневное, соприкасаясь с ней, становилось фантастическим (В.Брюсов. Мраморная головка); 3) *Глупые же разевали рты и распространяли о генерале фантастические легенды* (Б.Окуджава. Выписка из давно минувшего дела); *Она услышала много фантастического: пожилой железнодорожник <...> шепотом рассказывал о большом смертоубийстве <...> и об еврейских кознях, к этому приведших* (Л.Улицкая. Медя и ее дети); 4) *Она была в фантастическом костюме древней эпохи* (Е.Замятин. Мы); *Сейчас мне – двадцать, я стою под фонарем в чужом городе и целуюсь с фантастической девушкой по имени Настя* (И.Савельев. Бледный город); 5) *Мерин в высоком седле без седока представлял странно фантастическое для лошадей зрелище <...>* (Л.Толстой. Холстомер); – *Если уж вам пришло этакое, так сказать, фантастическое желание, то с своей стороны я передаю их вам безынтересно и купчую беру на себя* (Н.Гоголь. Мертвые души).

В первой группе примеров прилагательное *фантастический* реализует первое значение, во второй – второе, в третьей – третье, в четвертой – четвертое. В пятой группе фрагментов рассматриваемое прилагательное употребляется, на наш взгляд, одновременно в нескольких значениях: в первом примере – в третьем и четвертом, а во втором – во втором, третьем и четвертом. Нерасседланный и без седока Холстомер воспринимается другими лошадьми как что-то невероятное, а потому и исключительное – отрицательное (собратья гоняют старого мерина по всему двору и жестоко бьют его). *Фантастическое желание* Чичикова воспринимается персонажем не только как невероятное и исключительное, но и странное, сверхъестественное, что актуализируется вводным компонентом *так сказать*.

Прилагательное *фантастический* довольно часто распространяется неопределенным, притяжательным или указательным местоимением *какой-то*, *его* (*ее*), *свой*, *этот*: *Она окрашивала всю его жизнь в какой-то фантастический свет судьбы, в котором его личные дела превращались в дело Судьбы <...>* (Ф.Искандер. Летним днем); *Проснувшись уже поздно, он вздохнул о потере своего фантастического богатства <...>* (А.Пушкин. Пиковая дама); *И*



ведь так легко, так натурально создается **этот** сказочный, **фантастический мир!** (Ф.Достоевский. Белые ночи).

Неопределенное местоимение *какой-то* усиливает эффект оторванности воображаемых картин от действительности; притяжательные местоимения *его* и *свой* “проявляют” субъективный характер наглядно-чувственного образа, подчеркивают несоответствие между миром реальным и миром воображаемым; указательное местоимение *этот* делает предмет речи для персонажа близким, реальным, живо воспринимаемым даже в представлении.

При прилагательном *фантастический* может использоваться обстоятельство меры и степени (*странно, совершенно, несколько* и др.), которое указывает на степень фантастичности, нереальности воспринимаемой или представляемой картины действительности: *С того дня начались у них **отношения** странные, **даже несколько фантастические*** (В.Ходасевич. Державин); *Построенные для мирной работы, многотерпеливые вагончики <...> готовились сейчас <...> **к совершенно уже фантастической деятельности*** (А.Толстой. Хождение по мукам). Степень же фантастичности и нереальности наглядно-чувственного образа подчеркивают в данных примерах усилительные частицы *даже* и *уже*.

Заметим, что в каком бы значении и с какими бы зависимыми компонентами ни употреблялось прилагательное *фантастический*, в нем всегда актуализируется сема несоответствия и даже противопоставления воображаемой наглядно-чувственной картины реально воспринимаемым предметам или событиям. В этом смысле прилагательное *фантастический* приобретает оценочный характер и передает положительное или отрицательное отношение субъекта восприятия к объекту действительности. Оценочность прилагательного *фантастический* позволяет квалифицировать его как эпитет.

Однако именно в первом значении (в первой группе фрагментов) прилагательное *фантастический* непосредственно и более полно выражает семантику представления – воображения – и таким образом существенно сближается с соответствующими основными лексико-морфологическими средствами – глаголами и существительными.

Использование прилагательного *фантастический* в художественной прозе позволяет обозначить то, что воображается или воспринимается, оценивается как нереальное, оторванное от действительности, сверхъестественное, странное, удивительное. Следовательно, этот наглядно-чувственный образ очень значим для героя, а описание соответствующей представляемой картины важно для постижения внутреннего мира персонажа читателями.

Фантастическим может быть кто и что угодно: человек, продукт питания, музыкальное произведение, отрезок времени, непосредственно воспринимаемая картина, мысль, внутреннее состояние человека, характеристика кого-чего-либо и др. Например: *Едва проснется день, как уже со всех ее златоглавых церквей раздается согласный гимн колоколов, подобно чудной, фантастической увертюре Бетховена <...>* (М.Лермонтов. Панорама Москвы); *Три недели странствовал в ином, неосязаемом и фантастическом мире* (М.Шолохов. Тихий Дон); – *Не кажется ли вам, что наше странное знакомство принимает фантастическое направление?* (Ю.Бондарев. Мгновения. Павел).

Такая широкая сочетаемость прилагательного *фантастический* с конкретными и отвлеченными существительными позволяет использовать его в художественной речи для характеристики любых предметов, явлений, событий, чувств, состояний, поступков и т. п., которые либо описываются как наглядно-чувственные образы-представления, возникающие в воображении персонажей, либо оцениваются как далекие от реальной действительности.

Дважды прилагательное *фантастический* употребляется в аналитической форме превосходной степени: *Заведующий районо, не скрывая радостной улыбки, позвонил директору школы, расписывая меня самыми фантастическими красками* (Б.Окуджава. Частная жизнь Александра Пушкина, или Именительный падеж в творчестве Лермонтова); *Это самое фантастическое из фантастических созданий!* (Ф.Достоевский. Сладострастники).

Безусловно, сложная форма превосходной степени данного прилагательного позволяет актуализировать называемый этим прилагательным признак как проявляющийся в предмете описания в наивысшей степени по сравнению с



другими предметами. *Самый фантастический* – “Самый волшебный, самый причудливый, самый невероятный, самый удивительный”.

Заметим, что в последнем фрагменте прилагательное *фантастический* повторяется. Такие повторы в художественных произведениях не редкость: они помогают усилить наглядно-чувственный фон описания и отнести изображаемую картину именно к области воображения, например: *Когда фантастический провал поглощал достаточное количество фантастических теней, Угрюм-Бурчеев, <...>, перевертывался на другой бок и снова начинал другой такой же сон* (М.Салтыков-Щедрин. История одного города).

Данный пример интересен в плане употребления прилагательного *фантастический* в комплексе с другим словом, имеющим значение воображения, – *сон*. Подобные описания могут включать самые разные существительные, прилагательные, глаголы с соответствующей семантикой, что актуализирует в значении прилагательного *фантастический* семы “воображаемый” и “причудливый, волшебный”: *И временами казалось, там, за окнами, не то Кащеево царство <...>, не то какая-то неведомая фантастическая планета* (Ф.Абрамов. Трава-мурава. В Питер за сарафаном); *Его сонный мозг <...> удерживал только сказочные, фантастические образы <...>* (А.Чехов. Степь).

Нельзя не обратить внимание на то, что прилагательное *фантастический* в последнем фрагменте распространяет существительное *образ*, которое имеет в русском языке нейтральное значение представления: “3. Живое, наглядное представление о ком-чем-н.” [7, с. 433]. Очень часто в художественной речи это общее значение представления конкретизируется и слово *образ* обозначает либо воспоминание, либо воображаемую картину. В данном же примере существительное *образ* сохраняет семантическую нейтральность: нет надобности актуализировать в значении рассматриваемого слова сему воображения, поскольку контекст содержит прилагательные *сонный, сказочные* (*сказочный* – “1. см. *сказка*¹. 2. *перен.* Прекрасный, необычайный, небывалый”, *сказка*¹ – “1. Повествовательное, обычно народно-поэтическое произведение о вымышленных ли-

цах и событиях, преимущественно с участием волшебных, фантастических сил” [7, с. 718]) и *фантастические*.

В двух последующих фрагментах прилагательное *фантастический* обусловливает семантические сдвиги в значениях определяемых им существительных: *Нержин был спокойно уверен в превосходстве своего житейского опыта над фантастическими представлениями этого нестарящего идеалиста* (А.Солженицын. В круге первом); – *Каждый моряк знает – это фантастическое и даже пустое предположение* (В.Кожевников. В дальнем плавании).

В первом примере семантически нейтральное существительное *представление* (“1. см. *представить, представиться*. 4. Воспроизведение в сознании ранее пережитых восприятий (*спец.*). 5. Знание, понимание чего-н.” [7, с. 580]; *представить* – “6. Воспроизвести в мыслях, вообразить” [7, с. 580]) сближается по значению с существительным *понимание* (“1. см. *понять*. 2. Способность осмыслять, постигать содержание, смысл, значение чего-н.” [7, с. 559], *понять* – “Уяснить значение чего-н., смысл чьих-н. слов, поступков” [7, с. 560]). Таким образом, в семантике существительного *представления* прилагательное *фантастические* актуализирует сему интеллектуальной деятельности, а соответствующий наглядно-чувственный образ тяготеет к понятию.

Обратное наблюдается во втором фрагменте: благодаря прилагательному *фантастическое* в значении существительного мыслительного процесса *предположение* (“1. Догадка, предварительное соображение. 2. Предварительный план, намерение” [7, с. 579]) “высвечивается” сема воображения, а в понятии актуализируется наглядно-чувственная основа.

Уникален пример, в котором противопоставляются воспоминание (*воспоминание* – “1. Мысленное воспроизведение чего-н. сохранившегося в памяти” [7, с. 102]) и воображение как две “ипостаси” представления: *В этом полуфантастическом мире он будто собирал свои воспоминания, самые добрые, самые невинные, самые любимые* (А.Толстой. Хождение по мукам). Антитеза носит оценочный характер: всё, что связано с *полуфантастическим миром*, характеризуется как отрицательное, а то, что имеет непосредственное отношение



к прошлому, – положительно. Причем *полуфантастический мир* в художественном контексте – это настоящее, реальная действительность, в которой происходит что-то невообразимое, сверхъестественное, невероятное и исключительно негативное.

Если прилагательное *фантастический* не имеет краткой формы, то его пароним *фантастичный* образует ее и употребляется в художественных произведениях в качестве именной части составного именного сказуемого: – <...> *Вы вообразить не можете, Дмитрий Прокофьевич, как он фантастичен и, как бы это сказать, капризен* (Ф.Достоевский. Преступление и наказание); <...> *Он не предполагает, а уверен, что жизнь Эмили именно такова, какой она кажется ему, – реальность фантастична, и в страхе перед непредсказуемой силой этой магии жизни люди пытаются снизить ее до себя* <...> (Ю.Буйда. Ермо).

Общеизвестно, что полное прилагательное обозначает постоянный предикативный признак предмета речи, а краткое – временный. Данное утверждение в полной мере относится и к прилагательному *фантастичный*. При этом, на наш взгляд, в художественном контексте при использовании рассматриваемого прилагательного в краткой форме наблюдается “приращение” смысла.

Так, в первом примере семантика краткой формы *фантастичен* расширяется благодаря соотношению с другой краткой формой *капризен* (*капризный* – “С капризами, причудами” [7, с. 266]; *каприз* – “Прихоть, причуда” [7, с. 266], *прихоть* – “Капризное желание, причуда” [7, с. 601], *причуда* – “1. Станный каприз, чудачество. 2. перен. Неожиданное, странное явление” [7, с. 601], *чудачество* – “1. см. *чудаческий*. 2. Чудаческий поступок” [7, с. 886], *чудаческий* – “Свойственный чудаку, странный” [7, с. 886]). Говорящий персонаж оценивает другого персонажа как странного человека с неожиданными желаниями. Подобная оценка вытекает из непонимания этих желаний, возникающих в результате работы, вероятно, неординарного воображения, яркой фантазии. Таким образом, *фантастичен* в приведенном фрагменте – “Непонятен, странен”, поэтому прихотлив и *капризен*.

Во втором примере – оксюморон. Прилагательное-предикат *фантастична* семантически противоречит существительному-предмету речи *реальность* (от *реальный* – “1. Действительно существующий, не воображаемый” [7, с. 670]). Неожиданная сочетаемость этих слов позволяет автору сместить смысловой акцент с закрепленных в нашем языковом сознании значений прилагательного *фантастичный* на сему “непредсказуемость” (от *непредсказуемый* – “Такой, который невозможно предсказать, или (о человеке) такой, поступки которого невозможно предугадать, предвидеть” [7, с. 408]; *предсказать* – “Заранее сказать, что произойдет в будущем” [7, с. 579], *предугадать* – “Заранее угадать” [7, с. 580], *угадать* – “1. Догадавшись, понять, дать правильное решение, ответ. 2. То же, что *узнать* (в 1 знач.)” – “Обнаружить в ком-чем-н. знакомого, знакомое” (*прост.*)” [7, с. 826], *предвидеть* – “Заранее знать, предполагать возможность появления, наступления чего-н.” [7, с. 577]). Новая сема в значении прилагательного *фантастична* возникает благодаря художественному контексту, который содержит ключевое сложное словосочетание *перед непредсказуемой силой этой магии жизни. Реальность фантастична* – это значит “Жизнь временами преподносит непредсказуемые сюрпризы”.

Итак, для выражения семантики представления, в частности значения воображения, наряду с глаголами и существительными, используются прилагательные, особенности функционирования которых в художественной речи обуславливаются спецификой лексического и категориального значений, а также сочетаемости с другими словами.

Прилагательное *фантастический* как самое частотное из всех зафиксированных в толковых словарях прилагательных с семантикой воображения в художественной прозе употребляется в разных своих значениях, благодаря чему становятся возможными постоянные и вместе с тем ненавязчивые авторские отсылки к мечтам и желаниям литературных героев, к оценке ими действительной жизни с точки зрения существования в ней вымышленных, надуманных, несбыточных, невероятных, странных, удивительных, волшебных, созданных в творческом воображении людей, предметов, явлений, событий, идей, образов и



др., что позволяет писателю раскрыть внутренний мир персонажей, помочь читателю понять их настоящее и спрогнозировать будущее, а значит, постичь художественный замысел.

Библиографический список

1. Бабайцева, В.В. О выражении в языке взаимодействия между чувственной и абстрактной ступенями познания действительности // Бабайцева В.В. Избранное. 1955 – 2005: Сборник научных и научно-методических статей / Под ред. проф. К.Э. Штайн. – М. – Ставрополь: Изд-во СГУ, 2005. – С. 141–149.
2. Смирнов, С.Д. Психология образа: проблема активного психического отражения. – М.: Изд-во МГУ, 1985. – 231 с.
3. Шахнарович, А.М., Юрьева, Н.М. Психолингвистический анализ семантики и грамматики. – М.: Наука, 1990. – 165 с.
4. Голайденко, Л.Н. Представление как структурно-семантическая категория в современном русском языке: к постановке проблемы // Актуальные вопросы теории и практики филологических исследований: Материалы 2 международной научно-практической конференции 25–26 марта 2012 г. – Пенза – Москва – Решт: Научно-издательский центр «Социосфера», 2012. – С. 23–31.
5. Голайденко, Л.Н. Об особенностях функционирования лексики со значением представления (на материале художественной прозы Л.Н. Толстого) // Исследования по семантике: Теоретические и прикладные аспекты. – Уфа: БГУ, 1999. – С. 27–33.
6. Голайденко, Л.Н. Прилагательные и наречия со значением представления и особенности их функционирования в художественной прозе Л.Н. Толстого // Инновации в науке: пути развития: Материалы 2 Международной заочной научно-практической конференции 5 марта 2012 г. – Чебоксары: Учебно-методический центр, 2012. – С. 511–515.
7. Ожегов, С.И. Словарь русского языка: 70 000 слов / Под ред. Н.Ю. Шведовой. – 23-е изд., испр. – М.: Рус. яз., 1991. – 917 с.

Bibliography

1. Babaytseva, V.V. Expression in the Language of Interaction Between the Sensual and the Abstract Level of Reality Cognition // V.V. Babaytseva. Selected Works. 1955–2005: Collection of Scientific and Methodological Articles / Ed. by Prof. K.E. Stein. – Moscow – Stavropol: Publishing House of SSU, 2005. – P. 141–149.
2. Golaydenko, L.N. Representation As a Structural Semantic Category in Modern Russian: Statement of the Problem // Topical Problems of Theory and Practice of Philological Studies: Articles of the Second International Scientific-and-

- Practical Conference, March 25–26, 2012. – Penza – Moscow – Rasht: Scientific Publishing Center «Sociosphere», 2012. – P. 23–31.
3. Golaydenko, L.N. About the Features of Vocabulary Functioning with the Meaning of Representation (Based on L. Tolstoy's Fiction) // Research on Semantics: Theoretical and Applied Aspects. – Ufa: Ufa State University, 1999. – P. 27–33.
 4. Golaydenko, L.N. Adjectives and Adverbs with the Meaning of Representation and Features of Their Functioning in Prose by L.Tolstoy // Innovations in Science: Ways of Development: Articles of the Second International Distance Scientific Conference, March 5, 2012. – Cheboksary: Training Center, 2012. – P. 511–515.
 5. Ozhegov, S.I. The Russian Dictionary: 70 000 Words / Ed. by N.Yu. Shvedova. – 23rd Ed., Rev. – M.: The Rus. Lang., 1991.
 6. Shakhnarovich, A.M., Yuryeva, N.M. Psycholinguistic Analysis of Semantics and Grammar. – Moscow: Nauka, 1990. – 165 p.
 7. Smirnov, S.D. Image Psychology: Problem of Active Mental Reflection. – Moscow: Moscow State University Press, 1985. – 231 p.



УДК 82_3.511.152

ББК 83.3(2Р_6М0)

Жиндеева Елена Александровна

доктор филологических наук,
профессор

кафедра литературы и методики обучения литературе
Мордовский государственный педагогический институт
им. М. Е. Евсевьева
г. Саранск

Николаева Екатерина Александровна

доктор культурологии,
профессор

зав. кафедрой русской и зарубежной литературы
Мордовский государственный университет им. Н. А. Огарева
г. Саранск

Громова Алина Юрьевна

аспирант

кафедра русской и зарубежной литературы
Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева
г. Саранск

Zhindeeva Elena Alexandrovna

Doctor of Philology,
Professor

Chair of the Literature and Methods of Teaching Literature
Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evseyev
Saransk

Nikolaeva Ekaterina Alexandrovna

Doctor of Culturology,
Professor

Chair of the Foreign and Russian Literature
Mordovian State University named after N.P.Ogarev
Saransk

Gromova Alina Yurievna

Post-graduate

Chair of the Russian and Foreign Literature
Mordovian State University named after N.P.Ogarev
Saransk

Нравственные константы в изображении

Г. Щербаковой: идейно-тематическое своеобразие

Moral Constants in the Works by G. Shcherbakova: Ideologic and Thematic Peculiarities

В статье дан анализ нравственных констант, характерных для повествования Г. Щербаковой.

The article analyzes moral constants peculiar for the works by G. Shcherbakova.

Ключевые слова: константа, современный литературный процесс, вне-временные ценности, тема любви, проблема отношения отцов и детей

Key words: constant, modern literary process, atemporal values, love theme, the problem of the relationship between fathers and children.

Изучение художественной литературы – традиционная задача литературоведения, лингвистики, культурологии, реже – философии. Однако сращение научных интересов различных областей знаний способно дать толчок для эволюционных процессов познания вне зависимости от пространственно-временного компонента той или иной эпохи. Таковыми являются нравственные константы, способные проявляться в ту или иную историческую эпоху практически без значимых изменений.

Современное социокультурное развитие России является объектом исследования целого комплекса наук. Среди актуальных гуманитарных проблем пристальное внимание уделяется и особенностям трансляции нравственных констант в образцах современного повествования в России. При признании наличия определенных средств, приемов, способов авторского видения мира и его воспроизведения в художественном образце неизменными, на наш взгляд, остаются неизменными тема любви, проблема отцов и детей, вопросы взаимоотношений полов и т.п. В этом отношении интересно творчество Г. Щербаковой, в котором традиции русской классики получили новое звучание. Так, ключевое значение для творчества Г.Щербаковой имеет тема, не теряющая своей вне-временной ценности, – тема любви, одной из самых сложных и противоречивых загадок человеческой жизни.

Каждая историческая эпоха «своими культурными, гуманитарными идеями пытается с высоты достигнутых знаний проникнуть в суть данного биологического, социального, духовного влечения мужчины и женщины друг к другу» [1, с. 12]. На протяжении XIX века тема любви, занимающая значимое место в литературе, преломляется весьма своеобразно, создавая в культурном пространстве целую мифологию, представленную величием, жертвенностью духа, глубокими страстями. Творчество Г. Щербаковой продолжает заданную традицию в разработке любовной темы: для нее, как и для классиков, любовь остается



ся одним из мощнейших жизненных оснований. Одним из самых ярких подтверждений тому является повесть «Вам и не снилось».

В центре повествования – крепнущая с каждым днем любовь двух подростков. Но против чувства Романа и Юли сплоченным фронтом выступают родители. Щербакова не ставит целью перенести шекспировский сюжет в современную ей действительность, писательнице важно проследить, как противостоит сила юной любви родительскому равнодушию, ревности и закомплексованности. Подростковая первая любовь – чувство всегда романтическое, новое, волнующее, уязвимое, хрупкое, остающееся в душе на всю жизнь. Любовь Романа и Юли так чиста и красива, что некоторые взрослые относятся к ней с уважением и пониманием.

Противостояние родителей только помогает этим чувствам окрепнуть, пройти испытание на прочность. Мы видим все этапы зарождения и развития первой любви: встречи, свидания, беседы ни о чем, серьезные разговоры о будущей жизни, трепетные объяснения в любви, ревность, глубокие переживания в разлуке, счастье коротких встреч. Главное внимание писательницы сосредоточено на чувствах, которые испытывают подростки, начинающие понимать родительский замысел.

Щербакова утверждает, что любовь, даже юная, неокрепшая, обладает невероятной силой: она дает любящим друг друга способность противостоять враждебному миру. Это и доказывает нам история подростков. Но любовь может в один миг обратиться своей страшной противоположностью – ревностью, может в любой момент стать страшной силой в руках тех, кто не может оценить этот дар. Именно так случилось с родителями Романа и Юли. Нереализованные чувства любви, а также и реализованные (любовь матери к сыну), способны убить состоявшуюся любовь. И тем более отвратительно, что в роли косвенного убийцы своего сына выступает желающая ему только счастья мать, иллюстрируя выводы психоаналитиков о существовании архетипа «Ужасной Матери».

Особое звучание эта же тема получает в повести «Митина любовь». Здесь Щербакова традиционно обращается к любовным переживаниям женщин, при

этом писательница подходит к описанию чувств с тем же глубоким психологизмом, что и писатели-классики, продолжая их традиции психологического описания любовного чувства.

Современный прозаик стремится проследить, какие чувства испытывает Митя, запутавшийся в своих отношениях с женщинами: его страдания и метания, осознание своей правоты и неправоты одновременно. И это состояние четко и полно описывается писательницей: «Что-то его беспокоило, саднило в этом вопросе, я теперь думаю, это пошло с того момента, когда он осознал, что – Господи, прости! – он как бы бессознательно хочет, чтоб Фали не было, а была Люба, не вообще, а в его жизни, но мысль эта подлая не давала покоя совести, и на язык выползал Киев как сигнал этой самой едучей совести» [4, с. 198]. Психологическое состояние героя, осознавшего свое противоестественное поведение, порочность связей, показывает и Щербакова, но при этом она стремится найти и здесь определенную моральную красоту. Митя становится для героини рассказчицы неким нравственным жизненным мериллом, именно он оказал на героиню глубокое влияние: «Что я вообще могу знать о Мите истинного? Но, видимо, это свойство породы – заронить в душу другого семечко, и уже этот другой холит и нежит это чужое в себе диво. Митя во мне высадил сад. Пала ли я в кого семечком? Проросла ли?» [4, с. 203].

В теме любви Щербакова раскрывается как человек удивительного таланта, тонкий психолог, умеющий передать состояние души, раненной любовью. Она не избегает сложных, откровенных тем, изображая в своих рассказах самые интимные человеческие переживания. На протяжении столетий многие художники слова посвящали свои произведения этому великому чувству, и каждый из них находил что-то неповторимое, индивидуальное в этой теме. Такова и Щербакова, считающая любовь трагедией, катастрофой, сумасшествием, великим чувством, способным и беспредельно возвысить, и уничтожить человека. Отношения женщины и мужчины в современном мире стали достаточно неоднозначны и сложны. Любовь становится с каждым годом более хрупкой и нестойкой, реагирующей на любой громкий крик, и вдребезги разбивающейся от не-



сходства характеров, разногласия в вопросах воспитания детей, пьянства, измены... Может ли любовь стать истинной опорой жизни? Может ли вытерпеть все? Не рассыпаться, а, напротив, становится крепче год от года? На эти вопросы пытается дать ответ Щербакова в повести «У ног лежащих женщин».

Ситуация представлена крайне серьезная: отношения между мужчиной и женщиной в момент, когда женщина тяжело и неизлечимо больна, когда она давно утратила красоту, стала от болезни немощной и старой, тяжелой обузой, годами не встающей лежачей больной. Сохранилась ли любовь в такой ситуации, способен ли мужчина, который должен ухаживать за своей женой – выносить судно, подмывать ее, стирать из-под нее испачканное испражнениями белье, видеть ее во всей неприглядной физиологической немощи, – продолжать трепетно и сильно любить ее? Ответ Г. Щербаковой, данный в повести, однозначен.

Перед нами три героя и три героини: Сорока и его жена Зина, Шпрехт и его жена Варя, Панин и его жена Людочка. У всех трех семей несчастье: жены – лежащие больные. Зина, когда-то крупная, мощная женщина, ведущая хозяйство уверенной рукой, теперь тяжелая, грузная, разбитая параличом, не способная двигать ни одной частью своего тела; мужу даже неизвестно, что ее мозг работает, она все понимает, но не может этого проявить. Варя, некогда живая, с взрывным, эмоциональным характером, яркая, привлекательная женщина, теперь прикована к постели – отнявшиеся ноги украли у нее мир, остался лишь характер, который изменился в сторону агрессии по отношению к мужу. Люда – тихая, спокойная в прошлом, теперь лишенная разума, обездвиженная женщина. Мужья ухаживают за ними и ведут хозяйство. Щербакова сосредотачивает внимание на обычной повседневной жизни героев и их внутреннем мире.

Живописуя повседневную жизнь, автор подчас даже слишком натуралистично подчеркивает особенности быта и ухода за больными женщинами. Но такие подробности более ярко и выразительно позволяют ей показать, что даже в таких обстоятельствах любовь не исчезает, а становится все сильнее. Мужчины не просто продолжают любить своих жен, а любят истово, преданно, до

слез, до обожествления. Каждый считает, что его женщина, его жена – это то счастье, которое досталось ему чудесным образом. Каждый из мужчин не тяготится своей ношей, напротив, они счастливы тем, что имеют возможность видеть своих жен живыми, что они рядом с ними, как и всю их прошлую жизнь. «Никто не знает, что Сорока до сих пор спит с Зиной. Ложится рядом на твердый широкий щит, который они сбили с Паниным, ложится, чтобы лицом прижиматься к неподвижной Зининой руке. Рука теплая, мягкая, в общем, живая рука. Она только не может подняться, чтоб накрыть Сороку. Но это ничего... Это не так уж важно... Важно, что она живая. Хотя и мертвая. Сорока убежден, что Зинин мозг не фурычит» [6, с. 145].

Писательница намеренно создает своим героям невыносимые условия жизни, когда на грани реальности и мечты действует механизм внутренней самореализации человека. В этом и заключается ключ к пониманию жизнеощущения Г. Щербаковой и ее концепции любви в повести. «Сильна как смерть» – так иногда измеряют словами силу любви, а у Щербаковой мы находим иную интерпретацию – сильна как болезнь, утверждая тем самым ее жизненное многообразие и вечность.

В целом, тема любви получает в творчестве Щербаковой свое логическое классическое продолжение, осмысляясь как не поддающаяся измерению особенная, чувственная память, лежащая «по ту сторону добра и зла», нравственности и безнравственности. Она есть жизнь во всем ее многообразии и красоте, величии и трагичности. Она есть дух, душа человека, мира и вселенной. Она есть вечность.

Столь же извечной является и еще одна традиция – традиция разработки проблемы отцов и детей, всегда находящаяся в поле зрения писателей. Особую значимость она приобретает в XIX веке, преломляясь в различных аспектах: у Тургенева выведена она на общественно-мировоззренческий уровень; у Достоевского раскрывается в социальном и психологическо-духовном аспекте, а Островским выводится на семейно-бытовой уровень. Мы согласны, что «пер-



вичным основанием для такого структурного сравнения произведений является обилие аллегорий и реминисценций» [2, с. 303].

Остро, актуально, и для своего времени новаторски проблема отцов и детей впервые была поставлена Щербаковой в повести «Вам и не снилось»: непонимание между детьми и родителями, резкое расхождение их взглядов на жизнь приводит к трагедии, к гибели подростка. Писательница говорит одновременно и о проблеме взаимопонимания детей и родителей, проблеме уважения чувств своих детей, проблеме свободы выбора, что является весьма важным и для нашего времени. При этом проблема отцов и детей в этой повести тесно связана с темой любви. Именно любовь подростков становится причиной обострения конфликта между детьми и родителями, причиной неразрешимости возникшего между ними непонимания, отчуждения и душевного разрыва.

Столь же трагичное звучание проблема отцов и детей получает в повести «Дом с витражом». Сюжет повести, как всегда, прост: дети, внуки – молодое поколение – приезжают на похороны отца и деда. Главная цель для них, как подчеркивает автор, не почтить память отца и деда, а чисто меркантильная – найти деньги за дом, который продал их отец.

В этом доме с витражом был заключен смысл жизни их отца и деда. Он строил этот дом всю жизнь, положив на него все свое здоровье. Это должен был быть дом счастливой жизни его детей и внуков. Он хотел сделать его особым, индивидуальным: «Дед говорил – это дом будущего. И он на самом деле так считал» [5, с. 303]. Но этого дети не оценили: «Не заметил старик главного: его дом, в сущности, никому не нужен. Дети осели в Москве, приезжали редко, внуков не привозили...» [5, с. 303]. Но дом оказался все-таки им нужен, вернее не сам дом, а деньги за него: у каждого есть материальные и жилищные проблемы, каждый думает о своем благополучии. Приехав на похороны отца, дети и внуки не идут даже на поминки – им скорее хочется найти, где отец спрятал деньги. Но не находят их: «Помер! Помер! А где деньги? За дом? А?» [5, с. 319].

Поиски заканчиваются трагично. Деньги нашел и спрятал Игорь. При выяснении этого обстоятельства разыгрывается настоящая драма: братья и сестры, племянники и племянницы превращаются в нелюдей, утративших человеческий облик. «Вдруг Оля поняла, что он ее бьет. Именно поняла, потому что не было боли. А было странное: она будто видела все со стороны. Как он, Игорь, ударяет ее в спину, в грудь, и она, как тряпичная кукла, дергается туда-сюда, и это распяляет Игоря сильнее и сильнее, и он уже просто лупит ее по щекам, по голове, он даже ногу поднял, чтобы ударить ее в живот» [5, с. 338]. Жестокие побои приводят к Олиной смерти: брат убил сестру. Эта трагедия есть не что иное, как результат, выросший из нерешенной проблемы отцов и детей. Г. Щербакова показывает, насколько далеки друг от друга родители и дети, насколько сильно между ними непонимание. Отец всю жизнь строит дом для детей, но так увлечен строительством, что забывает о детях, об их воспитании, дом заменил ему детей. Дети, лишенные ласки отца, платят ему тем же: они не испытывают к нему любви и сострадания, считают его помешанным, видят в нем только возможность наследства. Конфликт отцов и детей таким образом необратимо затрагивает обе стороны: отец умирает в одиночестве, в старой времянке, а дети продолжают жить своей одинокой жизнью, не испытывая ни печали, ни любви, подтверждая известный тезис: там, где родители пренебрегают своими обязанностями, рождается ненависть и эгоизм. Воспитание и обязанности как важная составляющая проблемы отцов и детей рассматривается в повести «Дверь в чужую жизнь». Перед нами двое – мальчик и девочка. Оба имеют одни и те же гены (у них один отец), но они воспитываются в совершенно разных семьях. Там, где в семье изначально царит взаимопонимание и взаимоподдержка, где в основе воспитания – морально-нравственные ценности, а не материальное благосостояние, там никогда не возникнет недопонимания, способного привести к трагедии. Но в семьях, где материальное стоит выше морали, где родители не понимают друг друга, где детям с пеленок внушается, что они исключительные, а другие лишь серая масса, там эта проблема возникает



сразу и с годами становится неразрешимой. Именно это и демонстрирует Щербакова в своем произведении.

Проблема отцов и детей как конфликт поколений (в данном случае как конфликт между учителем и учеником) раскрывается в повести «Отчаянная осень». Любовь подростков вызывает непонимание у одной из учительниц, Оксаны Михайловны. Причем конфликт поколений здесь осложнен проблемой власти. Учительница осознает свое превосходство над ученицей и в зависимости от реакции девочки решает, унижить ли ее, сказав всем, что Шуркин отец вор, или повременить с этим. К тому же Оксана Михайловна – несчастливая женщина с неустроенной судьбой, а Шурка в своей первой любви счастлива безгранично, чем и вызывает у учительницы раздражение и непонимание.

Возникает острый конфликт между позициями педагога и ученицы. Учительница прилюдно осуждает отца девочки, не имея на это права, но будучи уверенной, что делает доброе дело. Девочка, трепетно любящая отца, возмущена поступком учителя: «Какое она вообще имела право, эта Оксана! На уроке! <...> Она его дочь! Он носил ее на плечах и пел... Ей было высоко, весело и страшно. Ее отец – ее отец» [5, с. 263]. Взаимная ненависть растет и выливается в логичную месть Шурки: она запирает Оксану Михайловну в пустом классе, в пустой школе. Понимая, что это месть, Оксана Михайловна, однако не осознает ее причины, в чем и заключается неразрешимость проблемы между поколениями: учительница уверена в своей непогрешимости, а девочка-подросток принципиально не идет на сближение – оскорблена не она, а ее родители.

Г. Щербакова вскрывает серьезный конфликт, расширяющийся до границ социального, поскольку инициатором его становится та, чья профессиональная обязанность такие конфликты гасить и не допускать. Писательница подчеркнуто репрезентативно рисует морально-нравственный и психологический облик учительницы и подростков, выводя, таким образом, проблему на уровень морально-психологический.

Итак, Галина Щербакова рассматривает проблему отцов и детей традиционно, но данная тема органично связано с темой любви. Именно любовь в большинстве повестей Г. Щербаковой становится причиной обострения конфликта между детьми и родителями, вследствие чего и возникает между ними непонимание, отчуждение и душевной разрыв. Вместе с тем, разработку данной темы Г. Щербакова выносит на новый уровень, акцентируя морально-нравственный аспект и идентифицируя проблему воспитания в семье с вопросами воспитания подрастающего поколения в современном обществе. Это позволяет нам рассматривать духовно-культурную систему традиций русской литературы XIX века как устойчивый комплекс транслируемых констант в образцах современного повествования на примере анализа произведений Г. Щербаковой как целостную совокупность, тесно взаимосвязанную с современным культурным и литературным сознанием.

Культурные и литературные традиции классической литературы являются духовно-нравственными ориентирами творчества писателей XX – XXI века, что наглядно и полно демонстрирует литературное наследие Г. Щербаковой, в творчестве которой четко выделяется парадигма констант, свойственных русской классической литературе, таких как способы изображения любви и традиция разработки проблемы отцов и детей. В этом отношении мы согласны с Ю. И. Щанкиной, которая считает, что «Литературный процесс в России рубежа XX – XXI веков вселяет уверенность в то, что литература по-прежнему необходима человеку и человечеству и верна великому предназначению Слова» [3, с. 59].

Библиографический список

1. Александрова, Р. И. Россия : духовность, философия любви / Р.И. Александрова, Е. А. Курносикова. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 1999. – 176 с.
2. Жиндеева, Е. А. Миф о советской эпохе в исполнении Вен. Ерофеева и М. Елизарова: опыт сравнительно-сопоставительного анализа двух произведений / Е.А. Жиндеева, Н.А. Дергунова. – Гуманитарные науки и образование. – 2011. - №1 (5). – С.65.



3. Щанкина, Ю. И. Общие закономерности разработки социально-значимых тем в современной русской литературе / Ю.И. Щанкина. - Гуманитарные науки и образование. – 2011. - №1 (5). – С.59.
4. Щербакова, Г. Вам и не снилось : повести / Г. Щербакова. – М. : Советский писатель, 1983. – 352 с.
5. Щербакова, Г. Вспомнить нельзя забыть : повести / Г. Щербакова. – М. : Эксмо, 2008. – 352 с.
6. Щербакова, Г. У ног лежачих женщин : повести / Г. Щербакова. – М. : Вагриус, 2007. – 448 с.

Bibliography

1. Aleksandrov, R.I. Russia: Spirituality, Philosophy of Love / R.I. Aleksandrova, E. A. Kurnosikova. - Saransk: Publishing House of Mordov. University, 1999. - 176 p.
2. Shchankina, Yu. I. General Regularities of Socially Significant Themes in Contemporary Russian Literature /Y.I. Shchankina. - Humanities and Education. - 2011. -No. 1 (5). – P. 59.
3. Shcherbakova, G. You Never Dreamed Of: Novel / G. Shcherbakova. - Moscow: Soviet Writer, 1983. – 352 p.
4. Shcherbakova, G. To Remember Not To Forget: Stories / G. Shcherbakova. – M.: Cambridge University Press, 2008. – 352 p.
5. Shcherbakova, G. At the Feet of Lying Women: Novel / G. Shcherbakova. – Moscow: Vagrius, 2007. – 448 p.
6. Zhindeeva, E. A. Myths of Soviet Era by V. Erofeev and M. Elizarov: Experience of Comparative Analysis of Two Works / E.A. Zhindeeva, N.A. Dergunov. -Humanities and Education. -2011. -No. 1 (5). – P. 65.

УДК 821.111:1
ББК 83.3(3)

Маслова Елизавета Геннадьевна
преподаватель

кафедра иностранных языков
экономические факультеты

Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова
г. Москва

Maslova Elizaveta Gennadyevna
Lecturer

Chair of Foreign Languages
Faculties of Economics

The Russian University of Economics named after G.V. Plekhanov
Moscow

**Магический реализм как парадигма культурно-художественного соз-
нания современного общества¹**

**Magical Realism As a Cultural and Artistic Process Paradigm of Modern
Society**

Статья посвящена исследованию становления и развития феномена магического реализма в литературном сознании XX века. Представлен анализ процесса формирования магического реализма в латиноамериканской литературе, специфики его проявления в прозе современных английских, американских и афроамериканских авторов (на примере наиболее репрезентативных художественных произведений, созданных в этом ключе).

The article considers the foundation and development of magical realism in the literary process of the 20th century. It presents the research of its formation process in Latin America, its specificity in the creative work of the British, the American and the African American writers (the analysis of the most significant novels, perceived as magical realism).

Ключевые слова: магический реализм, латиноамериканская литература, английская литература, американская литература, афроамериканская литература, устная традиция, фольклор, мифология, чудесная реальность, сверхъестественное.

Key words: magical realism, Latin American literature, British literature, American literature, African American literature, oral tradition, folklore, mythology, marvelous reality, supernatural.

Традиция магического реализма, воспринимаемая сегодняшним литературоведением как один из важнейших культурно-художественных ориентиров, характерная тенденция в развитии западного литературного сознания XX века,

¹ Работа проводится при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы по теме «Гуманитарные парадигмы инновационного сознания современного общества» (14.В37.21.2119).



по общему признанию, вырастает из его латиноамериканского варианта. Вместе с тем современными исследователями все более настойчиво утверждается мысль о том, что магический реализм не является характерной особенностью исключительно латиноамериканской литературы, хотя его истолкование в литературной критике и восприятие как направления связано именно с Латинской Америкой, в последние десятилетия он выходит далеко за культурно-художественные границы своего региона. Широко распространяясь в различных национальных литературах, особенно постколониальных стран, магический реализм «подготовил художественную основу для значительных культурных перемен; в русле его текстов голоса «низов» общества, глубинные традиции и возникшая на этой почве литература развились и послужили основой для создания настоящих шедевров» [7, р. 1]. Таким образом, представляется правомерным утверждение литературоведов о том, что магический реализм – это «международное явление, преодолевающее национальные и языковые границы, уходящее корнями во множество литературных традиций» [cited on: 10, р. 4]. Однако без понимания исходных процессов формирования магического реализма в литературах Латинской Америки, характера его литературного и культурного воздействия на творчество писателей других стран, особенностей поэтики магического реализма, говорить о проникновении этого явления в иные литературы или о возникновении «не-латиноамериканского» национального типа магического реализма не приходится.

Поясним, что магический реализм рассматривается нами в традициях современного российского литературоведения [3] и определяется как особый тип художественного мышления, свойственный разнородным явлениям в литературе XX века, при котором писатель отрицает плодотворность рационалистического мышления в стремлении выразить и художественно осмыслить мифически-магическую модель мироздания и для которого характерно органичное использование элементов фантастики наряду с обязательным наличием черт легко опознаваемой исторической реальности. основополагающими признаками магического реализма как типа художественного мышления, по справедливости

вому мнению отечественных и зарубежных литературоведов, выступают следующие: 1) включение в реалистическое повествование сверхъестественного элемента, не поддающегося объяснению с позиции привычных законов универсума; 2) изображение двух сосуществующих и взаимопроникающих художественных миров (реального и ирреального) и перспектив, одна из которых основана на «просвещенном», рационалистическом видении реальности, другая – на принятии логики сверхъестественного как части обыденной жизни; 3) обязательное использование элементов фольклора, мифологии и древних верований определенной этнической общности; 4) скрытая позиция автора в отношении к изображению естественных и сверхъестественных событий; 5) тенденция к описанию функционирования человеческого сообщества на уровне коллективного мифологического сознания; 6) создание эффекта присутствия волшебного мира, достигаемого за счет реалистического описания необыкновенных образов или ситуаций; 7) отчетливое стремление к карнавализации как характерной особенности повествования; 8) разрушение традиционного представления о временных и пространственных границах с целью раскрытия их относительности; 9) стремление автора представить все вышеперечисленное в единой художественной целостности [1, 2, 6, 7, 10].

Учитывая многообразие национальных типов магического реализма, следует отметить, что один из аспектов становления данного направления в мировой литературе современное отечественное литературоведение традиционно связывает с общественной и литературной ситуацией, сформировавшейся в послевоенной западной Германии. «Магическим реализмом» также именуется особый феномен в немецкой литературе второй половины 1940-х гг., характеризующийся обращением к этническому прошлому и настоящему, фольклору и его литературным производным, сочетающимся с противопоставлением мира «волшебного и загадочного» обыденной реальности. Следует, однако, подчеркнуть, что несмотря на определенное сходство особенностей художественного мышления, приемов поэтики и эстетики, немецкие «магические реалисты» так и не сформировали литературного направления, объединенного некой единой



художественной программой. «Локальный» характер этого историко-литературного явления стал причиной того, что возникновение магического реализма в латиноамериканской литературе, его международное влияние и популярность оставили немецкий магический реализм на «втором» плане [подробнее см.:1].

Латиноамериканский магический реализм характеризуется оригинальным мироощущением, фольклорно-мифологическим мировосприятием окружающей действительности. Для романа магического реализма, предметом художественного познания жизни явилась богатейшая мифология коренного населения континента и выходцев из африканских стран. Среди крупнейших прозаиков XX в., создававших произведения на сплаве фантастики и реализма, можно выделить аргентинцев Х. Л. Борхеса, А. Биош Касареса, Э. Сабато, Х. Кортасара, уругвайца Х. К. Онетти, мексиканцев Х. Рутьфо, К. Фуэнтеса и Л. Эсквивель, кубинцев Х. Лесама Лима и А. Карпентьера, бразильца Ж. Амаду, колумбийца Г. Гарсия Маркеса, гватемальца М. А. Астуриаса, чилийку И. Альенде, перуано-испанского писателя М. Варгаса Льоса.

По мнению большинства исследователей [см. напр.: 2], одним из канонических произведений, определяющим в процессе становления магического реализма как нового метода стала историческая повесть А. Карпентьера «Царство земное. В предисловии к своей книге А. Карпентьер излагает концепцию «чуждесной реальности», послужившую эстетической программой направления в целом. Наряду с мифологическим планом в повести присутствует план социально-исторический: обращаясь к трагическому прошлому Гаити, писатель излагает события от лица безывестного раба Ти-Ноэля, с чьим образом в повесть входит стихия древних афро-индейских культурных традиций и гаитянских верований. Социальные потрясения на Гаити XVIII – начала XIX вв., переданные сквозь призму языческого мировоззрения путем повествования от третьего лица, при всей точности исторической канвы приобретают сказочный характер и представлены как сочетание вымысла и документа.

Близкую к карпентьеровской форму «чудесного» освоения реальности в этот же период предлагает гватемальский прозаик М. А. Астуриас в романе «Маисовые люди», обращаясь к проблеме многовековой истории угнетения гватемальского народа. Общий интерес латиноамериканских писателей к этой теме соотносится с процессом национально-освободительного движения, развивающимся после Второй мировой войны, и выступает в качестве характерной особенности произведений раннего магического реализма.

Астуриас и Карпентьер, оставаясь в пределах реалистического письма, обильно насыщая его образами, характерными для дорационалистического мировоззрения, далекими от традиционного западного миропонимания, не отрицают в полной мере рациональное осмысление действительности. Фантастическое в их произведениях существует за счет иной логики мировосприятия, в которой народнопоэтическое мышление стало основным критерием отражения и оценки действительности.

Литературно-художественный потенциал магического реализма расширяет новаторский характер прозы Х. Л. Борхеса, заключающийся в отходе от традиционного реалистического повествования. Первая книга Борхеса «Всеобщая история бесчестия» открывает, по мнению А. Флореса, новое направление в испано-американской прозе, а год ее публикации (1935) исследователь предлагает считать годом рождения «магического реализма» [7, р. 113]. Наиболее примечательными в свете традиций магического реализма рассказами в данном сборнике представляются «Хаким из Мерва, красильщик в маске» и «Юг». Модели вымышленных миров присутствуют и в таких рассказах, как «Тлён, Укбар, Орбис Терциус», «Вавилонская библиотека», «Лотерея в Вавилоне». В «Заире» и «Алефе» фантастические элементы входят в повседневную жизнь, искажая привычную реальность. Рассказы Борхеса глубоко интертекстуальны, включают в себя реминисценции, аллюзии, заимствования, цитаты как из книг самого автора, так и из мировой мифологии и литературной классики. Описательный характер прозы определил своеобразие его варианта магического реализма, за-



метно отличающегося от других представителей латиноамериканской литературы.

Другим несомненным образцом магического реализма, появление которого окончательно формирует существенные принципы этого направления, становится роман Г. Гарсиа Маркеса «Сто лет одиночества». Большинство литературоведов видит новаторский характер прозы Гарсиа Маркеса именно в том, что автору удалось полностью растворить фантастические события в картине повседневной действительности, представив их в весьма реалистичном тексте [5, р. 1]. Если фантастические с точки зрения рационального мышления события представлены в романе как вполне естественные, то реалистические аспекты жизни в Макондо, связанные с современной цивилизацией, напротив, кажутся экзотическими. Источником фантастического и мифологического начал у Гарсиа Маркеса, как признавал сам писатель в многочисленных интервью, является богатейшая народная мифологизированная культура Карибского побережья Колумбии. Опираясь на богатство народного мифологического мышления, Гарсиа Маркес создает фантазмагорическую картину мира, в которой волшебная сторона действительности проявляет себя в самых разных формах: от мелких проказ домового до пророчества человеческой судьбы. На этот карнавальное проецируются трагедии библейских и мифологических тем и сюжетов, образующих идейно-сюжетную канву романа – зарождения мира, инцеста и грехопадения, потопа, апокалипсиса.

Традиция магического реализма явилась своеобразной объединяющей чертой латиноамериканского романа, которая выражается в новаторском подходе к описанию действительности, воспевании национальной самобытности с опорой на фольклорные традиции, иногда – на интеллектуально ориентированную традицию европейского авангардизма. Таким образом, латиноамериканская литература фактически имеет свой вариант магического реализма, сравнение с которым определяет движение иных литератур, работающих в этом направлении.

О том, что магический реализм не является монополией латиноамериканского романа, а выступает в качестве общей тенденции мирового литературного процесса, высказываются многие ученые, в частности Л. П. Замора и У. Фэрис: «Общемировая тенденция, связанная с обращением писателей к магическому реализму, продиктована не только той новаторской энергией, которую несет в себе новый метод, но и тем, что магический реализм подает импульс к воссозданию связей с теми традициями, которые некоторое время находились в тени ограничительных принципов миметических границ реализма XIX и XX века.» [7, р. 2].

Следует отметить, что сложившаяся в последнее время широкая трактовка магического реализма как общего для западной литературы феномена вызывает возражения со стороны отдельных литературоведов, которые настаивают на исключительно локальном характере данного явления. Мы же, вслед за А. Шанади, считаем, что «параллели между латиноамериканскими текстами, рассматриваемыми как магический реализм, и многими другими произведениями мировой литературы прошлого и настоящего очевидны» [6, р. 441]. Как форма мифопоэтического мышления, близкая по существу к тому, что предложили латиноамериканские авторы, но нередко возникающая независимо от них, магический реализм становится одной из новых черт западного художественного сознания XX века, приобретая новаторский характер в литературном творчестве писателей Великобритании и США [подробнее см.: 7].

Одной из наиболее ярких фигур современной британской литературы является А. С. Рушди. Его роман «Дети Полуночи» заслуженно считается ярким примером произведений магического реализма. Книга представляет собой фантастическую автобиографию Салема Синая, первого среди тысячи и одного ребенка, появившегося на свет в момент провозглашения индийской независимости. Слияние метафорического и прямого смыслов становится основным художественным приемом магического реализма Рушди, на котором базируется авторский замысел: представить метафору как художественную реальность. В «Детях полуночи» повара и кухарки обладают искусством пропитывать пищу



эмоциями. В свою очередь Салем, обладая необычайным даром обаяния, может без труда распознать различные ароматы чувств и мыслей. Герои Рушди часто одарены необычной внешностью, талантами или способностями. Наиболее показательными в этом смысле являются образы «полуночных» детей, между которыми Салем устанавливает телепатическую связь. Среди них есть ребята, владеющие секретом превращения, умением по желанию увеличиваться или уменьшаться в размерах, менять свой пол на противоположный, обладающие даром пророчества и колдовства. Необходимо констатировать важную особенность поэтического слога Рушди: тесную связь с древнеиндийским эпосом «Рамаяна» и «Махабхарата». Обращение писателя к индийской мифологии свидетельствует о стремлении к воссоединению со своими корнями, желании привести в современное мультикультурное пространство частицу культуры древнейшей цивилизации. В романах «Стыд», «Сатанинские стихи», «Прощальный вздох мавра», «Флорентийская Чародейка» Рушди продолжает активно развивать традиции магического реализма.

Особое внимание следует уделить творчеству одного из крупнейших английских писателей XX века Дж. Фаулза, масштабы влияния которого на англоязычную литературу второй половины XX – начала XXI вв. еще предстоит оценить. Элементы сверхъестественности, скрытые за занавесом обыденной жизни, очевидно в романе «Волхв», что позволяет рассматривать данное произведение в контексте традиций магического реализма. Фаулз органически соединил достоверность изображаемых событий и психологическую точность характеров с элементами мистики, творческой игры, загадочными и неожиданными поворотами сюжета, поворотом к мифу. Интерес Фаулза к «магической стороне» существования своих персонажей на фоне современной действительности легко проследить и в его последующих произведениях: повести «Башня из черного дерева», романах «Мантисса», «Червь».

Свидетельством того, что практика магического реализма находит себя и в творчестве американских писателей, при этом не только непосредственно связанных с фольклорной традицией, но и ориентирующихся на традиционный

американский литературный канон, может служить проза У. Кеннеди. В своем знаменитом цикле романов, объединенных общим местом действия, городом Олбани, писатель, продолжая традицию Фолкнера, создает модель национального микрокосма, особый мир, в котором жизнь, полная необъяснимых событий и сверхъестественных явлений, подчиняется особой логике. Анализ романа «Железный бурьян» показывает, что литературная техника Кеннеди во многом сопоставима с латиноамериканским магическим реализмом. Вместе с тем мистико-аллегорическое наполнение романа и акцент на макабрической картине городского дна придают прозе Кеннеди напряженный социальный психологизм.

Интерес к магическому реализму и попытка его реализации нередко представляют собой своеобразную форму постмодернистской игры с соответствующей литературной традицией. В этой связи особый интерес представляет творчество американского писателя Дж. Апдайка. Самым значимым его романом, созданным в русле магического реализма, является «Бразилия». «настоящая сказка на основе национально-расовых мифов» [9, р. 84]. Повествовательную структуру романа формируют два плана – мифологический и реалистический. Взяв за идейно-сюжетную основу романа сказание о Тристане и Изольде, Апдайк модернизирует кельтский миф, перенося его действие в экзотический ландшафт современной Бразилии. Своеобразное прочтение средневековой легенды обуславливает специфику авторского повествования. В книге имеет место синтез мифологических и реалистических образов и планов изображения в целом; отражена специфика бразильского колорита; присутствует элемент чуда (Триштан и Изабел меняются цветом кожи), согласуемый с естественным течением жизни героев.

Особую роль в развитии магического реализма в современной литературе США играет этническая литература, создаваемая писателями, связь которых с культурами их диаспор не просто очевидна, но осознанно ретранслируется в художественных текстах чиканос, китайских, японских и других авторов. Примером подобной литературы может служить автобиографический роман амери-



канской писательницы китайского происхождения М. Х. Кингстон «Воительница». Кингстон создает собственную версию китайского мифа и автобиографической истории, сплетая в единое целое документальность и художественный вымысел. Насыщение романа мифологическими образами китайского прошлого в сочетании с мифами современной американской действительности дает писательнице возможность защитить свою культурную идентичность, не растворив ее в американской реальности.

Очевидно, что для писателей англоязычного литературного пространства связь с характерным для магического реализма фольклорно-мистическим началом может проявляться на разных уровнях повествования и в различной степени. Если Рушди, который соединяет магический реализм и постколониальную традицию, опирается на соответствующий этнический фольклор, вводя его в контекст англоязычной литературы, то у Кеннеди специфика магического реализма выстраивается иначе: пристрастие автора к урбанистическому, с одной стороны, и интерес к мистической стороне человеческой жизни, – с другой, обуславливает обостренный социальный психологизм и аллегорический характер его прозы. В произведениях Апдайка налицо диалог с латиноамериканской традицией магического реализма и создание на ее основе постмодернистского текста. В творчестве Кингстон магический реализм достигается через взаимодействие древнего фольклорного пласта, связанного с китайским наследием писательницы, и осмысления современной американской культуры.

Особое качество магического реализма обретает в литературной практике афроамериканских писателей, для которых, как представляется, он стал распространенным способом выражения этнической индивидуальности, попыткой противостоять доминирующему влиянию западного мира и сохранить самобытность собственной культуры.

Характеристика своеобразия магического реализма афроамериканских писателей, на наш взгляд, наиболее удачно сформулирована Б. Беллом: «Традиция афроамериканского романа раскрывает конфликт между христианскими притчами и чудесными силами Библии и синкретизмом африканских божеств,

целителей и вуду. <...> Эта вера в тайну, магию, миф и ритуалы сохранившихся африканских религий дополняет и противостоит парадоксальному рационалистическому и иудео-христианскому западному сознанию» [4, р. 89]. Неповторимое своеобразие магического реализма афроамериканских писателей обусловлено, таким образом, уникальностью культурно-исторического опыта афроамериканцев, спецификой негритянского мировосприятия с его неотъемлемой верой в магию и миф, коренящейся в мистической реальности африканского континента. В произведениях писателей, сознательно ориентирующихся на устную традицию, нередко слышны мотивы африканских сказок, сохраняются следы первобытного мифологического восприятия мира. Писательница Т. Моррисон, ключевая фигура магического реализма в афроамериканской литературе, рассуждая о специфическом характере космологии черных, главную ее особенность видит в принятии сверхъестественного, обусловленного прочной связью с реальной жизнью: «Мы очень практичны, серьезны и рассудительны, но, кроме житейской мудрости, в нас есть еще то, что можно называть суеверием или магией; это иной способ познания мира» [8, р. 61].

Несмотря на то, что афроамериканская литература на протяжении своего развития испытывала значительное влияние западных литературных традиций, нельзя не учитывать тот факт, что параллельно формировалась и самобытная традиция чернокожих писателей, выросшая из негритянского фольклора. Так, в связи с проблемой создания оригинального варианта литературы магического реализма в афроамериканской словесности, следует выделить Ч. У. Чесната. Его перу принадлежит несколько романов, однако прочное место в литературе он занимает как мастер малой прозы, прежде всего как автор «Колдуньи». На страницах «Колдуньи» Чеснат изображает мир старого Юга, где богато наследие негритянского фольклора, бытуют древние африканские культы, магия, суеверия.

Не менее показательным является обращение к афроамериканскому фольклору и его творческая переработка в литературной практике З. Н. Херстон. Описание богатства негритянской фольклорной традиции и поиск афроамериканской иден-



тичности становятся ключевыми направлениями в ее творчестве. В романе «Их глаза видели Бога» Херстон воспеваает самобытность афроамериканской народной культуры. Включая в текст элемент фантастики, соединяя мир человека с неправдоподобным, фантастическим поведением животных, Херстон стремится показать другую сторону реальности. Изображение альтернативного повествовательного ракурса в определенной мере предвосхищает развитие магического реализма. Наряду с богатством фольклорно-мифологической образности романа не менее важная роль отводится природной символике. Океан, ураган, земля, деревья, цветы – образы, пронизывающие роман, обладают метафорическим значением.

Новые тенденции развития афроамериканской литературы в 1970 – 80-е годы связаны с именами ряда писательниц – Т. Моррисон, Э. Уокер, Т. К. Бамбары, М. Анджелу, Г. Нейлор, П. Маршалл, Н. Шанге и других. Внимание к женщине, ее внутреннему миру неизбежно связывает романисток с обращением к магическому реализму. Среди наиболее значимых произведений этого периода – роман Э. Уокер «Цвет пурпурный». Включение в роман африканской тематики позволяет писательнице обозначить одну из популярных тенденций 1960–70-х гг., связанную с поиском афроамериканской идентичности и возрождением культурно-художественного наследия Африки. «Цвет пурпурный» раскрывает духовное родство, объединяющее во многом африканцев и афроамериканцев. Необходимо подчеркнуть, что анимистическое мироощущение, которым Уокер и ряд других афроамериканских писателей наделяют своих героев, роднит их с представителями магического реализма Латинской Америки, Африки, Индии.

Не менее значимым в контексте афроамериканского женского письма представляется творчество Г. Нейлор. Наиболее ярко магический реализм проявился в романе «Мама Дэй», описывающем жизнь негритянской общины на небольшом острове Уилоу Спрингз, где сильны традиции, родственные связи, вера в магию и потусторонние силы. Его волшебная природа, наполненная духами предков и древними мифами, соответствует первичному образу афроамериканца.

риканской реальности. В воссоздании этого необычного замкнутого пространства, в весьма самобытном хронотопе зримо ощущается влияние латиноамериканского магического реализма. В образах Сапфиры Уэйд и Мамы Дэй Нейлор автор воскрешает одну из древних форм африканского культа – поклонение предку. Большая часть сверхъестественных событий в романе связана именно с их колдовскими способностями.

Магический реализм становится важнейшим компонентом романного творчества крупнейшей афроамериканской писательницы Т. Моррисон, лауреата Нобелевской премии по литературе (1993). При этом особенности его функционирования в художественной системе писательницы свидетельствуют не только о влиянии соответствующих литературных традиций латиноамериканских, английских, американских и афроамериканских авторов XX века, но и стремлении выявить и утвердить самобытность собственного художественного мышления. Пристальный интерес романистки к духовному и историко-культурному наследию черной Америки, возрождению этнического самосознания ее народа во многом определяет значительную долю фольклорного и мифологического в большинстве ее романов, в первую очередь таких, как «Песнь Соломона», «Смоляное чучелко», «Возлюбленная». Подчеркивая уникальность культурно-исторического опыта афроамериканцев, специфику негритянского мировосприятия с его неотъемлемой верой в магию и миф, Моррисон органично сочетает реалистические бытописания с элементами сверхъестественного, опирается на афроамериканскую устную традицию, заимствуя фольклорные мотивы в различных формах и делая их частью собственного повествования, инкорпорирует мифы и сказки, описывает предания, исследует и развивает фантастику народных поверий.

В романе «Песнь Соломона» (1977) писательница заметно расширяет художественное пространство за счет дополнения социально-исторического фона ясно прослеживаемыми сверхъестественными элементами. Мифологические мотивы, органично входящие в общий реалистический план романа, идея значимости культурных истоков, отчетливо выраженная в использовании негри-



тянского фольклора, вере в магию, образах духов предков, определяют ключевые особенности магического реализма писательницы. Фольклорно-мифологические образы и сюжеты художественно переосмысливаются и обретают новые содержательные грани в романе «Смоляное чучелко» (1983). Магический реализм особо ярко проявляется в описании фантастической реальности экзотического острова, на котором разворачивается основное действие книги.

Подчеркнем, что роман «Возлюбленная» (1987) является не только наиболее показательным примером магического реализма Т. Моррисон, но и ярким образцом подобных произведений в мировой литературе. Абсолютизируя элемент сверхъестественного и чудесного наряду с глубиной осмысления исторической действительности, писательница отражает самые трагические страницы национального прошлого.

Важно отметить, что следование Т. Моррисон традициям магического реализма позволило ей сочетать глубокое осмысление американской действительности с обширным культурно-мифологическим контекстом, вовлечением афроамериканского фольклора, традиционных элементов сверхъестественного и чудесного, фантастикой негритянского мирозерцания. Ставшая для Моррисон традиционной связь с фольклором и мифологией отходит на второй план в романе «Рай» (1998), однако черты «магического» повествования остаются в нем доминирующими и достигаются преимущественно за счет ярких, полумифических женских образов и фантастического развития сюжета.

Таким образом, афроамериканские писатели, наследуя и переосмысливая культурное прошлое своей «исторической» родины, дополнили и обогатили реалистическую традицию США. Народные верования африканцев, перекочевавшие на американскую почву, создавали условия для зарождения новой, отчасти независимой, художественной формы. Главные отличительные особенности афроамериканской версии магического реализма мы видим в ориентации на негритянскую устную традицию и африканскую мифологию, а также в акцентуализации природного и духовного начал в человеке.

Анализ западного литературного процесса XX – XXI вв. показывает, что традиция магического реализма со свойственным ей соединением фольклорно-мифологического, фантастического и конкретно-реального становится общей для культурно-художественного сознания современного общества. Его поэтика и эстетика оказываются востребованными не только в произведениях писателей Латинской Америки, но и у авторов Великобритании и США, в творчестве которых формируются новые типы магического реализма с явно выраженной спецификой. Эту тенденцию можно назвать определяющей для многих авторов современности, ориентирующихся не столько на творчество латиноамериканских писателей, сколько на собственный культурный и литературный опыт.

Библиографический список

1. Гугнин, А. А. Магический реализм в контексте литературы и искусства XX века (Феномен и некоторые пути его осмысления) / А. А. Гугнин – М. : ИЦ славяно-германских исследований ИСл РАН, 1998. – 117 с.
2. Кофман, А. Ф. Проблема «магического реализма» в латиноамериканском романе / А. Ф. Кофман // Современный роман. Опыт исследования. – М. : Наука, 1990. – С. 183–201.
3. Литературная энциклопедия терминов и понятий / под ред. А. Н. Николюкина. – М. : ИПК «Интелвак», 2003. – 1600 стб.
4. Bell, B. W. The Contemporary African American Novel : its folk roots and modern literary / B. W. Bell. – Amherst : Univ. of Massachusetts Pr., 2004. – 490 p.
5. Bloom, H. Introduction / H. Bloom // Gabriel García Márquez's One Hundred Years of Solitude. – N.Y. : Infobase Publishing, 2009. – P. 1–4.
6. Chanady, A. Magical Realism and the Fantastic : resolved Versus Unresolved Antinomy / A. Chanady. – Garland : Univ. of Texas Press, 1985. – 183 p.
7. Magical Realism : theory, History, Community / ed. by L. P. Zamora, W. B. Faris. – Durham : Duke University Press, 1995 – 592 p.
8. Morrison, T. Rootedness: the Ancestor as Foundation / T. Morrison // What Moves at the Margin: Selected Nonfiction. – Jackson : Univ. Press of Mississippi, 2008. – P. 56–64.
9. Prosser, J. Updike, Race, and the Postcolonial Project / J. Prosser // Cambridge Companion to John Updike. – Cambridge : Cambridge University Press, 2006. – P. 76–90.
10. Schroeder, Sh. Rediscovering Magical Realism in the Americas / Sh. Shroeder. – Westport : Greenwood Publishing Group, 2004. – 183 p.



Bibliography

1. Bell, B. W. *The Contemporary African American Novel: Its Folk Roots and Modern Literary* / B. W. Bell. – Amherst : Univ. of Massachusetts Pr., 2004. – 490 p.
2. Bloom, H. Introduction / H. Bloom // *Gabriel García Márquez's One Hundred Years of Solitude*. – N. Y. : Infobase Publishing, 2009. – P. 1–4.
3. Chanady, A. *Magical Realism and the Fantastic: Resolved Versus Unresolved Antinomy* / A. Chanady. – Garland: Univ. of Texas Press, 1985. – 183 p.
4. Coffman, A. F. Problem of "Magical Realism" in the Latin American Novel / A. F. Coffman // *Modern Novel. Research Experience*. – Moscow: Nauka, 1990. – P. 183–201.
5. Gugin, A. A. *Magical Realism in the Context of Literature and Art of XX century (Phenomenon and Some Ways of Thinking About It)* / A. A. Gugin – Moscow : NC Slavic-German Studies, Isle of Sciences, 1998. – 117 p.
6. *Literary Encyclopedia of Terms and Concepts* / Ed. by A. N. Nikolyukin. – M. : "NPK Intelvak", 2003. – 1600 col.
7. *Magical Realism: Theory, History, Community* / Ed. by L. P. Zamora, W. B. Faris. – Durham: Duke University Press, 1995 – 592 p.
8. Morrison, T. *Rootedness : The Ancestor as Foundation* / T. Morrison // *What Moves at the Margin : Selected Nonfiction*. – Jackson : Univ. Press of Mississippi, 2008. – P. 56–64.
9. Prosser, J. *Updike, Race, and the Postcolonial Project* / J. Prosser // *Cambridge Companion to John Updike*. – Cambridge : Cambridge University Press, 2006. – P. 76–90.
10. Schroeder, Sh. *Rediscovering Magical Realism in the Americas* / Sh. Shroeder. – Westport : Greenwood Publishing Group, 2004. – 183 p.

УДК 81'44
ББК 81.1:81.2

Мошкович Вера Викторовна

аспирант

кафедра русского языка и методики преподавания русского языка

Челябинский Государственный Педагогический Университет

г. Челябинск

Moshkovich Vera Viktorovna

Post-graduate

Chair of the Russian Language and Teaching Methods of the Russian Language

Chelyabinsk State Pedagogical University

Chelyabinsk

Взаимосвязь и взаимовлияние адекватности и эквивалентности

Interconnection and Mutual Influence Between Adequacy and Equivalence

В данной статье рассматриваются такие базовые понятия перевода, как адекватность и эквивалентность, в центре внимания находится взаимосвязь и взаимовлияние данных категорий. Адекватность перевода может быть сохранена на любом из уровней эквивалентности. Искажения эквивалентности или адекватности оказывают взаимное влияние друг на друга, приводя к изменению содержания оригинала и его особенностей.

Such basic notions of translation as adequacy and equivalence are considered in this article. In the center of attention are the interconnection and the mutual influence of these two categories. The adequacy of translation can be preserved on any level of equivalence. At the same time distortions of equivalence or adequacy have a mutual influence on one another, thus, causing the changes of the contents and the peculiarities of the original text.

Ключевые слова: адекватность, эквивалентность, буквальный перевод, вольный перевод, сема, прагматика

Key words: adequacy, equivalence, literal translation, free translation, seme, pragmatics.

«Перевод (интерпретация оригинала) представляет собой сложный психолингвистический процесс, в ходе которого в сознании переводчика значения отдельных элементов высказывания и значение высказывания в целом через постижение его общего смысла преобразуются в новые значения, и, таким образом, текст оригинала (внешняя структура речевого высказывания на одном языке) воплощается в тексте перевода (внешней структуре, актуализирующей новый смысл сообщения в новых значениях)»[3:132].

Задача любого перевода – передать средствами другого языка содержание подлинника, не утратив стилистических и экспрессивных особенностей. Для



определения степени общности содержания (смысловой близости) оригинала и перевода были введены понятия эквивалентности и адекватности.

Мы считаем, что понятия адекватности и эквивалентности являются самостоятельными, при этом обладая тесной взаимосвязью, более того, взаимозависимостью.

Хотя исследователи по разному трактуют соотношение понятий адекватности и эквивалентности, отдавая предпочтение одному из них и выдвигая его на передний план, тесная взаимосвязь и взаимозависимость понятий не подлежит сомнению. Понятие эквивалентности чаще всего определяется как смысловая общность исходного и конечного текстов, то есть, ориентирована на результат, тогда как адекватность рассматривается как качество переводческого решения как процесса. Адекватность обеспечивает и полноту межъязыковой коммуникации в конкретных условиях, в то время как эквивалентность носит общий характер, здесь речь идет о требовании максимально возможного соответствия между текстом на языке оригинала и его переводом.

Отклонения в адекватности отражаются на эквивалентности перевода и наоборот, несоблюдение эквивалентности приводит к искажению адекватности. Для того чтобы проследить взаимосвязь и взаимовлияние рассмотрим различные сочетания адекватности и эквивалентности при переводе, используя для этого языковые иллюстрации из книг современного британского писателя Терри Пратчетта и переводов, выполненных И. Кравцовой, А. Жикаренцевым и С. Жужунавой. Рассмотрим, как сочетаются различные уровни эквивалентности и типы адекватности.

Для полноценного, приближенного к оригиналу перевода необходимо соблюдение всех трех типов адекватности [1] на одном из уровней эквивалентности [2]. Сохранение адекватности возможно на любом из 5 уровней эквивалентности.

- 1) I wish to be directed to a hotel, tavern, lodging house, inn, hospice, caravanserai [12]. – Я желаю быть препровожденным в отель, таверну, меблированные комнаты, гостиницу, трактир, караван-сарай [7].

- 2) It was also very, very black. The grass was black. The flowers were black [10].
– И еще он был очень, очень черным. Трава была черной. Цветы были черными [5].

В двух первых примерах наблюдается максимально возможная близость между оригиналом и переводом, выраженная в соответствии лексической, синтаксической структуры и общности отдельных сем. Эти показатели являются характеристикой эквивалентности на уровне языковых знаков (Э5). Сохранена и семантическая, прагматическая и стилистическая адекватность.

В следующих иллюстрациях уровень эквивалентности ниже, но все три вида адекватности сохранены. Эквивалентность на уровне сообщения (Э4) также позволяет соблюсти близкое соответствие оригинала и перевода, однако здесь соответствие достигается за счет сохранения структурной и синтаксической организации, без максимальной общности сем.

- 3) The point is, the world should surely be run by men of wisdom and philosophy [11]. – Суть в том, что миром должны править мудрецы и философы [6].
- 4) In some parts of the city curiosity didn't just kill the cat, it threw it in the river with lead weights tied to its feet [11]. – В некоторых районах города любопытство не только убивало кошку, но еще и сбрасывало ее в реку с привязанными к лапам свинцовыми грузами [6].

Эквивалентность на уровне высказывания (Э3) характеризуется сохранением общих понятий для описания ситуации и цели коммуникации и идентификации, степень общности с оригиналом ниже, однако при условии сохранения адекватности возможно сохранение и передача особенностей оригинала:

- 5) His nose, feeling that it was being left out of things, hastened to report a whiff of brimstone [9]. – Нос, которому показалось, что его оставили не у дел, поторопился доложить о витающем в воздухе запахе серы [8].
- 6) People who have it on record that they were visiting their aunt for two months are always nervous about people turning up who may have mistakenly thought that they weren't, and owing to some trick of the light might have believed they



had seen them doing things that they couldn't have been doing owing to being at their aunt's [9]. — Люди, которые, согласно официальным данным, в течение двух месяцев гостили у своей тетушки, больше всего на свете боятся, что вдруг, откуда ни возьмись, объявится некий человек, который будет ошибочно считать, что это совсем не так, ведь этот человек вследствие какой-то оптической иллюзии думает, будто бы собственными глазами видел, как они совершают вещи, совершать которые они просто не могли (поскольку были у тетушки) [8].

Еще более низкий уровень адекватности – эквивалентность на уровне описания ситуации (Э2). Одна и та же ситуация описывается различными способами, через разные комбинации особенностей. Несмотря на то, что большинство слов и синтаксических структур не находит соответствия в переводе, ситуация воспринимается как идентичная рецепторами оригинала и перевода.

- 7) Mind you, some people will say anything [10]. – Но вы сами знаете, чего стоит эта людская болтовня [5].
- 8) This moth-eaten-wizard look is very clever. You could've almost fooled me [9]. – Но твое подражание побитому молью волшебнику очень удачно. Ты чуть было не обвел меня вокруг пальца [8].

Самый низкий уровень эквивалентности – эквивалентность на уровне цели коммуникации (Э1). Переводы выполняются на данном уровне эквивалентности в том случае, если более детальное воспроизведение содержания невозможно и вызовет у рецептора перевода совсем иные ассоциации, нежели заложены в оригинале, соответственно помешает передаче цели коммуникации.

- 9) The Archchancellor groped for a crumb of comfort [9]. – Что ж, — радостно возвестил аркканцлер, хватаясь за этот довод как за спасительную соломинку [8].

- 10) Rincewind's gaze swept across the floor. It was obvious that it was the only sweeping the floor had had for some time [9]. – Потом взгляд Ринсвинда упал на пол. Правда, до его взгляда туда падало много чего еще [8].
- 11) He didn't administer a reign of terror, just the occasional light shower [11]. – Патриций не сеял в душах горожан ужас, он бросал его туда по зернышку [6].
- 12) Anyway, these three looked as though chasing people was another thing they were good at [10]. – А если даже и получится, эти типы выглядят так, как будто преследование людей было еще одной вещью, на которой они собаку съели [5].

На первом и втором уровнях эквивалентности соблюдения адекватности становится особенно важным для передачи содержания и особенностей оригинала.

Как мы видим, различные типы адекватности могут быть соблюдены на любом уровне эквивалентности, что подтверждает выдвинутое положение о неотждественности данных понятий.

В то же время, в текстах перевода встречаются и «нарушенные» соответствия, когда происходит искажение адекватности и/или эквивалентности. Неправомерное повышение/понижение уровня эквивалентности приводит к изменению адекватности, также, как и нарушение адекватности приводит к искажению эквивалентности. Данная взаимосвязь очень тесна, и разграничить взаимовлияние возможно лишь теоретически для удобства анализа. Рассмотрим некоторые примеры искажений.

Необоснованное изменения уровня эквивалентности приводит либо к дословному переводу (повышение уровня эквивалентности), либо к вольному переводу (понижение уровня эквивалентности):

- 13) This was the type of thief that could steal the initiative, the moment and the words right out of your mouth [11]. – Этот вор мог легко украсть идею, поцелуй или чье-нибудь сердце [6].



14) There's probably a natural explanation, he thought. Or a perfectly normal unnatural one, anyway [11]. – «Этому наверняка есть какое-то естественное объяснение, – подумал он. – Или, по крайней мере, неестественное» [6].

15) and he wasn't sure she'd remember he was on her side, whatever side that was [11]. – а Ринсвинд не был уверен, что она узнает его в темноте [6].

Во всех этих примерах наблюдается понижение уровня эквивалентности. В первых двух языковых иллюстрациях переводчик необоснованно решил отойти от текста, сохранив общую идею, но изменив содержание, без наличия каких-либо объективных для этого предпосылок. В третьем примере отметим полностью вольный перевод и отсутствие эквивалентности, при том, что предложение не содержит трудных или непереводимых выражений. Снижение/отсутствие эквивалентности привело к искажению прагматической адекватности. Перевод воспринимается рецепторами перевода иначе, чем рецепторами оригинала, потеряна часть прагматической информации.

Необоснованное повышение уровня эквивалентности встречается при дословном переводе фразеологических оборотов, идиом, сочетаний, значение которых не сводится к значению отдельных слов, либо в случае непонимания переводчиком ситуации и дословного её перевода без учета контекста, что и демонстрирует первый пример. To be fit for действительно можно перевести как «подходящий», однако в данной ситуации предлог for не относится к fit и предложение в оригинале несло противоположный смысл: король выглядел удивительно крепким и здоровым для мертвеца. Во втором примере стремление переводчика повысить близость перевода к оригиналу привело к тому, что предложение звучит неестественно для русского языка.

16) He felt real. Death looked solid. The king looked surprisingly fit and well for someone who was dead [10]. – Как зачарованный, он смотрел то на Смерть, выглядевшего весьма плотным и реальным, то на короля, вид которого на удивление соответствовал мертвецу [5].

- 17) It was inside a cave, but bigger than any cave had a right to be [12]. – Они очутились внутри пещеры, которая превосходила своими размерами все, на что имеет право какая бы то ни было пещера [7].

В то же время изменения в адекватности приводят к искажению эквивалентности. Пожалуй, в меньшей степени это относится к нарушениям стилистической адекватности:

- 18) The box said, 'It's no good. I've run out of pink.' [12] – Ни фи́га не вы́дет. У меня кончилась розовая краска, – прознесла вдруг коробка [7].
- 19) Twoflower could read them clearly, and they said: Traveller the hospitable temple of Bel-Shamharoth lies one thousand paces Hubwards [12]. – Двацветок прочел надпись: «Путник, гастепреимный храм Бел-Шамгарота лежит в направлении Пу́па в одной ты́ще шагов отсюда» [7].
- 20) 'Look at him now. You don't think about how to scare birds, you just does it. A normal boy, I mean.' [10] — Вот сейчас, посмотри на него. Никто не размышляет о том, как пугать птиц. Их просто пугают. Я имею в виду, нормальные мальчишки [5].

Тем не менее, нарушения стилистической адекватности в конечном итоге приводят к изменению восприятия текста, а, значит, и изменению восприятия его содержания, что вызывает снижение общей эквивалентности перевода.

Изменения в семантической и прагматической адекватности оказывают более прямое и очевидное влияние на эквивалентность.

- 21) 'When I said harness I didn't mean harness, snapped Rincewind. 'I meant, well I just meant that - I dunno, I just can't think of the right words. I just think the world ought to be more sort of organised.' [12] – Когда я сказал «обуздать», я не имел в виду «запрячь», – огрызнулся Ринсвинд. – Я имел в виду, ну, имел в виду, что... не знаю, мне никак не подыскать нужные слова. Я просто считаю, что мир должен быть, ну, вроде как более организованным [7].
- 22) It was followed by a hollow echo which sounded, he fancied, strangely like the bouncing of strange bones. Then came a noise with no hint of strange-



ness [12]. – За звуком последовало глухое эхо – оно, как почудилось Ринсвинду, весьма походило на стук катящихся странных костей. Потом слышался новый звук, в котором не было ничего необычного [7].

- 23) He patted the wizard's hand until Carding opened one eye [11]. – Лузган хлопал волшебника по щекам, пока тот не открыл глаза [6].

При искажениях семантической адекватности, как в вышеприведенных примерах, происходит потеря части заложенной автором в оригинале информации вследствие стремления переводчика разнообразить перевод и избежать повторов. Однако не учитывается, что автор осознанно использовал повтор или определенное слово/выражения для создания атмосферы и описания ситуации. Таким образом, искажается эквивалентность перевода.

Искажение прагматической адекватности наиболее чревато нарушением эквивалентности, так как прагматическая адекватность призвана передать суть ситуации так, чтобы она вызвала у рецептора перевода те же ассоциации и эмоции, что и у рецептора оригинала.

- 24) Spelter thought: patronage. He'd heard the term used, though never within the University, and he knew it meant getting those above you to give you a leg up. Of course, no wizard would normally dream of giving a colleague a leg up unless it was in order to catch them on the hop [11]. - «Покровительство», – думал Лузган. Он слышал, как люди вне Университета используют этот термин, и знал, что он означает: добиться от тех, кто стоит выше тебя, чтобы они оказали тебе поддержку. Естественно, в обычных условиях ни один волшебник и не подумает оказывать поддержку коллеге, если только не надеется застать его этим врасплох [6].

- 25) Only the librarian was cool. He was also swinging and hanging out [9]. – И только библиотекарь чувствовал себя преотлично. Висел себе и радостно раскачивался на кольцах [8].

В данных примерах утеряна часть информации: хотя и верно передано основное содержание, но утеряна игра слов, а вместе с ней и ироничное описание автором ситуации.

Исходя из вышеизложенного можно сделать следующие выводы:

- 1) Адекватность и эквивалентность являются нетождественными, но взаимосвязанными понятиями;
- 2) Сохранение адекватности возможно на любом уровне эквивалентности;
- 3) Изменения в эквивалентности (необоснованное повышение или понижение её уровня) и изменения в одном или нескольких типах адекватности (стилистической, семантической, прагматической) оказывают взаимное влияние друг на друга, а, следовательно, происходит и искажение содержания и «духа» оригинала, его особенностей.

Библиографический список

Научная литература

- 1) Вагапова, Л.Л. Прагматический аспект перевода [Электронный ресурс] / Л. Л. Вагапова. – Режим доступа: http://zhurnal.lib.ru/w/wagapow_a_s/pragm-aspect.shtml
- 2) Комиссаров, В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) [Текст] / В. Н. Комиссаров. – М.: Высш. шк., 1990. – 253 с.
- 3) Оболенская, Ю. Л. Художественный перевод и межкультурная коммуникация [Текст] : Учеб. пособие / Ю. Л. Оболенская. – М.: Высш. шк., 2006. – 335 с.

Художественная литература

- 4) Пратчетт, Т. Мор, ученик смерти [Электронный ресурс] / Т. Пратчетт; пер. с англ. С. Жужунавы; под. ред. А. Жикаренцева. – Режим доступа: <http://www.gramotey.com/books/40119477302434.htm>
- 5) Пратчетт, Т. Посох и шляпа [Электронный ресурс] / Т. Пратчетт; пер. с англ. И. Кравцовой; под ред. А. Жикаренцева. – Режим доступа: <http://www.gramotey.com/books/40119477302444.htm>
- 6) Пратчетт, Т. Цвет волшебства [Электронный ресурс] / Т. Пратчетт; пер. с англ. И. Кравцовой; под. ред. А. Жикаренцева. – Режим доступа: <http://lib.ru/INOFANT/PRATCHETT/color.txt>
- 7) Пратчетт, Т. Эрик [Электронный ресурс] / Т. Пратчетт; пер. с англ. И. Кравцовой; под. ред. А. Жикаренцева. – Режим доступа: <http://www.gramotey.com/books/40119477302457.htm>
- 8) Pratchett, T. Eric [Электронный ресурс] / T. Pratchett. – Режим доступа: <http://www.gramotey.com/books/1269088163.htm>
- 9) Pratchett, T. Mort [Электронный ресурс] / T. Pratchett. – Режим доступа: <http://www.gramotey.com/books/1269083233.htm>



- 10) Pratchett, T. Sourcery [Электронный ресурс] / Т. Pratchett. – Режим доступа: <http://www.gramotey.com/books/1269043856.htm>
- 11) Pratchett, T. The Colour of Magic [Электронный ресурс] / Т. Pratchett. – Режим доступа: http://www.gramotey.com/?open_file=1269046573

Bibliography

Scientific Literature

- 1) Komissarov, V. N. The Theory of Translation (Linguistical Aspects) [Text] / V. N. Komissarov. – М.: Vyssh. Shk., 1990. – 253 p.
- 2) Obolenskaya, Yu. L. Artistic Translation and Cross-Cultural Communication [Text] / Yu. L. Obolenskaya. – М.: Vyssh. Shk., 2006. – 335 p.
- 3) Vagapova, L. L. The Pragmatical Aspect of Translation [Electronic Resource] / L. L. Vagapova. – Access Mode: http://zhurnal.lib.ru/w/wagapow_a_s/pragm-aspect.shtml

Fiction

- 4) Pratchett, T. Mort, the Death's Apprentice [Electronic Resource] / Т. Pratchett; Transl. from Engl. by S. Zhuzhunava; Edited by A. Zhikarentsev. – Access Mode: <http://www.gramotey.com/books/40119477302434.htm>
- 5) Pratchett, T. The Staff and the Hat [Electronic Resource] / Т. Pratchett; Transl. from Engl. by I. Kravtsova; Edited by A. Zhikarentsev. – Access Mode: <http://www.gramotey.com/books/40119477302444.htm>
- 6) Pratchett, T. The Colour of Magic [Electronic Resource] / Т. Pratchett; Transl. from Engl. by I. Kravtsova; Edited by A. Zhikarentsev. – Access Mode: <http://lib.ru/INOFAANT/PRATCHETT/color.txt>
- 7) Pratchett, T. Eric [Electronic Resource] / Т. Pratchett; Transl. from Engl. by I. Kravtsova; Edited by A. Zhikarentsev. – Access Mode: <http://www.gramotey.com/books/40119477302457.htm>
- 8) Pratchett, T. Eric [Electronic Resource] / Т. Pratchett. – Access Mode: <http://www.gramotey.com/books/1269088163.htm>
- 9) Pratchett, T. Mort [Electronic Resource] / Т. Pratchett. – Access Mode: <http://www.gramotey.com/books/1269083233.htm>
- 10) Pratchett, T. Sourcery [Electronic Resource] / Т. Pratchett. – Access Mode: <http://www.gramotey.com/books/1269043856.htm>
- 11) Pratchett, T. The Colour of Magic [Electronic Resource] / Т. Pratchett. – Access Mode: http://www.gramotey.com/?open_file=1269046573

УДК 821.112.2.01
ББК 83.3(4)

Поршнева Алиса Сергеевна
кандидат филологических наук,
доцент
кафедра иностранных языков
Уральский федеральный университет
им. первого Президента России Б.Н. Ельцина
Екатеринбург
Porshneva Alisa Sergeevna
Candidate of Philology,
Assistant Professor
Chair of Foreign Languages
The Ural Federal University named after B.N. Yeltsin
Yekaterinburg

**Пространство наци и пространство эмиграции в романе Клауса
Манна «Бегство на север»¹**

Nazi Space and Exile Space in Klaus Mann's Novel "Flight North"

Статья посвящена закономерностям функционирования художественного пространства в романе Клауса Манна «Бегство на север». Рассматриваются две представленных в романе модели пространства – пространство наци и пространство эмиграции, которые выстраиваются из перспективы соответствующих групп персонажей. Доказывается, что в структурном отношении обе модели восходят к пространству классического мифа, причем пространство эмиграции аксиологически инвертировано по отношению к пространству наци.

The article deals with space organization in Klaus Mann's novel "Flight North". Two space models: Nazi space and exile space which can be constructed from the viewpoint of corresponding groups of characters are analyzed. It is proved that both models are based on the space model existing in classic forms of myth. Value inversion of exile space via Nazi space is considered.

Ключевые слова: пространство наци, пространство эмиграции, миф, хаос/космос.

Key words: Nazi space, exile space, myth, chaos/cosmos.

Клаус Манн принадлежит к числу деятелей культуры, покинувших Германию после прихода к власти национал-социалистов в 1933 году; эмиграция из Третьего Рейха нашла свое отражение в его романе «Бегство на север». Данное произведение всегда оставалось на периферии внимания исследователей, поскольку К. Манн известен в первую очередь как автор романа «Мефистофель» (изучением которого, занимались, например, Н.Н. Кудашова [3], Ф.

¹ Работа поддержана грантом Президента РФ для государственной поддержки молодых российских ученых № МК-1009.2012.6.



Альбрехт [10], Л. Фитцсиммонс [12]). Малая проза К. Манна достаточно подробно изучена Н.Н. Сутягиной [см.: 7, 8, 9]. При этом роман «Бегство на север», практически не замечавшийся критиками, может быть рассмотрен не только в контексте творчества Манна в целом, но и в контексте немецкого эмигрантского романа. «Бегство на север» тематически примыкает к произведениям об эмигрантах, созданным Э.М. Ремарком и Л. Фейхтвангером, и демонстрирует существенное сходство с ними в аспекте организации пространства и построения сюжета.

В. Фрювальд и Ф. Шидер, размышляя об актуальных проблемах исследования эмиграции, задаются вопросом, изучались ли уже «структурообразующая роль эмиграции», «литературная топология эмиграции или как минимум эмиграция как структурная предпосылка литературы» [13], и не дают на этот вопрос положительного ответа. Настоящая статья, посвященная вопросам взаимодействия сюжета и пространства в эмигрантском романе, вносит определенный вклад в ликвидацию данной лакуны в изучении немецкой эмигрантской литературы.

«Бегство на север» К. Манна тематически примыкает к изученным нами ранее эмигрантским романам Э.М. Ремарка и Л. Фейхтвангера, т.к. ядро его сюжета – биография девушки, вынужденной эмигрировать из Третьего Рейха. Героиня по имени Иоганна, покинув Германию, через Швецию перебирается во Францию, чтобы вместе со своими товарищами оказывать сопротивление национал-социалистическому режиму путем издания политической газеты, распространения листовок и другой идеологической работы. Пространство, по которому передвигается героиня, в очень большой степени детерминировано ситуацией эмиграции; при этом в романе представлены два видения этого пространства, которые следует обозначить как пространство наци и пространство эмиграции.

Понятия «пространство наци» и «пространство эмиграции» были выработаны нами на материале эмигрантских романов Э.М. Ремарка и Л. Фейхтвангера [см.: 6, 5]. Базой для формирования того и другого является география Евро-

пы; пространство наци представляет собой систему пространственных представлений героев, официально принадлежащих к тоталитарному режиму Третьего Рейха или поддерживающих его. Пространство эмиграции, в свою очередь, выстраивается с точки зрения героев-эмигрантов и в ценностном отношении противоположно пространству наци.

По сравнению с пространством эмиграции пространство наци в романе «Бегство на север» развернуто менее подробно. В произведении не выведен ни один герой-наци, но среди персонажей присутствует носитель их точки зрения – Йенс, младший брат Карин (шведской подруги Иоганны, у которой она останавливается). Он симпатизирует Германии, и немцы в его глазах – «великий народ», который «нашел самого себя, найдя своего фюрера» [14, с. 149]. Он декларирует свое отношение к нацистскому режиму и Германии в целом следующим образом: «Да, я в очень большой степени за Германию. <...> Все, что происходит в Германии, должно иметь определенный *смысл*. Ведь в Германии же ничего не происходит без смысла и разума» [14, с. 18]. Представление о Третьем Рейхе как зоне разума и порядка, за пределами которой располагаются «дикие» территории (где не находит поддержки немецкая политика и разворачивают свою политическую деятельность эмигранты), характерно для наци; соответственно, Йенс может быть квалифицирован как герой, с точки зрения которого выстраивается пространство наци.

По отдельным замечаниям Йенса можно заключить, что в его глазах пространство за пределами Германии «ухудшается», – например, в аспекте дорожного строительства: «В окрестностях города дороги еще вполне приличные; но дальше, в сельской местности, фу... В Германии, ...да, там везде хорошие дороги!» [14, с. 20]. Бытовые привычки немецкого населения тоже кажутся Йенсу наилучшими из всех возможных: он находит «немецких дам всегда хорошо одетыми» [14, с. 147].

В соответствии с такими ориентирами, Йенс видит наиболее желательный вариант развития событий в максимальном расширении территории, на которой установлены порядки Третьего Рейха. Происходящее в Германии в его глазах –



«исторические события, народное движение. <...> Мы все должны этому научиться!» [14, с. 149]. Йенс произносит застольный тост: «За Германию! <...> Я иностранец, но я всегда ее любил. И сейчас – именно сейчас я люблю ее больше, чем когда-либо! <...> Я желаю здравствовать и большому политическому движению, которое и *нашей* стране принесет тот же порядок, ту же сознательность и оздоровление, которым сейчас радуется Германия. Фашистское движение в нашей стране – пусть оно живет и побеждает!» [14, с. 150]. Это желание Йенса согласуется с экспансионистскими стремлениями самого Третьего Рейха.

Географическое положение своей страны Йенс описывает в следующих выражениях: «И я не знаю, была ли в Германии опасность большевизма так близка, как здесь. Мы здесь живем всего в паре часов езды от Петербурга – от Ленинграда, как они его теперь называют. Мы имеем врага у своих границ» [14, с. 23-24].

Пространственные представления Йенса в целом соответствуют концентрически выстроенному пространству классического мифа. Как отмечает Е.М. Мелетинский, «в космогонических мифах развитых мифологических систем упорядочивающая деятельность богов более ясно и полно осознается как преобразование хаоса, т.е. состояния неупорядоченности, в организованный космос. <...> Мифические существа, персонифицирующие хаос, побежденные, скованные, низверженные, часто продолжают существовать на окраинах космоса» [4, с. 205, 212]. «Все лучшее, благое, необходимое для человека всегда пребывает в центре мира, ...а все злое, враждебное и опасное – на его окраине» [1, с. 119]. Космическая модель, таким образом, разделена на зоны хаоса (подземный мир и периферия – враждебная и профанная земля) и космические, упорядоченные зоны («средняя земля», т.е. сакральная, и небесный мир). Центральная зона мира Йенса – Германия, о которой он отзывается «восторженно» [14, с. 20] и которую считает наиболее цивилизованной страной, отличающейся «хорошими дорогами», «порядком», «сознательностью», «разумом» и «осмысленностью» всех происходящих там событий. В терминологии Г. Бидерманна это располагающаяся вокруг оси мира «сфера жизни» [2, с. 193], которая «по-

нимается как “царство середины” (“срединное царство”), как центр земли» [2, с. 193]; за его границами начинается земля «профанная» и далее враждебная, куда вытесняется, согласно Е.М. Мелетинскому, остаточный хаос.

При этом пространство за пределами «сакральной земли» неоднородно, оно подвергается дифференциации в зависимости от степени удаленности от Третьего Рейха – причем удаленности не столько территориальной, сколько символической. Швеция, родная страна Йенса, относится к первому «кольцу» вокруг Германии и не является в его глазах настолько же «разумной» и правильно устроенной территорией, какой является Третий Рейх. В мифологическом пространстве ей соответствует начинающаяся за границами сакральной земли земля профанная, населенная варварами и не испытавшая цивилизующего влияния разума. Второе после профанной земли «кольцо» – враждебная земля, населенная чудовищами и заполненная хаосом, – представлено в картине мира Йенса в первую очередь Россией, которая связана для него с «опасностью большевизма» и описывается словами «враг у наших границ» [14, с. 23-24]. В рамках такой картины мира наиболее желательными пространственными трансформациями оказываются те, которые направлены на расширение центральной «разумной» зоны за счет прилегающих территорий; одной из возможных форм такого расширения Йенс считает установление в Швеции режима, аналогичного немецкому. Шведское гражданство не препятствует герою быть носителем той точки зрения, из которой выстраивается пространство наци – система представлений о пространстве, в основе которой лежит аксиология национал-социалистического режима.

При этом нельзя утверждать, что в романе К. Манна пространство наци и пространство эмиграции представлены одинаково. Случай Йенса – скорее набросок, чем развернутая картина пространства наци. В произведении определено доминирует эмигрантский взгляд и такая система представлений о пространстве, которая формирует пространство эмиграции.

Пространство эмиграции в романе К. Манна, как и пространство наци, в структурном отношении повторяет пространство классического мифа. В центре



мира располагается Третий Рейх, центральное положение которого описывается в том числе лексикой с пространственным значением, используемой героями для описания своих перемещений и задания пространственных координат:

– Ich hätte doch auch mit dem Zug hinausfahren können ‘Но я могла бы выехать и на поезде’ [14, с. 8] (Иоганна): *hinausfahren* – досл. ‘выехать наружу’;

– ...ob alles geklappt hat und ob Du wirklich rausgekommen bist ‘...действительно ли все получилось и ты выехала’ [14, с. 64] (письмо Бруно Иоганне): *rausgekommen* – досл. ‘вышла наружу’;

– ...man hat mir gesagt, es sei am leichtesten, an der nördlichen Grenze herauszukommen ‘мне сказали, что легче всего выехать через северную границу’ [14, с. 67] (Иоганна): *herauskommen* – досл. ‘выйти наружу’.

Подобного рода лексика определяет статус Третьего Рейха как центральной пространственной единицы в мире героев, вокруг и «снаружи» которой располагаются все остальные страны. Для Рагнара, шведа, не любящего Германию, она тем не менее в каком-то смысле тоже является центральной частью пространства, поскольку располагается «посередине Европы» [14, с. 148].

Третий Рейх в пространстве эмиграции представляет собой темный, «потерянный мир» [14, с. 93]. По определению Иоганны, Германия – страна, принявшая «решение о тотальной бесчеловечности» [14, с. 139]. Третий Рейх и все риски, связанные с проживанием там, для Иоганны ассоциативно связаны с адом: «...эти ночи в чужих квартирах, когда вслушиваешься в звуки, что-то зашуршало – это они, они обнаружили мое укрытие, это арест. И страх перед концентрационным лагерем, который означает ад» [14, с. 67]. В письме ее матери «встречались боязливые намеки на обстоятельства, от которых страдала пищащая, на террор, неопределенность и царящую повсюду ложь; на запустение жизни – внешне роскошно отделанное, перекрываемое шумом пропаганды, но все же безжалостное прогрессирующее» [14, с. 92]. Происходящее в Германии Иоганна квалифицирует как «варварство» [14, с. 99], а деятелей режима называет «убийцами» [14, с. 100]. В глазах Рагнара Германия также не является цивилизованной страной: «...они вообще не разделяют цивилизации, поэтому

они настолько неуверенные, что вечно размахивают саблями... Он до смешного бездарен для жизни, этот народ с его высокомерной сосредоточенностью на сверхпроблемах, что он никогда, никогда не попадал в круг цивилизации. И это причина, единственная причина того, почему он угрожает нашей цивилизации, к которой у него нет доступа. И вот теперь он снова поднялся и хочет все порушить, и весь мир должен дрожать, и изводить себя заботами, и быть вежливым с этими злобными дураками. <...> ...только прусский дух, эта отвратительнейшая форма азиатчины, будет стремиться к тому, чтобы из чего-то благоразумного получилась катастрофа, типично немецкая, во всей ее низости немецкая катастрофа; они развяжут войну... <...> Я желаю Германии поражения огромного масштаба. Ее следует превратить в руины, чтобы она не могла больше и пальцем пошевелить. Иначе покоя не будет. В прошлый раз все разрешилось слишком хорошо. Она ничему не научилась, получив такой подарок, как свое поражение. <...> Она должна находиться под контролем и надзором цивилизованных государств, должна быть полностью зависима от их воли, должна быть почти их колонией – иначе она, со своей стороны, уничтожит цивилизованные государства» [14, с. 266-268]. В мифологической проекции статус Германии уравнивается со статусом враждебной земли, не имеющей никаких признаков цивилизации и представляющей собой постоянную угрозу для охваченных культурой государств, располагающихся в сакральной земле (с целью ликвидации этой угрозы в окраинные земли отправляются культурные герои [см.: 4, 197-198]).

В другой сцене Рагнар определяет происходящее в Германии как *Affenschande* ‘позор’ [14, с. 148]; внутренняя форма этого слова – ‘обезьяний позор’. Слово, выбранное Рагнаром, акцентирует «обезьянье» начало в нацистах – не просто варварское, а еще более примитивное, животное. У Л. Фейхтвангера аналогичная параллель развернута более основательно и один из героев специально уточняет, что наци – это не «варвары» и «персы», а именно «полуживотные» [11, с. 372], что в мифологической перспективе соответствует окраинным землям и вытесненному туда остаточному хаосу в лице в том числе



хтонических существ, «полуживотных». У К. Манна такая дифференциация отсутствует, однако имеют место косвенные свидетельства присутствия в наци животного начала.

Еще одной характеристикой Третьего Рейха в романе К. Манна (аналогичный мотив обнаруживается и у Л. Фейхтвангера) является то, что поддержка существующего там тоталитарного режима исходит от людей умственно ограниченных. Так, о фройляйн Зузе – немке из Ганновера, работающей в семье Карин, – неоднократно говорится, что она «слишком большая идиотка» [14, с. 56], имеет «глупые голубые глаза» [14, с. 176] и «совершенно глупое лицо» [14, с. 176]. Умственно полноценные люди, напротив, неизбежно занимают обратную позицию и так или иначе «выталкиваются» из страны: Иоганна, родившаяся в Германии, тем не менее, не может считать себя единым целым с «потерянной» [14, с. 93] и отданной во власть «варваров» страной. По словам Рагнара, «в Иоганне нет ничего немецкого. Она не типична» [14, с. 147].

Таким образом, Третий Рейх в пространстве эмиграции представляет собой «темный» мир, не имеющий в себе ничего от цивилизации и не испытывающий никакого влияния разума, населенный «варварами». За его пределами располагаются другие европейские страны, причем это пространство неоднородно и подвергается дифференциации.

В ближайшее «кольцо» вокруг темного мира входит Швеция. На фоне привычной Иоганне Германии она выглядит однозначно более периферийной в европейском масштабе страной – так, Стокгольм в определенной степени напоминает ей царскую Россию [14, с. 20], «окраинную» страну; в первый же день она ужинает с Йенсом и Карин в ресторане «в царистском стиле» [14, с. 20]. В деревне, расположенной недалеко от усадьбы, располагается баня «по русскому обычаю» [14, с. 113]. На севере страны герои получают возможность осмотреть старый замок: «Стиль этого мрачного здания, в котором проживали и неистовствовали северные деспоты, казалось, имеет восточный уклон. “Все это великолепие больше напоминает мне китайские книги сказок, чем немецкие”, сказала Иоганна. – “Конечно, на наш север как-то проник кусочек Дальнего Востока”»

[14, с. 227]. Во внешности шведов, как замечает Иоганна, сочетаются светлые волосы (признак «арийской» внешности) и восточные черты [14, с. 25], что также иллюстрирует промежуточное положение Швеции между центральной (Германия) и восточными, то есть «окраинными» странами.

Создание образа Швеции осуществляется в романе «Бегство на север» в том числе путем описания царящих там политических симпатий и антипатий. От Карин Иоганна узнает о настроениях в стране следующее: «...известную роль играет праворадикальная националистическая партия, и к ней испытывает симпатии Йенс» [14, с. 23].

В отличие от Йенса, Рагнар – старший брат Карин – испытывает к Германии только неприязненные чувства, для него происходящее в Рейхе «отвратительно» [14, с. 56]. Подобно Иоганне, он тоже квалифицирует наци как «варваров и убийц» [14, с. 150], и заявляет: «Я не хочу их здесь видеть, я ненавижу все это, их грубость и их выражения, я ненавижу это и в Италии, и в Германии» [14, с. 151]. Кроме того, Рагнар симпатизирует Франции и увлечен французской культурой: в сферу его литературных предпочтений попадают Рембо, сюрреалисты, Андре Жид [см.: 14, с. 129]. Если Йенс находит «немецких дам всегда хорошо одетыми» [14, с. 147], то у Рагнара «всегда складывалось впечатление, что немецкие женщины ходят *ужасно* одетыми» [14, с. 147]. Позиции братьев оказываются диаметрально противоположными как в частных, так и в принципиальных вопросах. Рагнар в споре с Йенсом утверждает следующее: «Как раз лучшие из немцев – я, конечно, не знаю, можно ли их называть “подлинными” немцами, – должно быть, в ужасе от того, что сейчас происходит в их стране. Это же просто какой-то позор – то, что там сейчас происходит, в середине Европы!» [14, с. 148]. Йенс высказывает противоположное мнение – что «это просто дерзость, наглость – пытаться отмахнуться словом “позор” от исторических событий, от народного движения. <...> То, что происходит в Германии, – мировая история. Великий народ нашел самого себя, найдя своего фюрера» [14, с. 149].



Сравнение моделей мира двух братьев выявляет их прямо противоположные установки. В глазах Йенса нацистская Германия является самой цивилизованной и разумно устроенной страной Европы, до которой все остальные страны «не дотягивают»; вследствие этого он считает желательным распространение немецких порядков на свою менее цивилизованную страну. Рагнар, в свою очередь, является носителем тех же пространственных представлений, которые формируют пространство эмиграции: для него Германия – средоточие варварства, страна, где отсутствует культура; его собственная страна, часть первого «пояса» вокруг Рейха, недостаточно удалена от него, чтобы пользоваться симпатиями героя; и только Францию – страну второго «пояса» – Рагнар признает в полной мере культурной и цивилизованной.

Йенс с его симпатиями к нацизму, с одной стороны, и Карин и Рагнар, осознающие «варварскую» природу режима, с другой, – персонажи, взаимно «уравновешивающие» друг друга. Контрастно противопоставленные друг другу герои, испытывающие симпатию и антипатию по отношению к национал-социалистическому режиму, создают некий баланс между тем и другим в собственной семье. С учетом того, что у Иоганны контакты со шведами ограничены семьей Карин, можно в известной мере распространить описанный баланс на страну в целом: Швеция – это место, где в более или менее равной мере представлены сторонники и противники тоталитарного режима; она не оказывает никакого сопротивления тому, что творится в соседнем с ней Третьем Рейхе, но и не допускает проявлений «варварства» на собственной территории. Шведы, по словам Рагнара, «не позволят им [нацистам] подняться здесь» [14, с. 265]; но при этом нацистская газета, по словам Иоганны, «публикует о вашей стране гордую и полную всяческих надежд статью. <...> Кажется, на развитие фашизма здесь у вас возлагаются большие надежды» [14, с. 264]. За счет такого постоянного «уравновешивания» противоположных политических позиций создается образ Швеции как нейтральной страны.

Письмо Бруно с сообщением о предстоящей ему смертельно опасной поездке в Германию заставляет Иоганну задуматься о разном отношении к нациз-

му в Швеции (первый «пояс») и Франции (второй «пояс»): «...он [Рагнар] не знает, что идет война, и за что она ведется – он никогда не поймет. Из-за своих добрых чувств он чувствует отвращение к тому же противнику, с которым боремся мы. Это уже что-то, это уже много, и этого недостаточно. Ведь его ненависть легкомысленна, неконтролируема, он не знает причин своей ненависти. Это просто личная антипатия, она свидетельствует о его характере, и его нужно за это только еще больше любить. Но сможет ли он когда-нибудь принадлежать к нам?» [14, с. 186]. «Легкомысленная, неконтролируемая» неприязнь к тоталитарному режиму наци из гуманистических побуждений, присущая ряду героев-шведов, противопоставлена здесь политической активной позиции противников режима, проживающих во Франции.

Кроме того, одна из важнейших доминант в образе Швеции в романе К. Манна – тишина и безлюдие. Даже применительно к столице страны и к ее южной, более густонаселенной части в тексте доминируют следующие характеристики:

- «...каким тихим был город, несмотря на интенсивное уличное движение» [14, с. 10];
- «Улица была безлюдна...» [14, с. 10];
- «это вымершее, опустошенное, как в сказке, место» [14, с. 12] – о городской квартире, принадлежащей семье Карин;
- «...обширный, бедный людьми пейзаж ее [Карин] родины» [14, с. 14];
- разговор Иоганны и Карин: «“Я еще никогда не ездила по местности, в которой так мало людей”. <...> “Да, здесь нет недостатка в пространстве, здесь бесконечно много места...”» [14, с. 38];
- «“Здесь просто оглушающая тишина”. <...> ...она [Иоганна] чувствовала, как в ней растет потрясение от этой величественной беззвучности» [14, с. 48];
- «Когда здесь все замерзло, совсем вымерло, и больше вообще не становится светло...» [14, с. 41] – Карин о зимнем времени;
 - «пейзаж оставался ...мирным, освещенным солнцем и опус-



тошенным» [14, с. 103];

- «У вас действительно нет ничего, кроме озер и лесов» [14, с. 208] (Иоганна – Рагнару).

По мере продвижения героев в северном направлении обозначенные черты – пустота и безлюдность пространства – усиливаются: «Дорога снова вела через лес, которому не было конца. Если он и открывал свою глубину, то только затем, чтобы развернуть вид на темную воду, на заводь, на трясины – или это был только уголок большого озера, которое оставалось во всей своей протяженности скрытым? Домов не было, им не встречалось ни одного человека. “Мы теперь едем совсем прочь от всего?” – мечтательно спросила Иоганна. “Совсем прочь”, – ответил Рагнар» [14, с. 208]. Рагнар видит смысл предпринимаемого героями путешествия в том, чтобы «уехать совсем. <...> Далеко отсюда, Иоганна, прочь. Туда, где нет больше ничего, а только мы...» [14, с. 224]. В северной части страны, через которую они едут, «лес не прекращался, ему была присуща устрашающая бесконечность пустыни и моря. Казалось, что он так же мало, как и пустыня и моря, терпит человеческую жизнь» [14, с. 226]. Городок на севере – в отличие от Стокгольма, где при «безлюдных» [14, с. 10] улицах все-таки попадаются достаточно многолюдные места, в первую очередь кафе, – «был пустынным, и здесь, казалось, есть лишь очень мало людей» [14, с. 227]. Впоследствии пустота пространства усугубляется еще и исчезновением «бесконечного леса. Теперь они ехали через голую, как степи, землю, на которой почти не было возвышений и деревьев» [14, с. 226]. Продвигаясь на север, герои попадают в особую – абсолютно пустую, «голую», ничем и никем не заполненную – часть страны, в которой «не было уже практически больше ничего» [14, с. 248]. По словам Иоганны, «примерно так же, как здесь, должно быть, все выглядит на Луне» [14, с. 249].

Швеция, таким образом, изображена в романе К. Манна как страна пустая и «никакая» в плане ее политического облика, не оказывающая сопротивления нацизму, но и не подчиняющаяся ему, цивилизованная на фоне Германии и недостаточно цивилизованная на фоне Франции. Франция же в пространстве

эмиграции является уже следующим, вторым «поясом» вокруг Третьего Рейха; даже при наличии общей границы с Германией она символически удалена от темного мира существенно сильнее, чем Швеция.

Иоганна неоднократно констатирует, что именно Париж является «ее», предназначенным ей местом: «Мои друзья в Париже» [14, с. 19]; «Если они меня позовут, завтра же я уеду...» [14, с. 40]; «...известия, которые доходили из *ее* мира...» [14, с. 130] (о письмах Бруно и Георга); «*Ее* мир – мир, перед которым у нее были обязательства и которому принадлежала ее жизнь, – внезапно мощно встал перед ней... <...> Да, я хочу вернуться обратно через Стокгольм и Копенгаген. Я должна выполнить поручения» [14, с. 65-66]. В своем внутреннем монологе Иоганна квалифицирует свой грядущий переезд в Париж как «вернуться обратно» (*zurückfahren*), что еще раз подтверждает статус Парижа как «ее» мира, места, в наибольшей степени подходящего для эмигрантов. Швеция же, напротив, определяется героиней как «другой мир» [14, с. 186], а Рагнар – несмотря на ее чувства к нему – как «чужой Рагнар» [14, с. 186].

Для находящихся «за кадром» героев-эмигрантов романа Париж тоже является пространством, где они чувствуют себя наиболее комфортно, на «своем месте». В частности, Бруно в письме Иоганне описывает свою жизнь в Париже в исключительно позитивных тонах: «Так все вместе мы перебиваемся. Георг, конечно, разворачивает удивительную активность. У него тысяча проектов, и мы уже приближаемся к тому, чтобы многие из них воплотить в жизнь. Наша газета здесь пользуется большим вниманием, в том числе в Германии, что радует нас больше всего. Г. и я пишем почти весь текст сами. Вилли и Оскар тоже показывают себя с самой лучшей стороны. Мы не допускаем разрыва прямой связи с Германией, это самое главное. Известия, которые оттуда поступают, становятся день ото дня все хуже, но это, с другой стороны, дает надежду, что вскоре что-нибудь произойдет – и в этот раз это будет нечто правильное» [14, с. 65]. Осознание Парижа как наиболее подходящего для эмигрантов европейского города встречается практически во всех эмигрантских романах – по крайней мере в тех из них, где действие происходит до начала Второй мировой войны;



при этом в его образе могут выделяться различные доминанты. У Э.М. Ремарка особый статус Парижа обусловлен фактором безопасности – тем, что полиция там «довольно небрежная» [15, с. 245], а эмигранты имеют реальный шанс получить разрешение на проживание и работу. У Л. Фейхтвангера проживание героя – Зеппа Траутвайна – в Париже становится необходимым условием его творческого роста. В романе К. Манна этот город представляет собой в первую очередь пространство, в котором герои имеют возможность «разворачивать удивительную активность» на политическом поприще. Однако, даже с учетом выбора различных акцентов, во всех случаях Франция – это «цивилизованное» пространство, и реальная географическая близость с Германией не препятствует моделированию образа Франции как страны, символически удаленной от Третьего Рейха гораздо сильнее, чем та же Швеция.

Цивилизованный характер пространства второго «пояса» проявляется и в том, что оно порождает культурного героя. Если в романе Л. Фейхтвангера «Изгнание» культурный герой (Хайдебрегг) появляется в пространстве наци, а в эмигрантском «измерении» пространства культурные герои отсутствуют, то в романе «Бегство на север» ситуация выглядит диаметрально противоположным образом. Это связано в том числе с относительной неразвернутостью пространства наци в данном произведении. В роли культурного героя для пространства эмиграции выступает Бруно – друг Иоганны и товарищ ее брата Георга. Подобно культурным героям различных мифологий, он «отправляется в иной мир» [4, с. 197] – во враждебную землю, представленную в рамках пространства эмиграции национал-социалистическим государством. Мотивация этой смертельно опасной поездки выглядит в изложении Иоганны следующим образом: «Чтобы все стало правильным. Чтобы больше не нужно было стыдиться за людей. Чтобы эта земля наконец-то, наконец-то получила разумное лицо. Чтобы жизнь стала чем-то стоящим – стоящим для *всех*» [14, с. 39]. Формулировка цели Бруно как «разумного лица земли» позволяет причислить его к культурным героям, поскольку они занимались именно распространением господствующих в са-

кравной земле разума и порядка на прилегающие к ней территории [см.: 4, с. 197-198].

Страны второго «пояса» в целом и Франция в частности представляют собой на фоне Швеции принципиально иное пространство – это проявляется в том числе и на уровне внешнего оформления пространственной образности. Одним из часто повторяющихся мотивов в романе К. Манна является мотив белых ночей, светлое небо которых настойчиво уподобляется «непрестанно дребезжащему легкому серебристому звуку» [14, с. 91], – это вызывает у Иоганны «томление по небу, которое преподносит темноту, как мягкий подарок» [14, с. 269]. Покинуть Швецию и переместиться во Францию для Иоганны означает переместиться в принципиально иное пространство, из «чужого», хотя и не враждебного, мира попасть в «свой», из пустого, нейтрального, «никакого» пространства – в аксиологически положительное.

Все эти наблюдения над структурой и аксиологическими характеристиками пространства наци и пространства эмиграции можно обобщить в виде таблицы:

	Пространство классического мифа	Пространство наци	Пространство эмиграции
.	Абсолютный центр мира – «земной эквивалент точки небесного вращения» [2, с. 60], дом/город, наиболее сакральная точка пространства.	Сакральный центр мира сочувствующего наци персонажа – предположительно Берлин, в тексте романа не представлен.	Покинутый героиней родной немецкий город (Берлин), в котором укореняются «самый бесстыдный обман» [14, с. 149] и варварство.
.	Сакральная земля, непосредственно прилегающая к центру мира. В этой зоне царят порядок и закон, которые обеспе-	Третий Рейх – пространство, которое устроено наиболее правильным образом и которое населяет «ве-	Третий Рейх – населенная «варварами» враждебная земля, в которой имеют место «обезьяний позор» [14,



	<p>чивают гармоничное существование человека в пространстве, его интеграцию в мир.</p>	<p>ликий народ» [14, с. 149], сакральная земля.</p>	<p>с. 148] и «безжалостное прогрессирующее» «запустение жизни» [14, с. 92].</p>
<p>.</p>	<p>Первый «пояс» вокруг сакральной земли – профанная земля, в покорении и сакрализации которой, ликвидации хаоса заключается деятельность культурного героя.</p>	<p>Швеция – страна, по сравнению с Германией недостаточно цивилизованная. Страна, для которой желательное формирование аналогичного немецкому политического режима; нейтральная, «пустая» страна, в которой нет очагов сопротивления нацизму, но которая не демонстрирует немецкого порядка.</p>	<p>Швеция – безопасная, но не оказывающая сопротивления нацизму страна; «пустая» страна; не враждебная и не дружественная, «никакая».</p>
<p>.</p>	<p>Второй «пояс» – враждебная земля, расположенная на периферии мирового пространства, не охваченная культурой и заполненная остаточным хаосом.</p>	<p>Враждебная по отношению к Рейху земля, где живут и ведут борьбу против него эмигранты, – Франция в целом и Париж в частности, а также Россия с исходящей от нее «опасностью большевизма».</p>	<p>Франция – дружественное эмигранту пространство, где он не только находится в безопасности, но и ведет политическую борьбу против национал-социализма; аксиологически положительное пространство, порождающее культурных героев, пы-</p>

			тающихся распростра- нить разум на террито- рии темного мира.
--	--	--	---



По мере удаления от абсолютного центра мира понижается степень сакральности и возрастает степень профанности пространства. Порядок постепенно и последовательно переходит в хаос, безопасное пространство становится враждебным.

В романе «Бегство на север» наблюдается обратная закономерность: негативные оценочные смыслы закреплены за центром, а позитивные – за периферией пространства эмиграции. Удаление от центра (Берлина) сопровождается поэтапным ослаблением враждебности и неразумия пространства.

Такая концентрически выстроенная структура пространства эмиграции не позволяет героине напрямую пересечь немецко-французскую границу и переместиться из центральной зоны пространства в одну из стран второго «пояса». Даже при том, что она сетует на «колоссальную трату времени и денег» [14, с. 67], связанные с остановкой в Швеции, Иоганна тем не менее осознает, что «легче всего выехать через северную границу. И у них же есть поручения для меня в Стокгольме и Копенгагене. Я буду более работоспособной, если сначала



отдохну здесь пару дней» [14, с. 67]. Специфическая организация пространства, которое выстроено «кольцами» вокруг центра (Третьего Рейха), «обязывает» Иоганну удаляться от него постепенно, перемещаясь сначала в страну, принадлежащую к первому «поясу», и только потом – во Францию, страну второго «пояса».

Таким образом, пространство наци и пространство эмиграции структурно организованы по образцу пространства в классическом мифе. В ценностном отношении пространство наци повторяет мифологическое, в то время как аксиологические характеристики пространства эмиграции «перевернуты» по отношению к нему. Пространство эмиграции центробежно ориентировано, оно предписывает героине движение в строго определенном направлении, «выталакивая» их от «темного» центра – средоточия хаоса и неразумия – к «светлой», упорядоченной, разумной периферии, где возможно организованное сопротивление национал-социализму. Взаимодействие героини романа с пространством представляет собой неоднозначный процесс, включающий в себя сюжетно-пространственный комплекс перехода границы; однако данная проблема требует отдельного исследования.

Библиографический список

1. Альбедиль М.Ф. В магическом круге мифов. Миф. История. Жизнь [Текст] / М.Ф. Альбедиль. – СПб. : Паритет, 2002. – 336 с.
2. Бидерманн Г. Энциклопедия символов [Текст] / Г. Бидерманн. – М. : Республика, 1996. – 312 с.
3. Кудашова Н.Н. Портретизация толпы в тексте прозаического произведения (на материале пролога к роману Клауса Манна «Мефистофель») [Текст] / Н.Н. Кудашова // Лингвистические и экстралингвистические проблемы коммуникации. – Саранск, 2006. – Вып. 5. – С. 40-44.
4. Мелетинский Е.М. Поэтика мифа [Текст] / Е.М. Мелетинский. – М. : Восточная литература, 2000. – 408 с.
5. Поршнева А.С. Пространство наци и пространство эмиграции в романе Лиона Фейхтвангера «Изгнание» [Текст] / А.С. Поршнева // Известия Уральского университета. – 2012. – № 3. – В печати.
6. Поршнева А.С. Пространство эмиграции в романном творчестве Э.М. Ремарка [Текст] / А.С. Поршнева. – Saarbrücken : LAP LAMBERT Academic Publishing, 2010. – 231 с.

7. Сулягина Н.Н. Время как основа сюжета. Новелла Клауса Манна «Зарешенное окно» [Текст] / Н.Н. Сулягина // Вестн. Тамбов. ун-та. – Сер.: Гуманит. науки. – 2008. – Вып. 8. – С. 187-189.
8. Сулягина Н.Н. Драматургическое начало в творчестве Клауса Манна [Текст] / Н.Н. Сулягина // XII Державинские чтения. Институт русской филологии. – Тамбов, 2008. – С. 131-133.
9. Сулягина Н.Н. Романтическая традиция в малой прозе Клауса Манна: на материале «Легенд о Каспаре Хаузере» [Текст] / Н.Н. Сулягина // Вестн. Тамбов. ун-та. – Сер.: Гуманит. науки. – 2008. – Вып. 1. – С. 182-186.
10. Albrecht F. Klaus Manns „Mephisto. Roman einer Karriere“ [Text] / F. Albrecht // Weimarer Beitr. – В. ; Weimar, 1988. – Jg. 34. – № 6. – S. 978-1001.
11. Feuchtwanger L. Exil [Text] / L. Feuchtwanger. – Berlin : Aufbau-Verlag Berlin und Weimar, 1976. – 794 S.
12. Fitzsimmons L. “Scathe me with less fire”: disciplining the African German “Black Venus” in “Mephisto” [Text] / L. Fitzsimmons // Germanic rev. – Wash., 2001. – Vol. 76. – № 1. – Pp. 15-40.
13. Frühwald W. Gegenwärtige Probleme der Exilforschung [Text] / Wolfgang Frühwald, Wolfgang Schieder // Leben im Exil: Probleme der Integration deutscher Flüchtlinge im Ausland 1933-1945. – Hamburg, 1981. – S. 9-27.
14. Mann K. Flucht in den Norden [Text] / Klaus Mann. – Reinbek bei Hamburg : Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2003. – 288 S.
15. Remarque E.M. Liebe deinen Nächsten [Text] / Erich Maria Remarque. – Wien ; München ; Basel : Verlag Kurt Desch, 1956. – 320 S.

Bibliography

1. Albedil, M.F. In the Magic Circle of Myths. Myth. History. Life [Text] / M.F. Albedil. – SPb.: Paritet, 2002. – 336 p.
2. Albrecht, F. Klaus Mann’s „Mephisto. Roman einer Karriere“ [Text] / F. Albrecht // Weimarer Beitr. – В. ; Weimar, 1988. – Jg. 34. – № 6. – P. 978-1001.
3. Biedermann, H. Dictionary of Symbolism [Text] / H. Biedermann. – М. : Respublika, 1996. – 312 p.
4. Feuchtwanger, L. Exile [Text] / L. Feuchtwanger. – Berlin : Aufbau-Verlag Berlin und Weimar, 1976. – 794 p.
5. Fitzsimmons, L. “Scathe Me with Less Fire”: Disciplining the African German “Black Venus” in “Mephisto” [Text] / L. Fitzsimmons // Germanic Rev. – Wash., 2001. – Vol. 76. – № 1. – P. 15-40.
6. Frühwald, W. Modern Problems of Exile Study [Text] / Wolfgang Frühwald, Wolfgang Schieder // Life in Exile: Problems of Integration of German Emigrants Abroad 1933-1945. – Hamburg, 1981. – P. 9-27.
7. Kudashova, N.N. The Portrait of the Crowd in Prose (By the Material of the Preface of Klaus Mann’s “Mephisto”) [Text] / N.N Kudashova // Linguistic and Extra-Linguistic Communication Problems. – Saransk, 2006. – Vol. 5. – P. 40-44.
8. Mann, K. Flight North [Text] / Klaus Mann. – Reinbek bei Hamburg: Rowohlt



- Taschenbuch Verlag, 2003. – 288 p.
9. Meletinsky, Ye.M. The Poetics of Myth [Text] / Ye.M. Meletinsky. – M. : Vostochnaya Literatura, 2000. – 408 p.
 10. Porshneva, A.S. Nazi Space and Exile Space in L. Feuchtwanger's Novel "Exile" [Text] / A.S. Porshneva // Annals of the Ural State University. – 2012. – No. 3. – In Print.
 11. Porshneva, A.S. Exile Space in the E.M. Remarque's Novels [Text] / A.S. Porshneva. – Saarbrücken : LAP LAMBERT Academic Publishing, 2010. – 231 p.
 12. Remarque, E.M. Liebe deinen Nächsten [Text] / Erich Maria Remarque. – Wien ; München ; Basel : Verlag Kurt Desch, 1956. – 320 p.
 13. Sutyagina, N.N. Time As a Plot Basis. Klaus Mann's Story "Barred Window" [Text] / N.N. Sutyagina // Annals of Tambov University. – Series: Human Sciences. – 2008. – Vol. 8. – P. 187-189.
 14. Sutyagina, N.N. Dramaturgic Elements in Klaus Mann's Works [Text] / N.N. Sutyagina // XII Derzhavinskie Chteniya. Russian Philology Institute. – Tambov, 2008. – P. 131-133.
 15. Sutyagina, N.N. The Romantic Tradition in Klaus Mann's Stories: By the Material of "The Enigma of Kaspar Hauser" [Text] / N.N. Sutyagina // Annals of Tambov University. – Series: Human Sciences. – 2008. – Vol. 1. – P. 182-186.

УДК 002.703.0+930.85
ББК 76.12(=35)

Рева Екатерина Константиновна

кандидат филологических наук,

доцент

кафедра журналистики

Пензенский государственный университет

г. Пенза

Reva Ekaterina Konstantinovna

Candidate of Philology,

Assistant Professor

Chair of Journalism

Penza State University

Penza

Репрезентация национальных культурных ценностей народов Северного Кавказа в журналистике¹

National Cultural Values Representation of the Peoples from the North Caucasus in Journalism

В предлагаемой статье поднимается вопрос этнокультурного наполнения журнала «Отечественные записки» начала 2000-х годов, периода, характеризующегося динамикой развития межнационального диалога с республиками Северного Кавказа. Журналистике отведена особая роль в контексте этого диалога – формирование инновационного сознания современного общества, основанного на знании глубинных основ культуры этносов и, как следствие, направленного на открытость понимания содержания жизни других народов.

This article brings the issue of ethnic and cultural content of the journal "Fatherland Notes" in the beginning of the 2000s, i.e. a period characterized by the dynamics of the international dialogue with the republics of the North Caucasus. Journalism has a special role in the context of this dialogue - the innovative consciousness formation of modern society, based on knowledge of the underlying foundations of the ethnic groups culture and, as a consequence, the way to open up understanding of the content of other peoples' lives.

Ключевые слова: этнокультура, репрезентация национальных ценностей, журналистика.

Key words: ethnic culture, representation of national values, journalism.

Национальный вопрос, обладающий высокой степенью актуальности в современном обществе и науке, является основополагающим в работах С.А.Арутюнова, Ю. В. Арутюняна, Л. М. Дробижевой, А. Г. Здравомыслова, М.Н. Губогло, В. К. Мальковой, И. Л. Набока, Ю. П. Платонова, В. А. Тишкова.

¹ Работа проводится при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы по теме «Гуманитарные парадигмы инновационного сознания современного общества» (14.В37.21.2119).



Однако лингвистический, социологический, психологический аспекты рассмотрения этнической проблемы не решают всех задач межкультурной коммуникации.

Это объясняет цель настоящей статьи – определить этнокультурное наполнение журнала «Отечественные записки» начала 2000-х годов как фактора формирования объективного образа нации посредством отражения в нем особенностей национальной культуры народов Северного Кавказа.

Культуру этноса, функционирующую в журналистском тексте, мы рассматриваем как объективную категорию отражения «портрета» этноса. В силу многочисленных межэтнических и межконфессиональных конфликтов, социально-политических преобразований, изменений вектора государственной и, как следствие этого, информационной политики, образ нации посредством акцентирования средствами массовой информации событийного аспекта рассмотрения проблемы может быть представлен неполноценно, что, в свою очередь, провоцирует искаженное восприятие массовой аудиторией образа конкретного этноса. Национальная культура является элементом объективной «обрисовки» этноса, понимания его ментальности посредством репрезентации национальных культурных ценностей.

В контексте выдвинутого нами тезиса немаловажное значение имеет утверждение филолога Н. Г. Михайловой, которая в работе «Народная культура как предмет культурологии» пишет: «... духовная культура представляет собой сложную систему, которая включает в себя народное мировоззрение, экономику и мораль, педагогику, правосознание и художественную культуру» [7, 17]. Автор научной статьи «Национальная культура в сравнительной перспективе» Г. Д. Базиева акцентирует усиление внимания к национальной культуре как выполняющей социальные и эстетические функции в межкультурном диалоге: «В современный период активизируются процессы изучения национальных языков, фольклора, мифологии, обостряется интерес к национальным корням, истории, родословным и т.д.». Но наряду с данными позитивными тенденциями отмечает, что «конструируются национальные мифы, построенные на воз-

величавании или уничтожении культур того или иного этноса (что приводит к обострению межэтнических отношений)» [2, 61].

Действительно, в современном информационном пространстве образ нации существенно искажается в сознании массовой аудитории в силу того, что доминирует событийный аспект освещения национальных проблем (внутри- и межэтнические конфликты, войны). Нам представляется важным учитывать глубинные основы жизни этноса. Одним из компонентов сущностной природы этнической общности является национальная культура, которая находит свое отражение в контексте различных затрагивающихся в средствах массовой информации общественно-политических проблем, на первое место среди которых ставятся религиозные и нравственные вопросы. Наглядным подтверждением тому может служить рассматриваемый нами центральный общественно-политический журнал «Отечественные записки». Для выявления этнокультурного компонента в публикациях данного издания нами были рассмотрены номера журнала с 2000 по 2005 гг. – времени острых межнациональных отношений, обусловленных последствиями русско-чеченской войны.

Учитывая общественно-политическую и межнациональную ситуацию в России, значимым фактором формирования образа этноса имеет проблема дифференциации ислама в республиках Северного Кавказа, поднимающаяся в одном из номеров, полностью посвященном роли ислама в России. В интервью Натальи Абакумовой с министром РФ по национальной политике Владимиром Зориным в 2001–2004 годах последним разграничивается мирный ислам и радикальные течения, которые создают напряжение в среде верующих-мусульман, поскольку «ваххабиты отрицают даже обряды нашего традиционного ислама» [1]. Респондент подчеркивает, что в Дагестане, Карачаево-Черкесии, Кабардино-Балкарии, Ингушетии, Чечне есть понимание необходимости противодействия этим явлениям, тем самым развеивает распространенное представление о тождественности вероисповедания народов Северного Кавказа ваххабитскому течению «Экстремисты – это не ислам. Экстремистских религий не бывает. Ни одна мировая религия не выдвигает экстремистских ло-



зунгов. И Коран, и шариат основываются на принципах мира, взаимопонимания и взаимотерпимости» [1]. В данном контексте важное значение имеет следующее суждение, высказанное авторским коллективом цитируемой работы: «... Ислам в России возрождается, прежде всего, как культура и нравственность, как система традиционных семейных и внутриобщинных отношений, основанных на авторитете старших, на высокой морали...» [4, 19].

Говоря о культуре этноса, И. Л. Набок отмечает, что национальные культуры, «обладают разной степенью устойчивости, разным потенциалом развития» [8, 204], и к числу наименее меняющихся исследователь относит религию. Например, одна из мыслей статьи Леонида Сюкияйнен, уделившей внимание юридическому аспекту осмысления постулатов ислама с опорой на Коран, сводится к тому, что шариат осуждает пустое накопительство, то есть сосредоточение в одних руках имущества, которое: «не используется, не расходуется в полезных целях», и потому «именно из этих положений возник такой специфический институт мусульманского налогового права, как закят – обязательное пожертвование, которое состоятельные мусульмане должны предоставлять нуждающимся» [9]. Реализация темы религии осуществляется и с точки зрения общественно-политических институтов. Так, Алексей Малашенко делает вывод о том, что: «ислам, пожалуй, самая мирская, социализированная религия, там нет деления на духовное и светское. Религиозные законы регламентируют все – от родов до создания государства» [6].

Этнокультурный аспект – важная составляющая понятия толерантность, которую ученый-психолог Д. А. Леонтьев рассматривает как «готовность интересоваться иным как чем-то самоценным, признавать его в качестве самостоятельной реальности». То есть, по мнению исследователя, «вступать с ним в определенное взаимодействие – оказывается важным ресурсом личностного развития» [5, 9]. В работе упомянутого ученого «К операционализации понятия "толерантность"» показывается и обратный процесс – интолерантная закрытость к иному, которая классифицируется им как психологическая потребность консервации наличного состояния, приводящая к стагнации как личности, так и

социальной группы. Отсюда следует, что журналистика способна выступать коммуникационным источником в межкультурном и межэтническом взаимодействии, позволяющим расширить представления об этносе, раскрыть его национальные духовные ценности, обуславливающие образ мышления этнической группы, ее поведенческие стратегии, миропонимание в целом. В свою очередь, это доминирующий фактор и в процессе адаптации населения инокультурного информационного пространства к специфике национальных культур.

Журнал «Отечественные записки» актуализируют культууроформирующий компонент в разных тематических блоках издания. Так, в номер, посвященный военной тематике, включена статья Гамида Булатова этнокультурной направленности. Автор акцентирует устойчивость и непрерывность этнической традиции, связанной с почитанием старших на Северном Кавказе. В контексте этой проблемы представлены некоторые элементы национальной культуры и примеры их реализации в системе родовой и внесемейной коммуникации: «В селении любой человек почтенного возраста имел право сделать замечание подростку или юноше, который чем-то нарушал общественный порядок, принятые нормы поведения, мог дать более молодому мужчине какое-то поручение, и попробовал бы последний как-то огрызнуться, не выполнить просьбу. Это было бы позором для его семьи, родителей, ближайших родственников. Общественное осуждение и урон для чести рода были гарантированы» [3]; «Согласно традиционным нормам этикета чеченцев, равно как и других народов Кавказа, уважение к человеку старше себя, тем более старику, оказывается независимо от его национальной принадлежности. Тот, кто не уважает чужих стариков, не будет уважать и своих» [3].

Автором поднимается вопрос, имеющий не только сугубо национальную, этнокультурную основу («Особое отношение к старшим, к старикам было связано и с той ролью, которую они играли в семейном быту. У различных народов Кавказа исследователями зафиксировано существование больших семей, в которых под одной крышей жили и вели совместное хозяйство три-четыре по-



колениа кровных родственников – родители и взрослые дети со своими семьями, внуки. Руководство такой семейной общиной осуществлял самый старший мужчина. Он распределял обязанности между младшими братьями и сыновьями, следил за их надлежащим исполнением, распоряжался всеми доходами. В случае его смерти место руководителя семейной общины должен был занять следующий по старшинству мужчина. То же самое было и на женской половине дома. Там распределением женских работ и контролем за их выполнением занималась самая старшая из женщин, жена основателя первоначальной семейной ячейки» [3]), он важен в контексте межнациональных отношений. В тексте статьи Г. Булатова есть характерные фрагменты, указывающие на это: «Носителями традиционных норм ценностей являются, как правило, люди старшего поколения. И в локальных конфликтных ситуациях, как прежде, так и сейчас, именно их привлекают для недопущения разрастания конфликта и умиротворения враждующих сторон. И даже во время войны в Чечне известно немало примеров, когда представители старшего поколения чеченцев пытались своими действиями хотя бы частично нейтрализовать, снизить накал ожесточения. Казалось бы, люди, пережившие депортацию, лишения, потерю близких, должны выступать в качестве наиболее непримиримых и активных противников российской власти. На деле же чаще всего происходило наоборот. Жизненный опыт, мудрость, видимо, приводят к тому, что человек, если он не в силах воспрепятствовать массовому кровопролитию, старается не добавлять зла к уже творящемуся»; «Ни один кавказец, получивший нормальное воспитание в семье и усвоивший хотя бы основные из традиционных норм, просто физически не может сидеть в присутствии даже незнакомого человека намного старше его» [3].

Г. Булатов в своей статье замечает: «На обывательском уровне все, что связано с Кавказом, часто имеет негативный оттенок, а традиции, обычаи кавказских народов воспринимаются как непонятные, воинственные, жестокие» [3]. Автор отмечает, что история северокавказских этносов и суровые условия жизни действительно воспитывали воинские качества у мальчиков, но это один

из элементов многогранной культуры народов Северного Кавказа, отличающейся гуманными национальными традициями.

В ходе рассмотрения этнокультурного наполнения журнала «Отечественные записки», мы пришли к выводу, что религиозная составляющая этнокультуры часто автономизируется. Однако соблюдение постулатов ислама находится в неразрывной связи с национальной культурой этносов Северного Кавказа, регламентируя законы жизни и этику поведения народонаселения Дагестана, Ингушетии, Чечни. Важно подчеркнуть, что анализируемое в нашей статье издание предлагает массовому читателю не просто журналистское видение проблемы, а обоснованное экспертное (авторами статей в основном являются специалисты в определенной области) мнение, что повышает степень объективности подачи культурологической, политологической, этнологической информации.

Библиографический список

1. Абакумова, Н. Российский ислам / Н. Абакумова [Электронный ресурс] // Отечественные записки. – 2003. – № 5. – URL : http://magazines.russ.ru/oz/2003/5/2003_5_65.html
2. Базиева, Г. Д. Национальная культура в сравнительной перспективе / Г. Д. Базиева // Вопросы культурологи. – 2012. – № 8. – С. 59–62.
3. Булатов, Г. Отношение к старшим и долгожительство на Кавказе / Г. Булатов [Электронный ресурс] // Отечественные записки. – 2005. – № 5. – URL : http://magazines.russ.ru/oz/2005/5/2005_5_28.html
4. Иордан, М. В. Исламский мир в контексте актуальных проблем культурной и этнической антропологии / М. В. Иордан, Р. Г. Кузеев, С. М. Червонная // Ислам в Евразии / под ред. М. В. Иордана. – М. : Прогресс-Традиция, 2001. – 516 с.
5. Леонтьев, Д. А. К операционализации понятия «толерантность» / Д. А. Леонтьев // Вопросы психологии. – 2009. – № 5. – С. 3–16.
6. Малашенко, А. Политический ислам: мирное сосуществование или глобальное противостояние / А. Малашенко [Электронный ресурс] // Отечественные записки. – 2001. – № 1. – URL : <http://magazines.russ.ru/oz/2001/1/mal.html>
7. Михайлова, Н. Г. Народная культура как предмет культурологии / Н. Г. Михайлова // Народная культура в современных условиях / под ред. Н. Г. Михайловой. – М. : РИК, 2000. – 135 с.
8. Набок, И. Л. Педагогика межнационального общения / И. Л. Набок. – М. : Академия, 2010. – 303 с.



9. Сюкияйнен, Л. Мусульманское право собственности: юридическое осмысление религиозных постулатов / Л. Сюкияйнен [Электронный ресурс] // Отечественные записки. – 2004. – № 6. – URL: http://magazines.russ.ru/oz/2004/6/2004_6_9.html

Bibliography

1. Abakumov, N. Islam in Russia [Electronic Resource] / N. Abakumov // Domestic Notes. – 2003. – № 5. – Access Mode: http://magazines.russ.ru/oz/2003/5/2003_5_65.html
2. Baziev, G. D. National Culture in Comparative Perspective [Text] / G. D. Baziev // Questions of Cultural Studies. – 2012. – № 8. – P. 59–62.
3. Bulatov, G. Attitude to the Elderly and Longevity in the Caucasus [Electronic Resource] / G. Bulatov // Domestic Notes. – 2005. – № 5. – Access Mode: http://magazines.russ.ru/oz/2005/5/2005_5_28.html
4. Jordan, M. V. Islamic World in the Context of Topical Problems of Cultural and Ethnic Anthropology [Text/ M.V. Jordan, R. G. Kuzeyev, S. M. Chervonnaya // Islam in Eurasia / Ed. by M. V. Jordan. – M. : Progress-Tradition, 2001. – 516 p.
5. Leontiev, D. A. To Operationalize the Concept of "Tolerance" [Text] / D. A. Leontiev // Questions of Psychology. – 2009. – № 5. – P. 3–16.
6. Malashenko, A. Political Islam: Peaceful Coexistence or Global Confrontation [Electronic Resource] / A. Malashenko // Domestic Notes. – 2001. – № 1. – Access Mode: <http://magazines.russ.ru/oz/2001/1/mal.html>
7. Mikhailova, N. G. Popular Culture As a Subject [Text] / N. G. Mikhailova // Popular Culture in Modern Conditions / Ed. by N. G. Mikhailova. – M. : RIK, 2000. – 135 p.
8. Nabok, I. L. International Communication Pedagogy [Text] / I. L. Nabok. – Moscow : The Academy, 2010. – 303 p.
9. Syukiyaynen, L. Muslim Ownership : Legal Interpretation of Religious Precepts [Electronic Resource] / L. Syukiyaynen // Domestic Notes. – 2004. – № 6. – Access Mode: http://magazines.russ.ru/oz/2004/6/2004_6_9.html

УДК 371.64/.69+372.881.133.1
ББК Ч402.684.1

Сергеева Наталья Николаевна

доктор педагогических наук,
профессор

зав. кафедрой немецкого языка и методики его преподавания
Уральский государственный педагогический университет
г. Екатеринбург

Колесова Елена Михайловна

ассистент

кафедры иностранных языков
Уральский государственный педагогический университет
г. Екатеринбург

Sergeeva Natalya Nikolaevna

Doctor of Pedagogics,
Professor

Head of the Chair of German and Teaching Methods of German
The Ural State Pedagogical University
Yekaterinburg

Kolesova Yelena Mikhailovna

Assistant Lecturer

Chair of the Foreign Languages
The Ural State Pedagogical University
Yekaterinburg

Развитие аудитивных умений студентов языкового вуза с применением аутентичных материалов радиопередач

Higher Linguistic School Students' Listening Skills Development Using the Broadcast Authentic Materials

В статье раскрывается проблема обучения аудированию французского языка студентов языкового вуза с применением аутентичных материалов радиопередач. Дается характеристика аудитивных умений, учебных аутентичных материалов и упражнений, направленных на развитие умений аудирования аутентичных материалов радиопередач.

The article deals with the problem of higher linguistic school students' listening skills development while teaching French using the broadcast authentic materials. The characteristic of listening skills, educational authentic materials and exercises on listening skills development are presented.

Ключевые слова: аудитивные умения, умения аудирования аутентичных материалов радиопередач, аутентичные материалы, учебные аутентичные материалы радиопередач.

Key words: listening skills, listening skills of broadcast authentic materials, authentic materials, educational broadcast authentic materials.

В системе средств массовой информации радио рассматривается как доступный, регулярный, дешевый канал трансляции новостей различного



тематического плана. Радио предлагает нам нескончаемый ресурс информационных радиointервью и радиорепортажей, которые представляют особый интерес при обучении аудированию. Проблема применения аутентичных аудио и видеоматериалов на занятиях по иностранному языку исследовалась и продолжает привлекать внимание многих ученых, таких как Сергеева Н.Н., Чикунова А.Е., Дворжец О.С. и др. [4].

Итак, рассмотрим понятие «аутентичные материалы радиопередач».

Понятие «радиопередача» во многих отечественных и зарубежных словарях определяется как передача речи, музыки и т.п. на расстояние посредством радиоволн [5]. Радиопередача может содержать в себе информацию из разных сфер жизни человека, будь то выпуск новостей, метеосводку, эфир с приглашенным гостем, музыкальный эфир, передача записей концертов классической музыки, оперы и т.д.

Необходимым требованием к аудиотекстам на занятиях по иностранному языку у студентов языкового вуза является их аутентичность. Достоинством аутентичных текстов является то, что они представляют собой образцы реальной коммуникации со всеми свойственными ей характеристиками: перебивы, повторы, исправления, недосказанность, излишняя эмоциональность, образность, менее четкая организация в области синтаксиса и др. [1, 172]. Следовательно, **аутентичные материалы радиопередач** представляют собой выпуски радиопрограмм различного тематического плана, созданные исключительно носителями изучаемого языка и передаваемые по каналам радиоволн в стране изучаемого языка. С точки зрения методики преподавания иностранных языков, аутентичные материалы радиопередач являются ценнейшим источником знаний лингвокультурологического плана, а также одним из основных средств развития аудитивных умений студентов языкового вуза.

Далее, рассмотрим понятие «аудитивные умения аутентичных материалов радиопередач».

Словарь основных психологических понятий, предложенный Немовым Р.С., определяет «умение как способность выполнять определенные действия с хорошим качеством и успешно справляться с деятельностью, включающей эти действия» [3, 681]. В методической литературе понятие «*умения*» трактуется как элементы деятельности, позволяющие что-либо делать с высоким качеством, например, точно и правильно выполнять какое-либо действие, операцию, серию действий или операций. Умения обычно включают в себя автоматически выполняемые части, называемые навыками, но в целом представляют собой сознательно контролируемые части деятельности, по крайней мере, в основных промежуточных пунктах и конечной цели. Все вышесказанное позволяет нам определить **аудитивное умение** как способность успешно выполнять действия по восприятию, пониманию и активной переработки информации, содержащейся в устном речевом сообщении.

В методике обучения иностранным языкам существуют различные классификации умений аудирования. Достаточно подробную классификацию умений аудирования предлагает Колкер Я.М., Устинова Е.С., выделяя умения восприятия на слух монологического текста, умения аудирования диалогической речи, умения аудирования в процессе диалогического общения [2, 9-10].

Анализ отечественных и зарубежным учебно-методических комплексов показал, что наиболее часто в обучении аудированию применяются такие информационные жанры радиопередач, как новости на радио, информационное радиоинтервью, информационный радиорепортаж. Следовательно, рассмотрим особенности каждого из них.

Новости на радио – это оперативное информационное сообщение, которое представляет политический, социальный или экономический интерес для аудитории в своей свежести, то есть сообщение о событиях произошедших недавно или происходящих в данный момент [5].

Жанровыми особенностями новостей на радио являются: монологическая речь, длительность звучания 3-10 минут, «фирменное» звуковое оформление,



информация политического, экономического, социального, культурного планов.

Информационное радиointerview – коммуникативный акт между интервьюируемым, журналистом и слушателем. Цель этого жанра – получение актуальной, интересной информации от компетентного человека [5].

К жанровым особенностям информационного радиointerview относятся: диалогическая речь, вопросно-ответные формы, длительность звучания 2-8 минут, эмоциональность, живая, спонтанная речь.

Информационный радиорепортаж содержит звуки, зарегистрированные на месте событий (обстановке), которые призваны пробудить воображение слушателя, и вызвать у него ряд изображений [5]. Репортаж, согласно Деборе Гро, является идеальным форматом для развития умений аудирования и звукового ориентирования на занятиях французского языка, так как понимание проходит не только через слова, но и прежде всего через звуки.

Данный жанр радиопередач характеризуется: специфическим звуковым образом: документальные шумы (звуки машин на заводах, шум строек, воды, толпы, эхо, пение птиц и т.д.), музыка; присутствует интервью; эмоционально-окрашенной лексикой; длительностью звучания от 2 до 20 минут.

В соответствии с выделенными жанровыми особенностями радиопередач нами были определены группы аудитивных умений, необходимых для слушания с пониманием аутентичных материалов радиопередач:

Новости на радио:

- умение понимать монологическую речь (тема высказывания, его основная идея, главная информация, заключенная в каждой смысловой части высказывания);

- умение догадываться о значении незнакомых слов, явлений или темы высказывания с помощью звукового оформления;

- умение переключать и концентрировать внимание на информации политического, экономического, социального, культурного планов.

Информационное радиointerview:

- умение понимать на слух диалогическую речь (основное содержание, коммуникативное намерение его участников);

- умение переключать и концентрировать внимание на речи различных участников интервью; умение различать и понимать вопросно-ответные формы.

Информационный радиорепортаж:

- умение работать со специфическим звуковым образом для развития языковой догадки; умение удержать в кратковременной памяти большой объем информации;

- умение концентрировать и поддерживать внимание в процессе длительного прослушивания информации; умение владеть элементами ярко-выраженной эмоционально-окрашенной лексикой.

Все вышесказанное позволяет нам сформулировать определение **умения аудирования аутентичных материалов радиопередач** как способности успешно выполнять действия по восприятию, пониманию и активной переработки информации выпусков радиопрограмм различного тематического плана, созданной исключительно носителями изучаемого языка и передаваемые по каналам радиоволн в стране изучаемого языка.

Как было сказано выше, рассматриваемые нами жанры радиопередач содержат специфический звуковой образ, требующий отдельного внимания. Под **звуковым образом** подразумевается «совокупность звуковых (речевых, музыкальных, шумовых) элементов, создающих посредством ассоциаций в обобщенном виде представление о материальном объекте, явлении, историческом событии, характере человека» [5].

Современные французские исследования в области аудирования предлагают новый подход к развитию умений аудирования аутентичных материалов радиопередач, ключевую роль в понимании которых играет звуковое оформление. Данный подход предполагает обучение учающихся пониманию содержания сообщения по звуковому образу. Данное суждение позволяет нам выделить ряд упражнений, направленных на развитие умений аудирования аутентичных



материалов радиопередач, ключевую роль в понимании которых играет звуковой образ:

Этап 1. Предпрослушивание.

Преподавателю предлагается выбрать несколько отрывков аутентичных материалов радиопередач длительностью не более 20 секунд каждый, которые содержат достаточно богатый звуковой образ. В соответствии с каждым прослушанным отрывком, студенты высказывают свои первые гипотезы относительно обстановки, в которой была записана радиопередача (в студии, на улице, на заводе) и примерного содержания аудиотекста.

Данное упражнение носит побудительный характер, вызывает интерес и любопытство и настраивает студентов на последующее прослушивание.

Этап 2. Прослушивание жанров радиопередач.

Целью данного этапа является не понимание смысла информации сообщения, а определение характеристик трех жанров радиопередач и работа со звуковым оформлением сообщений.

Упражнение 1. Учащимся предлагается прослушать три отрывка аутентичных материалов радиопередач, определить к какому из трех жанров радиопередач относится каждый из них и отметить правильный вариант в таблицах.

Таблица 1. Жанровые особенности радиопередач

	Отрывок 1	Отрывок 2	Отрывок 3
Новости на радио			
Радиоинтервью			
Радиорепортаж			

Таблица 2. Жанровые особенности радиопередач

	Отрывок 1	Отрывок 2	Отрывок 3
Информация о текущих событиях			
Интервью			
Уличный мини-опрос			
Репортаж с места событий			

Беседа двух лиц в студии			
--------------------------	--	--	--

Упражнение 2. Студентам необходимо сначала ознакомиться с вопросами нижеприведенных таблиц, затем сделать первое прослушивание трех отрывков, примерно заполнить таблицы и сделать второе прослушивание для закрепления результатов прослушивания.

Таблица 3. Звуковая обстановка радиопередач

	Отрывок 1	Отрывок 2	Отрывок 3
Какие звуки, кроме голосов, слышите вы?	- Музыка; - Проезжающие машины; - Звуки инструментов на стройке; - Звуки ж/д вокзала.	- Музыка; - Проезжающие машины; - Звуки инструментов на стройке; - Звуки ж/д вокзала.	- Музыка; - Проезжающие машины; - Звуки инструментов на стройке; - Звуки ж/д вокзала.
Сделайте вывод о месте записи репортажа, в соответствии с прослушанными звуковыми образами?	- Концерт; - Улица; - Строительная площадка; - Ж\д вокзал.	- Концерт; - Улица; - Строительная площадка; - Ж\д вокзал.	- Концерт; - Улица; - Строительная площадка; - Ж\д вокзал.

Таблица 4. Характеристики голосов в радиопередачах

	Отрывок 1	Отрывок 2	Отрывок 3
Сколько голосов слышите вы?	- 1; - 2; - 3.	- 1; - 2; - 3.	- 1; - 2; - 3.
Какие голоса слышите вы?	- Женские; - Мужские; - Детские.	- Женские; - Мужские; - Детские.	- Женские; - Мужские; - Детские.
Каким тоном разговаривают участники репортажа?	- Монотонный; - Восторженный; - Удивленный; - Грустный; - Радостный; - Раздраженный; - Уверенный.	- Монотонный; - Восторженный; - Удивленный; - Грустный; - Радостный; - Раздраженный; - Уверенный.	- Монотонный; - Восторженный; - Удивленный; - Грустный; - Радостный; - Раздраженный; - Уверенный.



Темп речи медленный или быстрый?	- Медленный; - Средний; - Быстрый; - Очень быстрый; - Ускоренный.	- Медленный; - Средний; - Быстрый; - Очень быстрый; - Ускоренный.	- Медленный; - Средний; - Быстрый; - Очень быстрый; - Ускоренный.
----------------------------------	---	---	---

Таблица 5. Музыкальная характеристика радиопередач

	Отрывок 1	Отрывок 2	Отрывок 3
Музыка играет на первом плане или в качестве звукового фона?	- Первый план; - Звуковой фон.	- Первый план; - Звуковой фон.	- Первый план; - Звуковой фон.
Музыка записана на месте событий или в студии?	- На месте событий; - В студии.	- На месте событий; - В студии.	- На месте событий; - В студии.
Какова функция музыки?	- Обозначение места и времени действия; - Обозначение перемещения действия во времени и пространстве; - Выражение эмоционального характера описываемого события; - Выражение психологического состояния участников события или самого журналиста.	- Обозначение места и времени действия; - Обозначение перемещения действия во времени и пространстве; - Выражение эмоционального характера описываемого события; - Выражение психологического состояния участников события или самого журналиста.	- Обозначение места и времени действия; - Обозначение перемещения действия во времени и пространстве; - Выражение эмоционального характера описываемого события; - Выражение психологического состояния участников события или самого журналиста.

Этап 3. Анализ сюжета прослушанных аутентичных радиопередач.

Благодаря информации, полученной из предыдущих упражнений, студентам предлагается сделать вывод о сюжетах прослушанных радиопередач.

Итак, изучив проблему применения аутентичных материалов радиопередач на занятиях по аудированию, можно сделать вывод о том, что данные аудиоматериалы являются основным средством развития аудитивных умений студентов языкового вуза. Прослушивание аутентичных материалов радиопередач предполагает развитие особых аудитивных умений по средством специально разработанных упражнений.

Библиографический список

1. Гальскова, Н.Д. Гез, Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие для студентов лингвистических университетов и факультетов иностранных языков высших педагогических учебных заведений [Текст]/ Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.
2. Колкер, Я.М., Устинова, Е.С. Обучение восприятию на слух английской речи: Практикум: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений [Текст] / Я.М. Колкер, Е.С. Устинова. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 336 с.
3. Немов, Р.С. Психология: Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений: Книга 1: Общие основы психологии [Текст]/ Р.С. Немов – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003 – 688 с.
4. Сергеева, Н.Н., Чикунова, А.Е. Аутентичные видеоматериалы как средство развития социокультурной компетенции студентов экономических специальностей [Текст]/ Н.Н. Сергеева, А.Е. Чикунова. – Екатеринбург: Педагогическое образование в России № 1, 2011. – 147 с.
5. Шерель, А.А. Радиожурналистика. – М.: Издательство Московского Университета, 2000. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://evartist.narod.ru/text5/44.htm>

Bibliography

1. Galskova, N.D. Gez, N.I. The Theory of Language Teaching. Didactics and Methodology: Textbook for Students of the Linguistic Universities and Foreign Language Faculties of Higher Educational Institutions [Text] / N.D. Galskova, N.I. Gez. - Moscow: Publishing Center "Academy", 2006. – 336 p.
2. Kolker, Ya.M., Ustinova, E.S. Teaching Listening in English: Workshop: A Manual for Higher School Students [Text] / Ya.M. Kolker, E.S. Ustinova. - Moscow: Publishing Center "Academy", 2002. – 336 p.
3. Nemov, R.S. Psychology: Textbook for Students of Higher Educational Institutions: Book 1: General Principles of Psychology [Text] / R.S. Nemov. - Moscow Humanitarian Centre VLADOS, 2003 – 688 p.
4. Sergeeva, N.N., Chikunova, A.E. Authentic Video As a Tool for Economic Students' Social Competence Development [Text] / N.N. Sergeeva, A.E.



-
- Chikunova. – Yekaterinburg: Pedagogical Education in Russia № 1, 2011. – 147 p.
5. Sherel, A.A. Radio Journalism: Manual. – Moscow: Moscow University Publishing House, 2000. [Electronic Resource] – Access Mode: <http://evartist.narod.ru/text5/44.htm>

УДК 811.161.1'20'
ББК 81.401.2

Смирнова Ольга Игоревна

преподаватель

кафедра литературы

Владимирский государственный университет

имени Александра Григорьевича

и Николая Григорьевича Столетовых

г. Владимир

Smirnova Olga Igorevna

Lecturer

Chair of Literature

Vladimir State University named after A.G. Stoletov and N.G. Stoletov

Vladimir

Субстантивные сочетания с творительным падежом с предлогом «С» в русском языке XXI века: синергийно-когнитивный аспект¹

Noun Combinations with Preposition "With" Ablative in Russian of XXI Century: Synergetic-and-Cognitive Aspect

Целью настоящей статьи является описание основных этапов изучения конструкции «имя существительное + имя существительное в твор. пад. с предлогом «С» в отечественной лингвистике, а также решение вопроса о необходимости более подробного описания анализируемой конструкции, активно употребляющейся в речи носителей русского языка XXI в.

The purpose of this article is to describe the main stages of the study of the construction "noun + noun in ablative with preposition "with" in the Russian linguistics, as well as to decide on the need for a more detailed description of the analyzed structure, actively used in the Russian speech in the XXI century.

Ключевые слова: «имя существительное + имя существительное в творительном падеже с предлогом «С», структурно-семантический подход, сравнительно-историческое языкознание, формально-синтаксическое направление.

Key words: noun + noun in the ablative with the preposition "with", structural-and-semantic approach, comparative-and-historical linguistics, formal syntax direction.

Как известно, сочетаемость языковых единиц неоднократно являлась и продолжает являться объектом исследования отечественных лингвистов (Ю. Д. Апресян, Н. Д. Арутюнова, И. М. Богуславский, В. В. Виноградов, Е. С. Кубрякова, И. А. Мельчук, В. В. Морковкин, А. М. Пешковский,

¹ Работа проводится при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы по теме «Гуманитарные парадигмы инновационного сознания современного общества» (14.В37.21.2119).



А. А. Потебня, Н. Н. Прокопович, Е. В. Рахилина, В. Н. Телия, В. А. Федосов, В. И. Фурашов, Н. В. Юдина и др.).

Интерес к данной конструкции обусловлен, прежде всего, тем, что в центре внимания большинства работ, посвященных лексической сочетаемости, чаще других находятся комбинации глагола с зависимыми субстантивами, что, вероятно, вызвано большим удобством описания синтагматических возможностей глагола со структуральных позиций [13, с. 119], в то время как конструкции со стержневым компонентом-существительным описаны менее подробно. Вместе с тем, присубстантивные сочетания с существительным с предлогом «С» весьма активно используются в речи современных носителей русского языка, о чем свидетельствует языковой материал, собранный в ходе исследования в период с 2009 по 2012 годы. Анализу подвергнуто 1700 примеров сочетаний «имя существительное + имя существительное в твор. пад. с предлогом «С», извлеченных из современной художественной русскоязычной литературы, аудиовизуальных и печатных средств массовой информации XXI в.

История развития лингвистической науки свидетельствует о том, что падеж был и остается одной из сложнейших языковых категорий. Его разработка уходит корнями в древность, главным образом, в труды Аристотеля и при неослабевающем внимании лингвистов продолжает оставаться актуальной в XXI веке. Интерес ученых к выделению, описанию и осмыслению падежных форм проявляется со времен зарождения лингвистических традиций (от «Восьми-книжия» Д. Дж. П. Панини и «Поэтики» Аристотеля) до наших дней. Анализируемый нами творительный падеж также многократно становился предметом изучения работ отечественных и зарубежных исследователей. Как известно, термин творительный падеж впервые был введен в русскую лингвистику Лаврентием Зизанием в его «Грамматике словенской» 1596 года. Название падежа, являющееся калькой с латинского *instrumentalis*, заимствовано немецкой грамматикой и ныне употребляется в форме *Instrumental* для описания конкретных грамматических форм в славянских и других языках.

Сущность и значение русского творительного падежа представители различных лингвистических направлений определяли по-разному. Так, первыми на сложность и неоднозначность этой формы обратили внимание лингвисты, работавшие в русле *сравнительно-исторического языкознания*, в рамках которого принято выделять *логическое* и *психологическое направление*.

Сторонники *логико-грамматического направления*, которое в основном связывают с трудами Ф. И. Буслаева, в подходе к языку и мышлению, отождествляя логику с грамматикой, исходили из общих законов формальной логики. Представители этого направления не признавали качественных различий близких по значению грамматических категорий, не выделяли смысловые оттенки разных синтаксических построений и не анализировали особенности их оформления. Так, заслугой Ф. И. Буслаева в описании русского творительного падежа можно считать выделение следующих *четырёх типов значений*: «творительный в значении лица действующего, творительный в значении признака или состояния, творительный признака в функции определения, творительный обстоятельственный» [3, с. 467–470]. Данная семантическая классификация послужила основой для дальнейшего семантического описания анализируемой конструкции.

Следующим важным этапом в описании русского творительного падежа можно считать исследования А. А. Потебни – известного приверженца *психолого-синтаксического направления* в отечественной лингвистике. По мысли А. А. Потебни, для понимания синтаксиса языка необходимо исходить не из логического, а из психологического суждения, то есть из акта мышления, когда прежде познанному приписывается вновь познаваемое. Согласно его концепции, исследование языка дает возможность создать единые принципы осознания человеком объективного мира в самом языке, психике, мышлении. В своем труде «Из записок по русской грамматике» А. А. Потебня указывал на синкретичность творительного падежа и сложность разграничения его значений. По его мнению, «бесспорны только те случаи, в коих вещественное значение слов, стоящих в творительном, например, место, время, совпадает с



формальным» [7, с. 431]. В этой связи в работах А. А. Потебни выделяется уже не четыре, а *девять типов творительного падежа*. Вместе с тем, особенно прогрессивным можно считать тезис А. А. Потебни о синкретизме творительного падежа. Ученый, признавая невозможность существования разных значений в одной форме, считал, что в одной форме творительного падежа объединяется несколько творительных падежей: «...Мы говорим об одном творительном падеже в русском языке, но на деле этот падеж не одна грамматическая категория, а несколько различных, генетически связанных между собою. Всякое особое употребление творительного есть новый падеж, так что, собственно, у нас несколько падежей, обозначаемых именем творительного» [7, с. 64]. Проведя детальный анализ творительного падежа в историческом плане, А. А. Потебня выделил следующие его типы: 1) творительный падеж ассоциативный; 2) творительный места; 3) творительный времени; 4) творительный орудия, объединив его с творительным средства; 5) творительный падеж, условленный страдательным сказуемым, который, по мнению лингвиста, близок к творительному орудия. Вслед за А. А. Потебней А. А. Шахматов делает следующее замечание относительно творительного падежа: «Творительный означает, что признак испытывает на себе действие зависимой субстанции и таким образом влияет отражённо на субъект производителя признака» [12, с. 307–308].

Иной взгляд на проблематику русского творительного падежа предлагают представители *формально-синтаксического* направления, в работах сторонников которого падежным формам приписывается *структурная функция*, однако не обсуждается вопрос о том, что употребление падежных форм связано с передачей определенной семантики. Так, например, А. М. Пешковский выступает против дробления категории творительного падежа на несколько грамматических категорий: «Мы получили бы абсолютно однозвучные категории (например: *столом – водой – костью – столами – водами – костями*, как категорию орудности и те же формы как категорию сравнения). А так как установить число значений одной и той же формы и

далее распределить эти значения на оттенки и на самостоятельные значения – дело необычайно трудное и выполняемое обычно различными лингвистами различно, то понятие категории потеряло бы свою объективную значимость» [6, с. 282].

Особый интерес представляет освещение вопроса противоречивости свойств русского творительного падежа в работах академика В. В. Виноградова. В своем классическом труде «Русский язык: грамматическое учение о слове» он отметил следующее: «У современных грамматистов больше всего тревоги возбуждает категория творительного падежа» [4, с. 170]. Описывая творительный падеж, В. В. Виноградов указывает, что некоторые функции творительного падежа, выделяясь из системы других значений, «тяготеют к другим грамматическим формам» [4, с. 171] (ср., напр., адвербиализация творительного времени: *летом, зимой, вечером*; творительного образа: *грудь колесом, волосы дыбом*; творительного сравнения: *нестись стрелой* и т.п.). При этом, как указывает В. В. Виноградов, «эволюция творительного падежа приводит не к образованию новых падежей имени существительного, а к возникновению наречий» [4, с. 171] (ср., напр., *днем, вечером, бегом, мигом*). Однако основные «значения творительного падежа удерживаются в рамках одной грамматической категории» [4, с. 171].

В отечественной лингвистике XX века в рамках грамматического направления в исследовании сочетаний «имя существительное + имя существительное в твор. пад.» наиболее ярко проявляет себя *структурно-семантический* подход к исследованию языковых явлений. Представители этого направления (Л. Ю. Максимов, Н. Н. Прокопович, В. И. Фурашов и др.) анализировали валентную способность имен существительных в зависимости от ряда факторов, наиболее релевантным из которых был собственно грамматический аспект (частеречная принадлежность, синтаксическая функция в предложении, отношение к категории автосемантности / синсемантности и др.), не забывая при этом анализировать и семантику изучаемых единиц. Не случайно Н. Н. Прокопович справедливо указал на то, что «проблемы



сочетаемости слов можно рассматривать как в синтаксическом аспекте, так и в лексико-семантическом» [8, с. 3], что открыло новые перспективы в изучении присубстантивного творительного падежа.

Как справедливо отметила в начале 70-х гг. XX в. Н. Д. Арутюнова, «развитие лингвистической мысли пошло по пути постепенного освобождения грамматических категорий от давления формы в подходе к ним и переноса центра тяжести на функцию, т.е. в конечном итоге по пути построения грамматики на семантической основе» [1, с. 118]. Не случайно именно с 70-х гг. XX в. в отечественной лингвистике падеж широко стал изучаться с *функционально-семантической* точки зрения, т.е. в плане выявления пучков связей и функций для каждого отдельного падежа, проявляющихся в рамках функционально-смысловых образований, и через призму взаимодействия семантического и формального компонентов в его структуре.

Такой подход позволил определить значение сочетаний, построенных по модели «имя существительное + имя существительное в твор. пад. с предлогом «С», исходя из семантики и функций входящих в них компонентов. Так, Г. А. Золотова, рассматривая роль падежных форм в семантической, синтаксической и коммуникативной организации предложения и развивая идеи о присловных и свободно присоединяемых падежах, разработала теорию употребления падежных форм (беспредложных и предложных), которые она называет синтаксемами [5, с. 5–6].

В работах отечественных лингвистов до сих пор не наблюдается единодушия относительно семантики творительного падежа. Так, Л. Д. Чеснокова определяет их как «существительные со значением совокупности» [11, с. 59]; В. И. Фурашов трактует как существительные, обозначающие «обычно некую часть известного целого» [9, с. 51]; Г. А. Золотова как «имя качества, характеризующего предмет» [5, с. 284] (вспомним в этой связи выделение Ф. И. Буслаевым четырех, а А. А. Потемной девять значений творительного падежа).

Не менее сложным и неоднозначным является вопрос о квалификации конструкций с творительным падежом с точки зрения синтаксического членения предложения. Действительно, полифункциональность русского творительного превращает его в сложный узел проблемных вопросов. «Этот падеж соединяет в себе необычайное разнообразие значений, характеризуется многогранностью синтаксических функций, продуктивной способностью к адвербиализации» [2, с. 36]. Анализ собранного материала показал, что в большинстве случаев мы сталкиваемся с явлением синкретизма, что обуславливает необходимость всестороннего изучения синтаксического функционирования анализируемой конструкции.

Разрешимость/неразрешимость синкретизма зависит от характера главного компонента. Так, синкретизм разрешается в пользу несогласованного определения при стержневом компоненте-существительном неотглагольного происхождения. Здесь мы придерживаемся точки зрения В. И. Фурашова, согласно которой определительное значение «является здесь преобладающим, поскольку определяемые члены предложения представлены конкретно-предметными существительными» [10: с. 86]. Ср., напр., *Выигрывайте футболки с автографами наших футболистов* (реклама); *Мы ждем от вас рецепты с фото* (реклама); *Только в январе – скидки до 60 % на окна с климат-контролем* (реклама); *Финансист – это ростовщик с фантазией* (рекламный слоган); *Здесь же можно получить омикудзи с предсказаниями, бросив монету в 100 йен* (Вокруг света, март 2009); *И как-то однажды мою ясную юную голову посетила мысль написать ей письмо с угрозой в стихотворной форме* (О. Робски. Casual); *Иногда проблема с памятью оборачивается неприятностями с законом* (О. Робски. Casual); *Мое убежище представляло собой довольно жалкое зрелище: сложенный из кирпича обветшавший сарай с крышей, покрытой залитым гудроном толем* (А. Потемкин. Я); *Черная галоша с дыркой над пяткой* (М. Ахмедова. Дневник смертницы. Хадижа); *Я сибирской породы. Ел я хлеб с черемшой и мальчишкой парамы тянул, как большой* (Е. Евтушенко. Я сибирской породы...); *В большом платке, повязанном наспех, поверх смешной шапочки с пум-*



понами, она сидела на жесткой насыти, с глазами слез отчаяния полными. Снижались на рельсы изредка бабочки. (Е. Евтушенко. Спутница). Случаи разрешимого синкретизма в пользу определения наблюдаются и в тех случаях, где главным компонентом является неотглагольное существительное, относящееся к лексико-грамматическому разряду абстрактных и вещественных существительных. Ср.: *Красота с натяжкой. Художественное оформление натяжного потолка* (Доммой. Строительство и ремонт, апрель 2011, №43); *Кофе с сыром* (название рассказа А. Ващук); *Роман с луной* (название книги М. Москвиной); *То, что мне предложили, была ханжа с кокаином* (В. Пелевин. Чапаев и Пустота); *Сегодня вас ожидает успех с препятствиями* (В. Токарева. Перелом); *Татьяне предложили стакан. «Вода с серебром» – пояснила Алка* (В. Токарева. Перелом); *Мой роман с косметологией начался довольно рано* (О. Робски. Жизнь заново).

Заметим, что сами синкретичные несогласованные определения с оттенком дополнения могут, в свою очередь, быть распространены согласованными определениями, выраженными одиночными прилагательными или причастными оборотами. Ср.: *Рядом находился кран с холодной водой, и он засунул под него изящную голову* (С. Лукьяненко. Дневной дозор); *В шкафчике над плитой стояла стеклянная банка с плотно прижатой пробкой* (С. Лукьяненко. Дневной дозор); *С моим мужем я познакомилась в ночном клубе. Я решила, что это официант. Заказала виски с яблочным соком* (О. Робски. Знакомые).

В тех сочетаниях, где главным компонентом является отглагольное существительное (девербатив), мы сталкиваемся либо с неразрешимым синкретизмом (ср., напр., *Актер тщательно оберегает свою личную жизнь, но, все же, иногда устраивает встречи с журналистами* (Репортер, февраль 2009); *Это было обычное еженедельное издание с иллюстрациями, ни больше, ни меньше* (П. Крусанов. Укус ангела); *Вас ждут важные встречи и общение с обольщением* (Лиза. №1 2009); *Сегодня парламент Украины ратифицировал договор с Молдавией про содержание мостов на границе, утвердив его в виде закона* (Русский Репортер, март 2011); *Разумеется, схватка с магом, да еще*

такой силы (С. Лукьяненко. Дневной дозор) – позиция полной нейтрализации различий между определением и дополнением), либо с разрешимым синкретизмом в пользу дополнения (ср., напр., *Не думал, что беседа с красивой девушкой может так испортить настроение* (С. Лукьяненко. Дневной дозор); *Повидала она такого, что забава с мышью ей вряд ли показалась жестокой* (С. Лукьяненко Дневной дозор).

Как свидетельствует анализ языкового материала, сочетания «имя существительное + имя существительное в твор. пад. с предлогом «С» могут выступать в функции несогласованного определения в позиции добавочного предиката с обуславливающей семантикой, ср., напр., *Женщина с малышом шла к трамвайной остановке, мужчина с плеером остановился возле ларька – обычное начало дня* (С. Лукьяненко. Ночной дозор. История первая. Своя судьба); *Яркая упаковка с цветочным дизайном принесет в вашу ванную первый отголосок весны* (Avon, №3, 2009); *Они стояли на задней площадке, все трое в макинтошах, с бледными распухшими лицами, и Яшу как-то странно опрощала кепка с козырьком, которую года четыре он не носил, а сегодня надел почему-то* (В. Набоков. Дар).

Нередки случаи, когда словосочетания, построенные по данной модели, входят в состав синтаксически связанных сочетаний и являются распространителями синсемантических существительных, ср., напр., *Блондинка с идеальными чертами лица и безукоризненной фигурой вытянула в его сторону тонкие губы и зазывно подмигнула* (П. Санаев. Нулевой километр). *Если круглолицый Олег выглядел беспечным неунывающим мальчишкой, то этот худощавый парень с большими светло-серыми глазами [Костя], делающими его немного похожим на сову, производил впечатление человека основательного, имеющего за плечами некоторый жизненный опыт и привыкшего держать свои мысли при себе* (П. Санаев. Нулевой километр).

Стоит отметить, что современная лингвистическая наука наметила новые подходы в исследовании конструкции «имя существительное + имя существительное в твор. пад. с предлогом «С», которые позволяют по-иному



взглянуть на анализируемый языковой материал, выявить те особенности, которые не были рассмотрены в рамках традиционных научных парадигм. Так, одна из наметившихся в последнее время тенденций в сфере функционирования конструкции «имя существительное + имя существительное в твор. пад. с предлогом «С» заключается в том, что данная модель активно употребляется носителями языка как средство номинации (преимущественно в названиях телепередач), где в роли главного компонента выступают имена нарицательные с атрибутивными распространителями, а в роли зависимого – имена собственные, ср., напр., *Мир гурмана с Олесей Михалковой*; «Женский взгляд» с *Оксаной Пушкиной*; «Дом 2» с *Ксенией Собчак*; *Sex с Текилой*; *Час суда с Павлом Астаховым*; «Нереальная политика» с *Тиной Канделаки*; *Горячая психология с Викторией Юшкевич*; *Воскресенье с Варенькой*; «Новости классики» с *Максимом Леонидовым*; «Авиаторы» с *Алексеем Пивоваровым*; «Деловые новости» с *Игорем Полетаевым*; *Америка с Михаилом Таратуттой*; *Завтрак с Соловьевым*; *Пульс с Александром Малых*; *Соблазны с Машей Малиновской*; *Мистика звезд с Волочковой*; *Индустрия кино с Иваном Кудрявцевым*; *Джем с Даниилом Крамером*; *Неделя с Марианной Максимовой*; *События с Аллой Прохоровой*; *Мистические истории с Виктором Вержбицким*. Частотность употребления данной конструкции позволяет говорить о расширении функциональных возможностей словосочетаний, построенных по модели «имя существительное + имя существительное в твор. пад. с предлогом «С», а также об антропоцентрическом характере их употребления, что может быть обусловлено различными факторами. Так, с одной стороны, стремление привлечь внимание к телевизионному продукту определяет необходимость упоминания в его названии личности известного человека, а с другой, в современной речевой практике в центре коммуникации всё чаще становится человек.

Однако при многообразии лингвистических описаний анализируемой конструкции отечественными лингвистами разносторонний анализ сочетаний

«имя существительное + имя существительное в твор. пад. с предлогом «С» в когнитивном аспекте до настоящего времени не проводился.

Таким образом, представленный обзор существующих взглядов на сложность и неоднозначность словосочетаний с русским творительным падежом, свидетельствует о стойком интересе представителей различных лингвистических парадигм и методов исследования к анализируемой проблеме и позволяет сделать вывод, что интересующие нас сочетания, построенные по модели «имя существительное + имя существительное в твор. пад. с предлогом «С», при кажущейся, на первый взгляд простоте, представляют собой сложные, не до конца изученные единицы. Вместе с тем, новейшие лингвокультурные и лингвокогнитивные исследования сочетаний «имя существительное + имя существительное в твор. пад. с предлогом «С» открывают новые перспективы для дальнейшего изучения данных языковых явлений.

Библиографический список

1. Арутюнова, Н. Д. Понятие пресуппозиции в лингвистике / Н. Д. Арутюнова // Известия Академии наук СССР. Серия литературы и языка. – М. : Изд-во АН СССР, 1973. – Т. 32. – Вып. 1. – С. 84–89.
2. Бернштейн, С. Б. Творительный падеж в славянских языках / С.Б. Бернштейн. – М. : Изд-во АН СССР, 1958.
3. Буслаев, Ф. И. Историческая грамматика русского языка / Ф. И. Буслаев. – М., 1959.
4. Виноградов, В. В. Русский язык: грамматическое учение о слове / В. В. Виноградов. – М. : Высшая школа, 1972.
5. Золотова, Г. А. Синтаксический словарь : репертуар элементарных единиц русского синтаксиса / Г. А. Золотова. – М., 1988.
6. Пешковский, А. М. Русский синтаксис в научном освещении / А. М. Пешковский. – М., 1956.
7. Потебня, А. А. Из записок по русской грамматике / А. А. Потебня. – М., 1958. – Т. 2.
8. Прокопович, Н. Н. Словосочетание в современном русском языке / Н. Н. Прокопович. – М., 1966.
9. Фурашов, В. И. Обособленные согласованные определения в современном русском языке / В. И. Фурашов. – Владимир, 1975.
10. Фурашов, В. И. Несогласованные определения в современном русском языке / В. И. Фурашов. – М., 1984.



11. Чеснокова, Л. Д. Связи слов в современном русском языке / Л. Д. Чеснокова. – М., 1979.
12. Шахматов, А. А. Синтаксис русского языка / А. А. Шахматов. – М., 1941.
13. Юдина, Н. В. Сочетание «прилагательное + существительное» в лингво-когнитивном аспекте / Н. В. Юдина. – М.; Владимир : Ин-т языкознания РАН, ВГПУ, 2006.

Bibliography

1. Arutyunov, N. D. Concept of Presuppositions in Linguistics / N. D. Artuyunova // Proceedings of the Academy of Sciences. Series of Literature and Language. – Moscow : Publishing House of the USSR Academy of Sciences, 1973. – V. 32. No. 1. – P. 84–89.
2. Bernstein, S. B. Instrumental Case in the Slavic Languages / S. B. Bernstein. – Moscow : Publishing House of the USSR Academy of Sciences, 1958.
3. Buslaev, F. I. Historical Grammar of the Russian Language / F. I. Buslaev. – М., 1959.
4. Chesnokov, L. D. Word Connection in Modern Russian / L. D. Chesnokov. – М., 1979.
5. Furashov, V. I. Dangling Coordinate Attributes in Modern Russian / V. I. Furashov. – Vladimir, 1975.
6. Furashov, V. I. Noncoordinate Attributes in Modern Russian / V. I. Furashov. – М., 1984.
7. Peshkovsky, A. M. The Russian Syntax in a Scientific Light / A. M. Peshkovsky. – М., 1956.
8. Potebnya, A. A. From the Notes on Russian Grammar / A. A. Potebnya. – М., 1958. – V.2.
9. Prokopovich, N. N. Phrase in Modern Russian / N.N. Prokopovich. – М., 1966.
10. Shakhmatov, A. Syntax of Russian / A. Shakhmatov. – М., 1941.
11. Vinogradov, V. V. The Russian Language : Grammar Teaching on the Word / V. V. Vinogradov. – М. : Higher School, 1972.
12. Yudina, N. V. "Adjective + Noun" Combination in Cognitive Aspect / N. V. Yudina. – Moscow, Vladimir : Institute of Linguistics, Volgograd State Pedagogical University, 2006.
13. Zolotov, G. A. Syntactic Dictionary: Repertoire of Elementary Units of the Russian Syntax / G. A. Zolotov. – М., 1988.

УДК 849.5
ББК 341.8

Щанкина Юлия Ивановна

кандидат филологических наук
Главный специалист по работе в интересах
государственных и муниципальных структур
Саранский филиал НАЧОУ ВПО
«Современная гуманитарная академия»
г. Саранск

Shchankina Yulia Ivanovna

Candidate of Philology

Chief Specialist On Work in the Interests of State and Municipal Structures
Saransk Branch of NSAPEI HPE «Modern Liberal Arts Academy»
Saransk

**Проблема смысла и новые приемы интерпретации
в постмодернистском дискурсе¹**

**The Problem of Meaning and New Interpretation Ways
in Post-Modernist Discourse**

В данной статье рассматриваются понятия «дискурс» и «дискурс постмодернизма», а также основные принципы постмодернизма. Анализируется проблема смысла и новые приемы его интерпретации в постмодернистском дискурсе.

This article discusses the concept of “discourse” and “postmodern discourse” and the main principles of postmodernism. The problem of meaning and new methods of interpretation in postmodern discourse is analyzed.

Ключевые слова: дискурс, постмодернизм, смысл, проблема, прием, интерпретация, постмодернистский дискурс.

Key words: discourse, postmodernism, meaning, problem, reception, interpretation, postmodern discourse.

В современной науке все более заметен возрастающий интерес к исследованию постмодернистского дискурса, выявления его онтологической сущности, тенденций развития, основных составляющих. Дискурс или дискурс (фр. discours) в общем смысле – речь, процесс языковой деятельности. В специальном, социогуманитарном смысле – социально обусловленная организация системы речи, а также определённые принципы, в соответствии с которыми реальность классифицируется и репрезентируется (представляется) в те или иные периоды времени. Это специальное значение слова «дискурс» впервые ввёл Э.

¹ Работа проводится при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы по теме «Гуманитарные парадигмы инновационного сознания современного общества» (14.В37.21.2119).



Бенвенист, противопоставляя *discours* (речь, привязанная к говорящему) и *gécit* (речь, не привязанная к говорящему).

Проблема полисемантизма дискурса указывает на то, что текст представляет собой «воплощенный дискурс» или ряд дискурсов. Сознание человека может быть представлено как ряд дискурсов, при помощи которых он осмысливает свой социальный опыт, высказывает свою сопричастность современным реалиям бытия. Таким образом, чтение текста происходит в тот момент, когда дискурсы читателя встречаются с дискурсами текста.

Постмодернистский дискурс – это характерный признак культуры ушедшего и наступившего столетий. Возможно поэтому отечественные исследователи (например, Е. А. Покровская) называют постмодернизм «культурной аурой эпохи» и «константой культуры». Дискурс постмодернизма – это «явление», которое само по себе является влиятельным интердисциплинарным идейным течением в современной жизни, проявившимся в различных сферах гуманитарного знания и связанным определенным единством философских и общетеоретических предпосылок и методологии анализа.

«Представление непредставимого» – так определяет эстетику постмодернизма Ж. Лиотар, который считает, что постмодернизм предполагает не движение повторения, а «процесс анализа, анамнеза, аналогии и анаморфозы, который перерабатывает нечто забытое». Таким образом, постмодернизм – это синтез старого и нового, прошлого и будущего, т. е. знаковая конструкция, или дискурс, который необходимо разгадать. Постмодернистский дискурс можно представить в виде непрерывного процесса конструирования знаков, это своего рода тщательная разработка отдаленного смысла. Каждый знак в дискурсе приобретает новое наполнение, благодаря совместной знаковой работе автора и читателя. Таким образом, используя терминологию Ж. Бодрийера, постмодернистский дискурс становится материалом для символического (или знакового) обмена между языковыми личностями.

Очевидно, в силу этого постмодернистские тексты достаточно сложны для понимания. А. М. Люксембург и Г. Ф. Рахимкулова называют такие тексты

игровыми, поскольку они воспринимаются не сразу, а через игру, предложенную их авторами. Действительно, современные писатели-постмодернисты – Д. Бартельми, С. Беккет, И. Рид, Т. Пинчон, Дж. Барт, М. Павич, В. Пелевин, Б. Акунин и др. – опровергают все традиционные представления о сюжете, характерах и хронологии, о синтаксисе и метафорической системе. Пародируя избитые клише как массовой, так и элитарной культуры, постмодернистские тексты балансируют на зыбкой грани реальности и иллюзии.

Постмодернистский дискурс не раз был объектом для анализа с различных позиций (И. Ильин, С. Исаев, Л. В. Зубова, А. М. Люксембург, Г. Ф. Рахимкулова, Е. А. Покровская и др.), но исследован крайне недостаточно. На наш взгляд, особенно актуально сейчас, в начале XXI века, многостороннее, комплексное изучение постмодернистского дискурса: с позиций герменевтики, культурологии, антропологии, философии. Целесообразно рассматривать постмодернистские тексты как синтез особых языковых и культурных знаков, своеобразных кодов, реализующихся в процессе межкультурной, общечеловеческой коммуникации.

Сложный художественный текст, к которым мы относим тексты постмодернистских писателей, насыщен множественностью смыслов. Для выявления этих смыслов необходимо, чтобы языковая личность читателя интегрировалась в метасистему текста, созданного другой языковой личностью – автором. Этот творческий процесс называется лингвоинтерпретацией, и в ней и возникает многоуровневая парадигма «текст-интертекст-метатекст». Данная триада и представляет специфику постмодернистского дискурса.

Согласно структурно-семиотической концепции, дискурс понимается как семиотический процесс, реализующийся в различных видах речевых практик. Вследствие этого в постмодернистском дискурсе особую значимость, на наш взгляд, приобретает его знаковая сущность – лингвокультурные коды, наполненные особым конституентным смыслом и требующие специальной расшифровки. Не случайно среди основных принципов постмодернизма Л. В. Зубова выделяет «двойное и множественное кодирование, предоставляющее



разные возможности понимания для разных субъектов восприятия, устранение авторского «я», интертекстуальность, смешение стилей, установку на эпатаж» [4, с. 9].

Отличительной чертой и основным творческим принципом постмодернизма является радикальный плюрализм стилей и художественных моделей и, что особенно важно, языков культуры. Характерным художественным приемом постмодернизма считается пастіш (фр. *pastiche*: от итал. *pasticcio* – стилизованная опера-попурри) – своеобразная форма самопародии и самоиронии, при помощи которой писатель намеренно растворяет свое сознание в иронической игре цитат и аллюзий.

Так, языковая личность автора проявляется в особой манере языковой игры, авторской импровизации по поводу известных сюжетов и образов в уже «готовой» культуре мира.

Случаем текстового плюрализма можно считать прием, использованный Б. Акуниным (Г. Чхартишвили) в «Чайке» – возможном продолжении одноименной пьесы А. П. Чехова. В акунинской «Чайке» наблюдается небывалое нагромождение текстовых интерпретаций: одна и та же сцена в пьесе проигрывается восемь раз в разных вариантах – дублях. Данный игровой прием, несомненно, является особенностью постмодернистского дискурса, где читатель/зритель вправе выбрать понравившийся ему вариант. Постмодернизму свойственна субъективность, комбинация факта и вымысла, значимость продуктивных возможностей воображения, именно поэтому постмодернизм называют своеобразным «генератором метафор и языковых игр».

Другой, не менее важной, чертой техники постмодернистского дискурса является отклонение от существующих правил. Форма постмодернистского дискурса – это дискретность и эклектичность. Писатель и теоретик постмодернизма Д. Бартельми отмечал, что фрагменты – это единственная форма, которой я доверяю. В этом, по его мнению, есть свой плюс, поскольку «вдумчивый (гипертекстуальный) читатель имеет возможность читать беспорядочно, ком-

бинируя на свое усмотрение текст так, чтобы прийти к неожиданным результатам» [1].

Фрагментация, неопределенность и интенсивное недоверие ко всем универсальным, или «тотализирующим» дискурсам становится отличительными чертами постмодернистского сознания.

Другой отличительной стороной постмодернизма и постструктурализма является создаваемое им впечатление технологичности и мастерства, поскольку на первом плане оказывается стилистическая игра смыслами и интерпретациями, предполагающая как общую эрудицию, так и определенное владение словом. Осмысление явления как произведения, подчеркнутая демонстрация его замысла, всех возможных мотиваций и техник воплощения замысла придают философии и поэтике вид не только аналитики, но и теории и методики творчества, создания некоей новой реальности. На наш взгляд, постмодернизм демонстрирует некий урок осмысления действительности, человека, его места в этой действительности.

Очевидным, например, является определенный уровень образованности и эрудиции читателя как необходимое условие восприятия и понимания, творчества проявленного существования данного типа бытия.

Полифония, многоголосие и стереометричность образов, понимание, интерпретаций, их плоскостности, поверхностности и объемности, многомерности одновременно сближает стилистику постмодернизма с поэтикой абсурда. Подчеркнем, что абсурд отнюдь не означает лишения смысла. Скорее наоборот, речь идет об обилии различных прочтений и интерпретаций, буквально о факторизации смысла. В этом плане постмодернизм демонстрирует технологию различных (любых) пониманий и осмыслений.

Если рассмотреть любой тип постмодернистского дискурса (письменный или устный) в качестве текста или как нечто аналогичное тексту, то можно выделить фундаментальное свойство большинства дискурсов, состоящее в существовании различия между тем, что выражается, и тем, что дискурс может подразумевать. Такая дифференциация дискурса приводит к выводу, что не суще-



ствует единственного решения задачи о детерминированности некоторого смысла его конкретным выражением.

Отметим, что в постмодернистском дискурсе при всей его диалогичности деконструкция – не самоцель. Во всех случаях смысловой динамики (осмысления, смыслообразования, смены парадигмы, социального значения или статуса) мы сталкиваемся с тремя основными стадиями:

- 1) делание привычного необычным за счет изъятия его из привычного контекста восприятия;
- 2) игра и вариации с отстраненными смыслами и значениями;
- 3) выстраивание нового смыслового ряда из отстраненных смыслов (монтаж, новый синтез, новая функция и т. п.).

Отстранение, деконструкция и т.п. связаны с первыми двумя стадиями. Однако они не являются самодостаточными и самоценными – таковыми они, возможно, выступают только в стилистике нонсенса и абсурда.

Конечной целью смысловой динамики постмодернистского дискурса является третья, завершающая стадия, дающая новое осмысление действительности. В этом контексте деконструктивизм можно и следует рассматривать не как альтернативу традиции европейского рационализма, а как ее продолжение и даже некоторую абсолютизацию. Абсолютизируется ориентация на новизну. Новое как таковое становится приоритетом данного типа бытия. «Поворот сознания вокруг события в пределе способен обнаружить не исходную данность абсолютного смысла, а лишь другое событие, возникающее здесь и теперь» [3, с. 240], – замечает А. А. Грякалов.

По точному замечанию М. Берга, постмодернизм есть «эпоха «конца стиля», «конца литературы, которая оставляет две реальные возможности существования в ней – «цитату» и «комментарий» [2, с. 21]. На первый план в компетентности автора выходит его эрудиция, общая начитанность, его способность к ассоциациям, цитированию. Эта открытость и незавершенность, неупорядоченность мысли и текста, их необязательность имеют следствием такую же необязательность понимания. Читатель, зритель, слушатель может понимать в

меру собственной эрудиции, переживать радость узнавания источника цитирования или ассоциации, ребусов и шарад, заданных автором.

Постмодернизм занят отыскиванием нового способа мышления, нового языка, нового способа организации мышления. Поэтому он пытается воплотить в своих текстах не идею о новом мышлении, а сам текущий мир мышления.

Постмодернизм делает форму мышления открытой, ибо только отказ от стремления уловить форму превращает ее из иллюзии в реальность. Распад единства формы мышления – это то, что позволяет выжить мышлению, позволяет нам не отказаться от мышления вообще.

Распад единства формы связан с распадом единства философского, научного, стиля, коммуникативных ценностей и т. д. Средством выражения мысли становится не интеллектуальная доктрина, построенная на принципах логического непротиворечия, а способ, который можно обозначить как техне, искусство. В современном постмодернизме происходит некое уравнивание философской и поэтической рефлексий, философская мысль в значительной степени эстетизируется. Философия современного постмодернизма очень часто принимает эстетизированную форму. Отсюда повышенное внимание к средствам выражения, к внелогическим способам передачи смысла. Но это не означает, что логика игнорируется: на самом деле логика доводится до своего полного завершения с включением в нее моментов, противоречащих друг другу. С постулированием открытой, безграничной рациональности.

Философия – своеобразное зеркало современного ей мира, а следовательно она не должна и не может выходить за пределы своего времени, то состояние философии следует каждый раз связывать с особенностями существующего типа бытия и общества, с уровнем развития политической и социально-экономической жизни, с достижениями естество-и обществознания.

И, как следствие, ответ на вопрос – почему современной философии присущи кризисные явления, почему активный процесс появления многих новых философских концепций, учений и школ, который отмечался в начале XX в., во второй половине столетия заметно замедлился, а в последнее тридцатилетие



фактически прекратился – следует связывать, прежде всего, с кризисным состоянием нашей эпохи.

Особенности современной эпохи не замедлили сказаться на широком распространении таких характеристик общества и его философских толкований, как абсурдность и ирреальность современной жизни, ее экономики, социальной сферы, культуры.

Библиографический список

1. Бартельми, Д. 60 рассказов / Д. Бартельми. – СПб., 2000. – 187 с.
2. Берг, М. Ипостаси Парамонова / М. Берг // Московские новости. – 1998. – № 33. – С. 3.
3. Гряколов, А. А. Эстетика как метафизика. – Т. 2. / А. А. Гряколов // Рационализм и культура на пороге третьего тысячелетия. III Российский философский конгресс. – Ростов н/Д, 2002. – 281 с.
4. Зубова, Л. В. Современная русская поэзия в контексте истории языка / Л. В. Зубова. – М. : НЛЮ, 2000. – 346 с.

Bibliography

1. Barthelemy, D. 60 Stories / D. Barthelemy. – SPb., 2000. – 187 p.
2. Berg, M. Paramonov's Hypostasis / M. Berg // The Moscow News. – 1998. – № 33. – P. 3.
3. Gryakolov, A. A. Aesthetics As Metaphysics: V. 2. / A. A. Gryakolov // Rationalism and Culture at the Turn of the Third Millennium. III Russian Philosophical Congress. – Rostov-on-Don, 2002. – 281 p.
4. Zubova, L.V. Modern Russian Poetry in the Context of Language History / L.V. Zubova. – Moscow: Logos, 2000. – 346 p.

БИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ И ФИЗИКА

УДК 612.014.42.84:613.731:681.3:617.75

ББК 523.04.2

Халфина Регина Робертовна

кандидат биологических наук,

БГПУ им.М.Акмуллы

г. Уфа

Данилов Александр Викторович

кандидат биологических наук,

БГПУ им.М.Акмуллы

г. Уфа

Халфин Рауль Магруфович

соискатель

БГПУ им.М.Акмуллы

г. Уфа

Khalfina Regina Robertovna

Candidate of Biology,

Assistant Professor

Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla

Ufa

Danilov Aleksandr Viktorovich

Candidate of Biology,

Assistant Professor

Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla

Ufa

Khalfin Raul Magrufovich

Applicant for a Degree

Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla

Ufa

Взаимосвязь обработки зрительной информации и показателей функционального состояния зрительной системы при зрительном утомлении у пользователей персональными компьютерами

Interrelation Between Visual Information Processing and Functional State Indicators of Visual System at Visual Fatigue in Personal Computer Users

Представлены результаты комплексной оценки психофизиологического и функционального состояний зрительной системы, а также эффективности анализа зрительной информации у 36 пользователей компьютерами с различной выраженностью астенопии. Обнаружены межгрупповые различия исследованных показателей, подтверждена отрицательная взаимосвязь между функциональным состоянием зрительной системы и зрительной работоспособностью при развитии зрительного утомления у пользователей персональными компьютерами.



The article presents the results of complex estimation of the psychophysiological and functional state of the visual system, as well as the efficiency of visual information analysis of 36 computer users with different degree of asthenopia. Distinctions between groups of data analyzed have been found out, negative interrelation has been confirmed between the functional state of the visual system and visual performance at visual fatigue development in personal computer users.

Ключевые слова: астенопические жалобы, компьютерный зрительный синдром, зрительная работоспособность, функциональное состояние зрительной системы

Key words: asthenopic complaints, computer visual syndrome, visual fatigue, functional state of the visual system.

Актуальность. Научно-практические аспекты охраны здоровья у пользователей персональными компьютерами (ПК) включают несколько направлений: физиолого-гигиенический мониторинг, мониторинг работоспособности и функционального состояния, оценка процессов адаптации, мониторинг реабилитационного периода [6]. Одной из актуальных, и в то же время – слабо разработанных тем в рассматриваемой проблеме является взаимосвязь функционального состояния и работоспособности пользователей ПК. Анализ данных отечественной литературы по прикладной физиологии показывает, что охране здоровья офисных служащих посвящены лишь единичные исследования. Наряду с этим, у представителей этих профессий степень напряженности труда в зависимости от характера деятельности, социального положения, квалификации колеблется от 3.3. до 3.1 классов, что соответствует уровню стресса от одиночного принятия решений в сложных условиях до длительных сенсорных нагрузок и напряжения внимания [4]. Помимо стрессовых факторов, влияющих на здоровье и работоспособность пользователей ПК, особое значение имеют зрительные нагрузки. Исходя из вышеизложенного, представляется актуальным дальнейшее исследование физиологических механизмов зрительного утомления и работоспособности у пользователей ПК.

Материалы и методы. Пользователи ПК – офисные сотрудники обоего пола (из них мужчины $n=12$, средний возраст – 32 года, женщины $n=26$, средний возраст – 43 года) были обследованы в два этапа. Первоначально для количественной оценки субъективных составляющих хронического зрительного переутомления у пользователей персональными компьютерами был проведен

анамнестический анкетный мониторинг в последовательности: характер жалоб – интенсивность жалоб – продолжительность зрительного дискомфорта. На втором этапе оценивался офтальмологический статус (острота зрения и рефракция) и были проведены функциональные (критическая частота слияния световых мельканий – КЧСМ), электрофизиологические (порог электрочувствительности – ПЭЧ; электролабильность – ЭЛ) и психофизиологические (пропускная способность – ПС, объем – ОЗИ, скорость – СЗИ, эффективность анализа зрительной информации – ЭАЗИ). Все исследования проведены в стандартных лабораторных условиях по общепринятым методам с соблюдением соответствующих этических требований. В ходе анализа данных был проведен ранговый корреляционный анализ, оценка достоверности по t-критерию Стьюдента.

Результаты и обсуждение. По данным анкетного анамнестического исследования, астенопические жалобы предъявили 71,3% пользователей ПК, причем характер, интенсивность и длительность зрительного дискомфорта свидетельствовали о преобладании «глазных» компонентов компьютерного зрительного синдрома (КЗС) с превалированием признаков раздраженности конъюнктивы. По результатам анамнестического мониторинга все испытуемые были распределены на две равные группы: А – обследованные с сильно выраженным дискомфортом и Б – со слабым дискомфортом.

В таблице 1 представлены результаты исследования функционального состояния зрительной системы и зрительной работоспособности у пользователей ПК со слабо выраженными и сильно выраженными жалобами на зрительное утомление.

Обращает на себя внимание отклонение всех исследованных функциональных параметров зрительной системы от показателей, принятых за норму, в обеих группах, что свидетельствует о вовлечение в процесс зрительного утомления всех уровней зрительного анализатора от сетчатки (показатели КЧСМ) до зрительной коры (ПЭЧ, ЭЛ, КЧСМ) независимо от выраженности субъективных компонентов КЗС.



Анализ данных также показал, что достоверно межгрупповые различия наблюдаются только по показателю ЭЛ в группе со слабовыраженными жалобами $63,68 \pm 5,24$ (OD) и $66,42 \pm 5,18$ (OS) и в группе с выраженными жалобами $47,95 \pm 3,41$ (OD) ($p < 0,01$) и $53,21 \pm 3,49$ (OS) ($p < 0,01$), тогда как все остальные функциональные показатели и параметры зрительной работоспособности достоверных различий не достигают.

Таблица 1

Функциональное состояние зрительной системы и зрительная работоспособность у пользователей ПК с различной степенью выраженности жалоб на зрительное утомление ($M \pm m$)

	Слабо выраженные		Сильно выраженные		Норма
	OD	OS	OD	OS	
Функциональные показатели					
Острота зрения	$0,49 \pm 0,10$	$0,59 \pm 0,10$	$0,70 \pm 0,062$	$0,73 \pm 0,069$	1
Рефракция	$-0,43 \pm 0,38$	$-0,28 \pm 0,41$	$-1,75 \pm 0,60$	$-1,55 \pm 0,51^*$	
КЧСМ, Гц	$36,53 \pm 1,90$	$36,97 \pm 1,81$	$33,87 \pm 1,81^*$	$35,05 \pm 1,82^*$	37-55 Гц
ПЭЧ, мкА	$114,47 \pm 9,96$	$116,58 \pm 10,74$	$125,47 \pm 17,88^*$	$127,89 \pm 15,17^*$	50-80 мкА
ЭЛ, Гц	$47,95 \pm 3,41$	$53,21 \pm 3,49$	$63,68 \pm 5,24^*$	$66,42 \pm 5,18^*$	30-40 Гц
Показатели работоспособности					
ОЗИ** (бит)	$60,23 \pm 5,11$		$61,42 \pm 3,72$		
СЗИ** (бит/сек)	$0,68 \pm 0,07$		$0,63 \pm 0,07$		
ПС** (бит/сек)	$1,09 \pm 0,08$		$0,956 \pm 0,08^*$		1,08-1,42 бит/с
ЭАЗИ** (усл.ед)	$0,48 \pm 0,07$		$0,58 \pm 0,05^*$		

Примечание: * - достоверность различий при $p < 0,05$; ** за «норму» приняты значения, полученные у лиц аналогичного возрастного состава, не пользовавшиеся ПК

В группе Б значения ЭЛ находятся на верхней границе нормы, в сравнении с другими функциональными показателями, которые значительно повышены относительно нормы, можно говорить об усилении процесса возбуждения в группе с менее выраженными жалобами. Это позволяет судить о том, что в

группе Б происходят более выраженные изменения в нейронных сетях зрительного анализатора.

В связи с этим уместно отметить, что в нейроофтальмологической диагностике показатель ЭЛ является одним из наиболее чувствительных [1], и отражает, прежде всего, морфо-функциональное состояние проксимальных слоев сетчатки и зрительных путей.

Для уточнения характера взаимосвязи между функциональным состоянием зрительной системы и зрительной работоспособностью у пользователей ПК с различной степенью выраженности жалоб на зрительное утомление был проведен корреляционный анализ (табл. 2 и 3).

Таблица 2

Внутригрупповой корреляционный анализ в группе со слабовыраженными астенопическими жалобами

Показатели		Степень корреляции	Достоверность р
КЧСМ	ПЭЧ	0,46	<0,05
	ПС	-0,66	<0,01
	ОЗИ	-0,63	<0,01
ПЭЧ	ОЗИ	-0,63	<0,01
	СЗИ	-0,58	<0,05
ЭЛ	СЗИ	-0,56	<0,05
ПС	ОЗИ	0,72	<0,01
СЗИ	ЭАЗИ	0,66	<0,01

Таблица 3

Внутригрупповой корреляционный анализ в группе с выраженными астенопическими жалобами

Показатели		Степень корреляции	Достоверность р
Острота зрения	ЭАЗИ	0,47	<0,05
КЧСМ	ЭАЗИ	0,47	<0,05
СЗИ	ОЗИ	0,69	<0,01

В совокупной группе обследованных, независимо от степени выраженности жалоб, обнаружена отрицательная умеренная корреляция между КЧСМ с одной стороны, и показателями ПС ($r = -0,40$ при $p < 0,05$) и ОЗИ ($-0,38$ при $p < 0,05$) – с другой. Отрицательная связь между критической частотой слияния



световых мельканий и такими параметрами зрительного восприятия как пропускная способность зрительной системы и объем зрительной информации может показаться парадоксальной, т.к., согласно канонам сенсорной физиологии, чем выше частотные характеристики канала связи, тем выше ее пропускная способность [2]. При трактовке наших результатов можно допустить, что такая зависимость характерна для хорошего функционального состояния зрительного анализатора, а при развитии утомления возникает диссоциация между рассматриваемыми параметрами по типу парадоксальной реакции на начальных этапах функциональных нарушений высшей нервной деятельности.

Значительно более сложная картина корреляционных связей наблюдается при разделении обследованных на группы по интенсивности жалоб. Так, в группе со слабовыраженными астенопическими жалобами (табл. 2) достоверные связи обнаружены между такими функциональными показателями как КЧСМ, ПЭЧ, ЭЛ с одной стороны, и ПС, ОЗИ, СЗИ, ЭАЗИ – с другой, причем положительные связи наблюдаются между показателями КЧСМ и ПЭЧ, между психофизиологическими показателями ПС и ОЗИ просматривается сильная положительная взаимосвязь, также положительная корреляционная взаимосвязь прослеживается между СЗИ и ЭАЗИ.

В группе с сильно выраженными астенопическими жалобами прослежен иной вид корреляционных связей (табл. 3). Количество корреляционных связей значительно снижается, взаимосвязь наблюдается лишь между показателями остроты зрения и ЭАЗИ. Умеренная взаимосвязь прослеживается между значениями КЧСМ и ЭАЗИ, также положительная сильная корреляционная взаимосвязь наблюдается между СЗИ и ОЗИ.

Как уже было отмечено выше, такая зависимость зрительной работоспособности от функционального состояния зрительной системы при развитии КЗС у пользователей персональными компьютерами в самом общем виде может объясняться с позиций функциональных нарушений высшей нервной деятельности, ее парадоксальной фазой, но такое объяснение не может быть достаточно удовлетворительным с позиций современной физиологии. Ранее,

Р.Р. Ахмадеевым с соавт. (2007) была показана реакция механизмов, осуществляющих анализ и передачу зрительной информации на экстремальные воздействия. Мы полагаем, что в основе развития физиологических процессов зрительного утомления с диссоциацией функционального состояния зрительной системы и зрительной работоспособностью у пользователей ПК лежат сходные механизмы с участием восходящей активирующей системы головного мозга. Это мнение согласуется с активационными и ресурсными моделями избирательного внимания, согласно которым на анализ и селекцию сигналов требуются определенные, ограниченные ресурсы. Тенденция к повышению ПЭЧ с некоторым снижением пропускной способности свидетельствуют об активации тормозных процессов в зрительной системе. Это подтверждается данными электрофизиологических исследований [3], в которых у пользователей ПК обнаружено динамическое увеличение бета-активности во фронтальной, центральной и затылочной областях коры головного мозга. Авторы полагают, что испытуемые «платят» большую «физиологическую цену» за поддержание должной эффективности по обработке зрительной информации.

Таким образом, полученные данные подтверждают сведения об обратных взаимоотношениях между функциональным состоянием зрительного анализатора и зрительной работоспособностью при развитии зрительного утомления у пользователей ПК. Для уточнения механизмов этой зависимости требуются дальнейшие исследования.

Библиографический список

1. Богословский А.И., Ковальчук Н.А. / Электрический фосфен в офтальмологии //Офтальмологическая электродиагностика: науч. труды МНИИ ГБ им. Гельмгольца. М., 1980. Вып. 24. С. 150-166.
2. Глезер В.Д., Цуккерман И.И. Информация и зрение. М.: Изд-во АН СССР, 1961. 184 с.
3. Григорьян В.Г. Индивидуально-типологические особенности операторской деятельности при длительной монотонной работе на компьютере // Журн. высш. нервн. деятельности им. И.П. Павлова. 1996. Т. 46, № 5. С. 859-865.
4. Нафиков Р.Г., Симонова Н.И. Проблема хронического и острого стресса в условиях банковской деятельности // М.: Медицина труда и экология. №5, 2002. С. 45-48.



5. Психофизиологические эффекты произвольного порогового апноэ у спортсменов. Коллективная монография /Р.Р. Ахмадеева и др. Уфа: БИФК, 2007. 215 с.
6. Физиолого-эргономические аспекты социально-гигиенического мониторинга работоспособности и здоровья работающих / В.В. Матюхин и др.// М.: Медицина труда и экология, №6, 2008. С. 34-41.

Bibliography

1. Bogoslovski, A.I., Kovalchuk, N.A. Electric Phosphene in Ophthalmology // Ophthalmologic Electrodiagnostics: Scien. Works of MSRI SH n.a. Helmgoltz. – М., 1980. – Iss. 24. – P. 150-166.
2. Glezer, V.D., Tsukkerman I.I. Information and Eyesight. - М.: Publishing House of Academy of Sciences of the USSR, 1961. - 184 p.
3. Grigoryan, V.G Individual-and-Typological Features of Operator's Activity at Long Monotonous Computer Work / V.G. Grigoryan // Journal of Higher Nervous Activity n.a. I.P. Pavlov. - 1996. - V. 46. - No. 5. – P. 859-865.
4. Nafikov, R.G., Simonova, N.I. The problem of Chronic and Sharp Stress in the Conditions of Bank Activity. - М.: Medicine of Work and Ecology. - No. 5. - 2002. – P. 45-48.
5. Physiological-and-Ergonomic Aspects of Social and Hygienic Monitoring of Working Capacity and Health Working / V. V. Matyukhin, et.al. - М.: Medicine of Work and Ecology. - No. 6. - 2008. – P. 34-41.
6. Psychophysiological Effects of Volitional Liminal Apnoea in Sportsmen / R.R. Akhmadeeva, et al. - Ufa: BIPhT, 2007. – 215 p.

Информация о научном журнале
«Вестник Челябинского государственного педагогического университета»

ISBN 1997-98-86

Журнал учреждён ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет». Свидетельство о регистрации журнала ПИ № ФС77-35205 от 4.02.2009г. Министерством Российской Федерации по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций.

Журнал включен в перечень периодических научных и научно-технических изданий, выпускаемых в Российской Федерации, в которых рекомендуется публикация основных результатов диссертаций на соискание учёной степени доктора наук по педагогике и психологии, филологии и искусствоведению, биологическим наукам и физике (список принят 17.06.2011г. ВАК Российской Федерации).

Журнал включен в Реферативный журнал и Базу данных ВИНТИ. Сведения о журнале публикуются в международной справочной системе по периодическим и продолжающимся изданиям «Ulrich's Periodicals Directory».

Журнал распространяется по подписке – индекс 12695, 70095 в каталоге «Почта России».

В журнале публикуются результаты исследований учёных.

Качество публикуемых статей контролируется редколлекцией, в состав которой входят ведущие ученые ФГБОУ ВПО «ЧГПУ», других вузов России и зарубежных стран.

Правила оформления рукописи статьи

Рукопись статьи, объемом не менее 8 страниц, должна быть набрана в текстовом редакторе Microsoft Word в формате *. doc или *. rtf шрифтом Times New Roman Cyr, 14 pt, интервал – 1,5, все поля по 20 мм. В начале статьи помещаются УДК и ББК, фамилия, имя, отчество автора (авторов), ученая степень, ученое звание, город, аннотация объемом 5-6 строк, ключевые слова. Все эти данные предоставляются также на английском языке (см. образец в архиве).

Содержащиеся в статье формулы и символы помещаются в текст с использованием формульного редактора Microsoft Equation. Рисунки должны быть размещены в тексте статьи, ссылки на рисунки в тексте обязательны. Ссылки на первоисточники в тексте заключаются в квадратные скобки с указанием номера из библиографического списка и страницы, список размещается в конце статьи с соблюдением ГОСТ 7.1 2003 (116 Kb, zip). (Например, Игнатъева, Т.М. Педагогическое управление [Текст]/Т.М. Игнатъева. – М.: Флинта, 2006.-198с.). Постраничные сноски должны иметь сквозную нумерацию. В конце статьи указываются сведения об авторе (авторах) – место работы: вуз, факультет, кафедра, учёная степень, ученое звание, шифр специальности, согласно номенклатуре научных работников, адрес электронной почты, контактные телефоны, почтовый адрес.

Пристатейный список литературы и сведения об авторе также предоставляются на английском языке после русской версии.

Рукопись статьи подписывается автором (авторами) с фразой: «статья публикуется впервые» и датой.

В редакцию журнала рукопись статьи передается в распечатанном виде на бумаге формата А4 и в электронном виде одним файлом по электронной почте ekaterina_v87@bk.ru или на диске.

Публикация статей аспирантов осуществляется бесплатно.

Материалы, не соответствующие указанным требованиям, не рассматриваются.

Адрес редакции журнала: 454000, Россия, г. Челябинск, пр. Ленина, 69, офис 450, редакция журнала «Вестник ЧГПУ».

Председатель редакционной коллегии – доктор педагогических наук, профессор

Елена Юрьевна Никитина.

Тел. (8-351)-2-39-37-34.

Консультации проводятся в понедельник и среду с 12:00 до 16:00, кандидатом педагогических наук – Зыряновой Екатериной Алексеевной.

Электронная почта редакции ekaterina_v87@bk.ru, vestnikvak@cspu.ru.

Information About Academic Journal
«Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University»

ISBN 1997-98-86

The academic journal was started by the Federal State On-Budget Educational Institution of Higher Professional Education (FSBEI HPE) “Chelyabinsk State Pedagogical University”. Registration certificate PI № FS 77-35205, issued on February, 4, 2009 by the Ministry of Press, Broadcasting and Mass Communications of the Russian Federation.

The journal is included into the list of the scientific and scientific-and-technical publications of Russian Federation, where it is recommended to publish the basic results of the theses for the scientific degree of Doctor of Pedagogics and Psychology, Philology and Art History, Biology and Physics (the list was adopted on June, 17, 2011 by the Higher Attestation Commission (HAC) of the Russian Federation).

The journal is included into VINITI Abstract Journal and Database. Information about the journal is published in «Ulrich’s Periodicals Directory», the international help system on periodicals and ongoing publications.

The journal is distributed by subscription - postal index 12695, 70095 in “The Post-office of Russia” catalogue.

The journal publishes the results of the scientists’ research.

The quality of the articles published is controlled by the editorial staff consisting of the leading scientists of FSBEI HPE “Chelyabinsk State Pedagogical University” and other higher educational establishments of Russia and foreign countries.

Requirements for Manuscript Copy of the Article

Manuscript copy of the article, no less than 8 pages, should be typed in the Microsoft Word Text Editor, format *. doc or *. rtf, Times New Roman Cyr, 14 pt, spacing - 1,5, margins - 20 mm. UDC (Universal Decimal Classification), BBC (Bibliothecal-Bibliographical Classification), surname, name, patronymic name of the author(s), academic degree, academic rank, city, summary of 5-6 lines, key words are placed at the beginning of the article. All these data should also be presented in English (see sample in the archive).

Formulas and symbols are put in the text with the help of Microsoft Equation Formula Editor. Drawings should be placed in the text, references to the drawings in the text are required. References to the primary sources in the text are inserted in the square brackets indicating the number from bibliography and the page number. Bibliography is placed at the end of the article according to the State Standard 7.1 2003 www.bibliography.ru. (For example, Ignatieva, T.M. Pedagogical Management [Text] / T. M. Ignatieva. – M.: Flinta, 2006. - 198 p.). Footnotes should have continuous numbering.

Information about the author(s) - place of work: university; faculty; chair; academic degree; academic rank; specialty code, according to the scientific workers nomenclature; e-mail address; contact phone numbers; postal address should be placed at the end of the article.

Bibliography and information about the author(s) should be presented in English after the Russian version.

Manuscript copy of the article should be signed by the author(s) with the phrase: "The article is published for the first time “, date follows.

Manuscript copy of the article is presented to the editorial office in hard copy version (A4 paper) and by a single e-mail file - ekaterina_v87@bk.ru or on CD.

Articles of the post-graduate students are published without payment.

Articles that do not meet these requirements are not accepted.

Editorial office address: 454000, Russia, Chelyabinsk, Lenina Street, 69, office 450, editorial office of the Herald of ChSPU.

Executive Editor – Doctor of Pedagogics, Professor

Elena Yurievna Nikitina

Phone number (8-351)-2-39-37-34.

Advising: Monday, Wednesday 12:00 - 16:00 by the Candidate of Pedagogics, Ekaterina Alexeevna Zyryanova.

Editorial office e-mail: ekaterina_v87@bk.ru, vestnikvak@cspu.ru, ekaterina_v87@bk.ru

**ВЕСТНИК
ЧЕЛЯБИНСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

**Научный журнал
№ 10 2012 г.**

Отпечатано и сброшюровано в

ООО «Элит-Печать»

г. Челябинск, ул. Ак. Королева, 11А.

Тел.: (351) 225-13-41, 225-13-42

E-mail: anu74-74@mail.ru

Формат 60x84 1/8

Усл. печ. л. 40,57. Тираж 500 экз. Заказ № 17/2012.