

ISSN 1726-846X

**КАЗАНСКИЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

Kazan Pedagogical Journal

2015, № 5

КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ISSN 1726-846X

2015, № 5 (112),
часть 2

Научно-теоретический журнал. Издается с октября 1995 г.
До 2003 г. назывался «Профессиональное образование».
Основан академиком РАО Г.В. Мухаметзяновой.

Учредители:

**Институт педагогики и психологии профессионального образования РАО,
Академия социального образования**

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР:

Ф.Ш. Мухаметзянова,
член-корреспондент РАО,
доктор педагогических наук, профессор

Заместитель главного редактора:

И.Ш. Мухаметзянов,
доктор медицинских наук, профессор

Научный редактор:

Л.Р. Храпаль,
доктор педагогических наук, доцент

Ответственный редактор:

Е.Ю. Левина,
кандидат педагогических наук

Технический редактор:

Г.Р. Габдуллазянова

Корректор

Р.О. Амельченко

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Л.Г. Габдрахманова, к.филол.н., доцент

Р.Х. Гильмеева, д.п.н., профессор

А.Н. Грязнов, д.псх.н.

А.В. Гумеров, д.э.н., профессор

А.Р. Камалеева, д.п.н., доцент

Р.А. Нуруллин, д.философ.н., профессор

Р.Р. Фахрутдинов, д.ист.н.

В.Г. Холоднов, к.ю.н., доцент

Г.А. Шайхутдинова, к.п.н., доцент

В.С. Щербаков, к.п.н., доцент

МЕЖДУНАРОДНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

В.А. Вербицкий, член-корр. РАО, д.п.н.,
профессор (Россия)

В.Ю. Голубовский, д.ю.н., профессор (Россия)

А.К. Кусаинов, академик АПН Казахстана,
д.п.н., профессор (Казахстан)

Н.И. Леонов, д.псх.н., профессор (Россия)

Морена Куконаата, PhD, профессор (Италия)

А.Г. Мухаметшин, д.п.н., профессор (Россия)

Д.А. Новиков, член-корр. РАН, д.т.н., профессор
(Россия)

О.Н. Олейникова, д.п.н., профессор (Россия)

Стивен Маккини, PhD, профессор (Шотландия)

Т.М. Трегубова, д.п.н., профессор (Россия)

Цзянь Сяоянь, к.п.н., (Китай)

Н.П. Фетискин, д.псх.н., профессор (Россия)

Р.Д. Хунагов, д.соц.н., профессор (Россия)

Зарегистрирован в Министерстве по делам печати,
телерадиовещания и средств массовой
коммуникации РФ. Свидетельство о регистрации ПИ
№ 77-14181 от 20.12.2002.

Журнал включен в перечень рецензируемых
научных изданий, рекомендованных ВАК
Российской Федерации

Размещается в Научной электронной библиотеке
eLIBRARY.RU

Включён в систему Российского индекса научного
цитирования (РИНЦ).

Включен в Международный подписной справочник
периодических изданий «Ulrich's Periodicals Directory».

Адрес редакции: 420039, Республика Татарстан,
г. Казань, ул. Исаева, 12, к. 208.

Тел.: (843) 555-81-98

E-mail: kpj07@mail.ru

Официальный сайт: <http://kpj.ippporao.ru/>

При цитировании ссылка на журнал обязательна.
Редакция не несет ответственность за достоверность
информации, приводимой авторами.

Индекс подписки в каталоге «Роспечать» – 16885.
Выходит 6 раз в год.

© Казанский педагогический журнал, 2015

KAZAN PEDAGOGICAL JOURNAL

ISSN 1726-846X

2015, № 5 (112),
part 2

Scientific and theoretical journal. Published since October 1995.

Prior to 2003, called «Professional education».

Based by the academician RAE G.V. Mukhametzyanova.

Founders:

**Institute of Pedagogy and Psychology of Professional Education RAE
Academy of Social Education**

HEAD EDITOR:

F. Mukhametzyanova,

corresponding member of the Russian Academy of Education (RAE), doctor of pedagogical sciences, full professor

Deputy chief editor:

I. Mukhametzyanov,

doctor of medical sciences, full professor

Science editor:

L. Khrapal,

doctor of pedagogical sciences, associate professor

Managing editor:

E. Levina,

candidate of pedagogic sciences

Technical editor:

G. Abdullazyanova

Proofreader:

R. Amelchenko

EDITORIAL BOARD:

L. Gabdrakhmanova, candidate of philological science, associate professor

R. Gilmeeva, doctor of pedagogical sciences, full professor

A. Gryaznov, doctor of psychological sciences

A. Gumerov, doctor of economic sciences, professor

A. Kamaleeva, doctor of pedagogical sciences, associate professor

R. Nurullin, doctor of philosophical sciences, full professor

T. Tregubova, doctor of pedagogical sciences, full professor

R. Fakhrutdinov, doctor of historical sciences

V. Kholodnov, candidate of legal sciences, associate professor

G. Shaikhutdinova, candidate of pedagogic sciences, associate professor

V. Shcherbakov, candidate of pedagogic sciences, associate professor

INTERNATIONAL EDITORIAL BOARD:

V. Verbitskiy, corresponding member of the Russian Academy of Education, doctor of pedagogical sciences, Professor (Russia)

V. Golubovskiy, doctor of legal sciences, full professor (Russia)

A. Kusainov, academy of pedagogical sciences of Kazakhstan, doctor of pedagogical sciences, full professor. (Kazakhstan)

Kukonata Morena, PhD, Professor (Italy)

N. Leonov, doctor of psychological sciences, full professor (Russia)

A. Mukhametshin, doctor of pedagogical sciences, full professor (Russia)

D. Novikov, corresponding member of the Russian Academy of Sciences (RAE), doctor of technical sciences, full professor (Russia)

O. Oleinikova, doctor of pedagogical sciences, full professor (Russia)

Steven McKinney, PhD, Professor (Scotland)

T. Tregubova, doctor of pedagogical sciences, full professor (Russia)

Jiang Xiaoyan, candidate of pedagogic sciences (China)

N. Fetiskin, doctor of psychological sciences, full professor (Russia)

R. Hunagov, doctor of social sciences, (Russia)

Journal is registered in the Ministry of the Russian Federation for Affairs of the Press, Television and Radio Broadcasting and Mass Communication Media. The certificate of registration is PI № 77-14181, 20.12.2002.

The journal is included into the list of periodicals of the Russian Federation in which the publication of the main results of theses for the degree of Candidate of Science and Doctor of Science

The journal is placed in the scientific electronic library eLIBRARY.RU.

It is included in the system of the Russian Science Citation Index.

Included into the International Subscription Directory of Periodicals «Ulrich's Periodicals Directory»

Address: 420039, Republic of Tatarstan, Kazan,

Isaev st., 12, apt. 208.

Tel.: (843) 555-81-98

E-mail: kpi07@mail.ru

Official site: <http://kpi.ippporao.ru/>

Web page: <http://www.ippporao.ru>

When quoting a reference to the journal is obligatory. We bear no responsibility for the accuracy of the information provided by the authors.

Subscription index in the catalogue «Rospechat» is 16885. Issued 6 times a year.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Мухаметзянов И.Ш. ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛЬНОЙ ИНФОРМАТИЗАЦИИ	239
Шакирова З.В., Ахмадиева Р.Ш. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ИНСТИТУТОВ В ФОРМИРОВАНИИ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В ДОРОЖНО-ТРАНСПОРТНОЙ СРЕДЕ.....	245
Фадель Саад Аббас. СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ И СОХРАНЕНИЯ НРАВСТВЕННОГО ЗДОРОВЬЯ УЧАЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ РЕСПУБЛИКИ ИРАК.....	250
Леванова Е.А., Цибульниковая В.Е. МОТИВАЦИОННЫЙ ПОДХОД В УПРАВЛЕНИИ РАЗВИТИЕМ ЗДОРОВОГО СТИЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ.....	255
Чистоусов В.А. СУБЪЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС: ДИНАМИКА ВНУТРЕННЕГО РАЗВИТИЯ.....	261
Брук Ж.Ю. ПЕДАГОГИКА МНОГООБРАЗИЯ: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ.....	265
Тарарина Л.И., Сентизова М.И., Вазиева А.Р. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ И ПРОЦЕССУАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ МОНИТОРИНГОВЫХ ДИАГНОСТИЧЕСКИХ МЕТОДИК СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ.....	268
Галимов А.М., Зотова Ф.Р., Давлетова Н.Х. РАЗВИТИЕ АКАДЕМИЧЕСКИХ КАРЬЕР В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ СПОРТИВНОГО ПРОФИЛЯ.....	272
Илиджев А.А. ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД РОССИИ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ.....	279
Баркалова Н.В., Суходолова Е.П., Ильчинская Е.П., Суходолова Е.М. ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ НА ОСНОВЕ СИНЕРГЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА.....	282
Федорова Г.А. МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ ОБРАЗОВАНИЯ В АСПЕКТЕ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ.....	285
Ступина М.В. ОБЛАЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА В КОНТЕКСТЕ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ.....	290
Петрова Р.Г., Петров С.И., Рябова Т.В. ВОЗМОЖНОСТИ И РИСКИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ.....	294
Сайфутдинова Г.Б., Козелков О.В., Тактамышева Р.Р., Усачев С.С. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ К УЧЕБНОЙ И НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЕ ПОСРЕДСТВОМ ИКТ.....	300
Киреева Н.В. ТВОРЧЕСКИЕ КОНКУРСЫ «НЕДЕЛИ ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ» КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТА-ФИЛОЛОГА.....	304
Тураев Р.Р., Соколова Е.И., Хакимова Н.Г. СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН.....	308
Никифорова Д.В. ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МАРШРУТОВ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ.....	312

Артеменко О.А. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕРСОНИФИКАЦИИ ПОСТРОЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ.....	317
Елсакова Н.Н. МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА.....	322
Мещерякова Е.В., Попова О.И. ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У МАГИСТРОВ ЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ.....	325
Хафизова Л.В., Галишникова Е.М., Баклашова Т.А. ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ НА ОСНОВЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ.....	329
Лепешкина Е.Ю. СТУДЕНЧЕСКИЕ ОБЩЕСТВЕННЫЕ ОБЪЕДИНЕНИЯ КАК СУБЪЕКТ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗА: К ВОПРОСУ О КЛАССИФИКАЦИИ.....	334
Осипова А.Б. ДОВУЗОВСКАЯ ПОДГОТОВКА КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ВЫПУСКНИКОВ ШКОЛЫ (ИЗ ОПЫТА ПРОФИОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ).....	338
Миронова О.А., Глумова Е.П. РЕАЛИЗАЦИЯ МЕТАПРЕДМЕТНОГО ПОДХОДА ЧЕРЕЗ ТЕХНОЛОГИЮ СОТРУДНИЧЕСТВА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ.....	342
Абдрафикова А.Р., Букарова А.В. СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА И ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ДИСКУРСИВНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ.....	347
Плотников К.Ю. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ.....	352
Говорова А.А. К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ МУЗЫКЕ ЛЮДЕЙ С ГЛУБОКИМИ НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.....	357
Осенкова Д.И., Коновалов И.Е. ВЫЯВЛЕНИЕ ОСНОВНЫХ РИСКОВ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ АБИТУРИЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ К ОБУЧЕНИЮ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ.....	362
Гулевич Т.М., Гоппе Е.С. ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ.....	367

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Храпенко И.Б. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ ПСИХОЛОГА В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОЙ МНОГОУРОВНЕВОЙ ПОДГОТОВКИ.....	373
Прялухина А.В., Тузова О.Н. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ГОТОВНОСТИ КАНДИДАТОВ К ЗАМЕЩАЮЩЕМУ РОДИТЕЛЬСТВУ.....	379

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ КУЛЬТУРЫ

Прозерский В.В. СТРУКТУРИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО МИРА В ЭСТЕТИКЕ КАНТА (ОПЫТ ИНТЕРПРЕТАЦИИ).....	384
Горбунова И.Б., Романенко Л.Ю. ФЕНОМЕН МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ И СОЦИОГУМАНИТАРНОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ.....	388
Семёнова Е.А. КОНЦЕПЦИЯ КАРНАВАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ М.М. БАХТИНА В УЛИЧНОМ ТЕАТРЕ В.И. ПОЛУНИНА.....	395
Алпатова О.Е. ХИТ КАК ПРОДУКТ СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЫ.....	399

Заельская С.А. ФОРМИРОВАНИЕ И ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ПОЛИТИКИ НА УРАЛЕ В УСЛОВИЯХ СИСТЕМНЫХ РЕФОРМ РУБЕЖА XX – XXI ВЕКОВ.....	403
Сундуева Д.Б. КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ ТИПОВ КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МАЛЫХ ЭТНИЧЕСКИХ ГРУПП ТРАНСГРАНИЧЬЯ.....	408
Каминская Е.А. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ХУДОЖЕСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА КАК ОДИН ИЗ МЕХАНИЗМОВ АКТУАЛИЗАЦИИ ТРАДИЦИОННОГО ФОЛЬКЛОРА.....	412
Айыжы Е.В. КАТЕГОРИЯ «ВОЗРАСТ» И ОТНОШЕНИЕ К НЕМУ В ТРАДИЦИОННОЙ КУЛЬТУРЕ ТУВИНЦЕВ.....	415
Алексеева Е.И. СОСТОЯНИЕ НЕДВИЖИМЫХ ОБЪЕКТОВ ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ КАК ИНДЕКС КРИТИЧНОСТИ.....	421

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Трощенко Е.В. ЦЕННОСТНЫЙ КОНЦЕПТ “LEADERSHIP” В СОВРЕМЕННОМ АМЕРИКАНСКОМ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ.....	425
Мележик К.А. КОММУНИКАТИВНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ В ДЕЛОВОМ ОБЩЕНИИ НА АНГЛИЙСКОМ ЛИНГВА ФРАНКА.....	430
Пасюкова О.А. ГРАММАТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПРЕДМЕТНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТОМ-ПРИЛАГАТЕЛЬНОМ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ.....	435
Булюбаш А.Ю. СИТУАЦИЯ ТАКТИЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ И ЕЁ ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ В ПОЭТИЧЕСКОЙ РЕЧИ И.А. БУНИНА.....	439
Афанасова Н.В. ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКИ В СЛЕНГЕ ФАНФИКШ(Э)НА.....	445

СОЦИАЛЬНАЯ СТРУКТУРА,

СОЦИАЛЬНЫЕ ИНСТИТУТЫ И ПРОЦЕССЫ

Клоков В.А. ПРОБЛЕМА СООТНОШЕНИЯ ПОНЯТИЙ «КЛАСС» И «СОСЛОВИЕ» В ЗЕРКАЛЕ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ МАРКСИСТСКОЙ ИСТОРИОГРАФИИ.....	448
Гаврилова Ю.В. ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СИНКРЕТИЧЕСКИХ РЕЛИГИОЗНЫХ СИСТЕМ (НА ПРИМЕРЕ КОМПЕНСАТОРНОЙ ФУНКЦИИ).....	451
Хизбуллина Р.Р. ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ В ЭНЕРГЕТИЧЕСКОЙ ОТРАСЛИ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН.....	455
Гумеров А.В. ПРОБЛЕМЫ РЕГУЛИРОВАНИЯ КОРПОРАТИВНЫХ ОТНОШЕНИЙ РОССИЙСКИХ ПРОМЫШЛЕННЫХ СТРУКТУР.....	458
Орлов Р.А. АНАЛИЗ ИНДЕКСА РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ТАМБОВСКОЙ ОБЛАСТИ КАК ИНТЕГРАЛЬНОГО ПОКАЗАТЕЛЯ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ НАСЕЛЕНИЯ.....	462
ИНФОРМАЦИЯ	466

CONTENTS

PEDAGOGICAL SCIENCES

I. Mukhametzyanov. MODELING HEALTH CARE INFORMATION AND EDUCATION ENVIRONMENT IN TERMS OF GLOBAL INFORMATIZATION.....	239
Z. Shakirova, R. Akhmadieva. PEDAGOGICAL INTERACTION OF SOCIAL INSTITUTIONS: SAFE BEHAVIOR OF CHILDREN AND ADOLESCENTS AT THE ROAD	245
F.S. Abbas. CONTEMPORARY ISSUES OF HEALTH AND MORAL HEALTH CARE OF STUDENTS IN THE EDUCATION FIELD OF THE REPUBLIC OF IRAQ.....	250
E. Levanova, V. Tsibulnikova. MOTIVATIONAL APPROACH IN MANAGING THE DEVELOPMENT OF A HEALTHY STYLE OF TEACHER'S PROFESSIONAL ACTIVITY....	255
V. Chistousov. SUBJECT-ORIENTED EDUCATIONAL PROCESS: INNER DEVELOPMENT'S DYNAMICS.....	261
Zh. Bruk. DIVERSITY PEDAGOGY: FOREIGN EXPERIENCE.....	265
L. Tararina, M. Sentizova, A. Vazieva. CONTENT AND PROCEDURAL CHARACTERISTICS OF MONITORING DIAGNOSTIC TECHNIQUES OF STUDENTS' SOCIAL AND PERSONAL DEVELOPMENT.....	268
A. Galimov, F. Zotova, N. Davletova. DEVELOPMENT OF ACADEMIC CAREER IN HIGH SCHOOL OF SPORTS.....	272
A. Ildzhev. INSTITUTIONS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA: METHODOLOGICAL ASPECTS.....	279
N. Barkalova, E. Sukhodolova, E. Ilchinskaya, E. Sukhodolova. PRINCIPLES OF HIGHER SCHOOL STUDENTS RESEARCH COMPETENCES FORMATION ON THE BASIS OF SYNERGETIC APPROACH.....	282
G. Fedorova. METHODOLOGICAL PREPARATION OF THE BACHELORS OF EDUCATION AT THE ASPECT OF E-LEARNING.....	285
M. Stupina. CLOUD COMPUTING AS A BASIS OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION IN THE BLENDED LEARNING CONTEXT.....	290
R. Petrova, S. Petrov, T. Ryabova. OPPORTUNITIES AND RISKS OF DISTANCE EDUCATION IN HIGHER SCHOOL.....	294
G. Sayfutdinova, O. Kozelkov, R. Taktamysheva, S. Usachev. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF MOTIVATION OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS FOR EDUCATIONAL AND RESEARCH WORK USING ICT.....	300
N. Kireeva. CREATIVE COMPETITIONS OF «WORLD LITERATURE WEEK» AS MEANS OF FORMATION OF PHILOLOGY STUDENT'S COMPETENCIES.....	304
R. Turayev, E. Sokolova, N. Khakimova. STRUCTURE AND CONTENT OF SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF STUDENTS' RESEARCH COMPETENCES DEVELOPMENT IN THE PROCESS OF STUDYING HUMANITARIAN DISCIPLINES.....	308
D. Nikiforova. DESIGNING OF INDIVIDUAL EDUCATIONAL ROUTES OF STUDENTS AT THE UNIVERSITY: PROBLEMS AND PROSPECTS.....	312
O. Artemenko. PSYCHOLOGICAL BASIS OF PERSONIFICATION OF CONSTRUCTING AN INDIVIDUAL PATH OF LEARNING FOREIGN LANGUAGES.....	317
N. Elsakova. TECHNIQUES OF PROJECT ACTIVITIES IN LANGUAGE EDUCATION OF UNIVERSITY STUDENTS.....	322
E. Meshcheryakova, O. Popova. BASES OF TRANSLATOR'S COMPETENCE DEVELOPMENT OF MASTER STUDENTS AT LANGUAGE INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION.....	325

L. Khafizova, E. Galishnikova, T. Baklashova. DEVELOPING OF LINGUISTIC AND CULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS–ECONOMISTS THROUGH ELECTRONIC LEARNING RESOURCES.....	329
E. Lepeshkina. STUDENT ASSOCIATIONS AS THE SUBJECT OF THE EDUCATIONAL ACTIVITIES OF THE UNIVERSITY: THE QUESTION OF CLASSIFICATION.....	334
A. Osipova. PRE-UNIVERSITY TRAINING AS A FACTOR OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF SCHOOL LEAVERS (FROM EXPERIENCE OF CAREER GUIDANCE).....	338
O. Mironova, E. Glumova. IPLEMENTATION OF METASUBJECT APPROACH THROUGH COOPERATION TECHNIQUES WITH SCHOOL STUDENTS.....	342
A. Abdrafikova, A. Bukarova. ESSENSE, STRUCTURE AND FORMATION TECHNOLOGIES OF DISCURSIVE FOREIGN COMPETENCE OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS.....	347
K. Plotnikov. PEDAGOGICAL POTENTION OF MUSICAL AND COMPUTER TECHNOLOGIES FOR GENERAL EDUCATION.....	352
A. Govorova. MUSIC LESSONS FOR PEOPLE WITH DEEP VIOLATIONS OF SIGHT WITH THE USE OF MUSIC COMPUTER TECHNOLOGIES: AN ATTEMPT OF ANALYZING PEDAGOGICAL PROBLEMS.....	357
D. Osenkova, I. Konovalov. IDENTIFICATION OF THE PRINCIPAL RISKS OF FORMATION OF READINESS OF APPLICANTS WITH LIMITED HEALTH ABILITIES FOR TRAINING AT HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION.....	362
T. Gulevich, E. Goppe. ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF SOCIAL COMPETENCE OF CHILDREN WITH HIA IN THE SECONDARY SCHOOL.....	367

PSYCHOLOGICAL SCIENCE

I. Khrapenko. FORMING PSYCHOLOGIST’S PROFESSIONAL THINKING IN THE CONDITIONS OF A CONTINUOUS MULTI-LEVEL TRAINING.....	373
A. Pryalukhina, O. Tuzova. PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF CANDIDATES' READINESS FOR SUBSTITUTIVE PARENTHOOD.....	379

CULTURE THEORY AND HISTORY

V. Prozerskiy. STRUCTURING OF THE ART WORLD IN KANT’S AESTHETICS.....	384
I. Gorbunova, L. Romanenko. PHENOMENON OF MUSICAL-COMPUTER TECHNOLOGIES IN CONTEMPORARY CULTURAL AND SOCIO-HUMANITARIAN THEORY AND PRACTICE.....	388
E. Semenova. CONCEPT OF CARNIVAL CULTURE OF M. BAKHTIN IN STREET THEATRE OF V. POLUNIN.....	395
O. Alpatova. HIT AS A PRODUCE OF MODERN CULTURE.....	399
S. Zaelskaya. FORMATION AND IMPLEMENTATION OF NATIONAL CULTURAL POLICY IN THE URAL IN TERMS OF SYSTEMIC REFORMS ON THE CUSP OF THE XX-XXI CENTURIES.....	403
D. Sundueva. CONCEPTUALIZATION OF CULTURAL IDENTITY OF TYPES OF TRANSBOUNDARY SMALL ETHNIC GROUPS.....	408
E. Kaminskaya. PROFESSIONAL ARTISTIC CULTURE AS ONE OF THE MECHANISMS OF ACTUALIZATION OF TRADITIONAL FOLKLORE.....	412
E. Aigy. CATEGORY "AGE" AND THE ATTITUDE OF THE TUVANS TOWARDS IT IN THE TRADITIONAL CULTURE.....	415
E. Alekseeva. CONDITION OF IMMOVABLE OBJECTS OF HISTORICAL AND CULTURAL HERITAGE AS INDEXES OF CRITICALITY LEVEL.....	421

LINGUISTICS

E. Troshchenkova. VALUE CONCEPT OF LEADERSHIP IN MODERN AMERICAN SOCIOPOLITICAL DISCOURSE.....	425
K. Melezhik. COMMUNICATIVE STEREOTYPES IN BUSINESS ENGLISH LINGUA FRANCA.....	430
O. Pasyukova. GRAMMAR STRUCTURE OF RUSSIAN AND ENGLISH SUBSTANTIVE PHRASEOLOGICAL UNITS WITH ADJECTIVE COMPONENT.....	435
A. Bulyubash. SITUATION OF TACTILE PERCEPTION AND ITS LINGUISTIC REPRESENTATION IN POETIC SPEECH OF I. BUNIN.....	439
N. Afanasova. SEMANTIC AND GRAMMAR TRANSFORMATION OF FOREIGN LANGUAGE IN SLANG OF FANFICTION.....	445

SOCIAL STRUCTURE,

SOCIAL INSTITUTIONS AND PROCESSES

V. Klovov. ISSUE OF CORRELATION OF CONCEPTS “CLASS” AND “ESTATE” IN RUSSIAN MARXIST HISTORIOGRAPHY.....	448
Y. Gavrilova. OPERATION FEATURES OF SYNCRETIC RELIGIOUS SYSTEMS (AN EXAMPLE OF COMPENSATORY FUNCTION).....	451
R. Khizbullina. TARGETING PRACTICE EDUCATION OF EXPERTS IN POWER BRANCH OF THE REPUBLIC OF TATARSTAN.....	455
A. Gumerov. REGULATORY ISSUES OF CORPORATE RELATIONS OF RUSSIAN INDUSTRIAL STRUCTURES.....	458
R. Orlov. ANALYSIS OF THE INDEX OF HUMAN DEVELOPMENT OF THE TAMBOV REGION AS INTEGRATED INDICATOR OF QUALITY OF LIFE OF THE POPULATION.....	462
INFORMATION	466

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 37

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛЬНОЙ ИНФОРМАТИЗАЦИИ

И.Ш. Мухаметзянов

Аннотация. Современный период развития информатизации образования характеризуется выходом процесса обучения за пределы самого учебного заведения, активной интеграции в обучение распределенных ресурсов и переноса образовательной деятельности в глобальное информационное пространство. Вместе с тем образовательная деятельность пользователей вне учебного заведения в настоящее время не контролируется органами образования, что обуславливает необходимость не только формирования у пользователей культуры использования современных информационных и коммуникационных технологий вне учебного заведения, но и формирования системы здоровьесберегающей информационной образовательной среды пользователя с учетом его личностных особенностей и потребностей. В рамках представляемой нами работы предложены медицинские и санитарно-гигиенические основания формирования такой среды пользователя вне учебного заведения.

Ключевые слова: информатизация образования, информационная образовательная среда, здоровьесбережение, требования к информационной образовательной среде.

MODELING HEALTH CARE INFORMATION AND EDUCATION ENVIRONMENT IN TERMS OF GLOBAL INFORMATIZATION

I. Mukhametzyanov

Abstract. The present period of development of informatization of education is characterized by the possibility to carry out training outside the walls of educational establishment, by active integration of resources into the education and transfer of education into the global information space. But the training outside the walls of educational establishment isn't controlled by the education agencies. It determines the necessity of modeling of the culture of usage of modern information and communication technologies by users outside the walls of education establishment as well as modeling of the system of health care information and education environment of users taking into account his personal characteristics and needs. Medical, sanitary and hygienic reasons of modeling of user's environment outside the walls of educational environment are suggested within the piece of work submitted by us.

Keywords: informatization of education, information and education environment, health care, requirements to information and education environment.

«Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012–2017 годы» подразумевает, что в России должны приниматься меры, направленные на формирование у семьи и детей потребности в здоровом образе жизни, всеобщую раннюю профилактику заболеваемости, внедрение здоровьесберегающих технологий во все сферы жизни ребенка, предоставление квалифицированной медицинской помощи в любых ситуациях. Закон «Об образовании» (ст. 32, п. 19) прямо говорит о том, что образовательное учреждение отвечает за «создание в образовательном учреждении необходимых условий для работы подразделений организаций общественного питания и медицинских учреждений, контроль их работы в целях охраны и укрепления

здоровья обучающихся, воспитанников и работников образовательного учреждения». Вместе с тем все указанное нормирование регулируется исключительно в рамках образовательной деятельности, проводимой в рамках учебного заведения.

Информационная образовательная среда (ИОС) – совокупность условий, обеспечивающих осуществление деятельности пользователя с информационным ресурсом (в том числе распределённым информационным ресурсом), с помощью интерактивных средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) и взаимодействующих с ним как с субъектом информационного общения и личностью. Информационная образовательная среда включает: множество информационных объектов и связей между ними; средства и

технологии сбора, накопления, передачи (транслирования), обработки, продуцирования и распространения информации, собственно знания, средства воспроизведения аудиовизуальной информации; организационные и юридические структуры, поддерживающие информационные процессы [7, 8].

Медицинские и санитарно-гигиенические основания формирования информационной образовательной среды как основы формирования безопасной для пользователя информационных и коммуникационных технологий безопасной и личностно-ориентированной образовательной среды связаны с фундаментальными исследованиями целого ряда научных областей, таких как педагогика, психология, медицина и прочие. Многие авторы констатируют, что быстрота изменений, происходящих в системе образования, связанных с использованием ИКТ, обуславливает ситуацию, когда ИОС становится технологической и дидактической основой современного образования.

Интеграция образовательной среды учебного заведения и современных ИКТ изменяют традиционную среду образования за счет привлечения технических средств и технологий со слабоизученным или неизученным влиянием на здоровье пользователя. Необходимо говорить уже не столько о прямом негативном влиянии ИОС на здоровье пользователя, сколько об отсроченном на годы и десятилетия. Таких наблюдений, пролонгированных на десятилетия и проводимых в соответствии с правилами достоверности, в настоящее время просто нет. Современные ИКТ, в частности мобильный интернет, активно интегрирует в образовательную среду и место пребывания обучающегося, какое-либо нормирование в этих сегментах образовательной среды на сегодня не представляется возможным, а ее безопасность, в большей степени, зависит от сформированной у обучающегося культуры использования ИКТ. Кроме того, информационные технологии снимают существовавшие ранее ограничения по обучению лиц с особыми образовательными потребностями. А это требует адаптации пространства, как под показатели здоровья обучающихся (для слабовидящих, слабослышащих и т.д.), так и под используемые вне учебного заведения технические средства обучения. Все вышеизложенное в сочетании со значительной интенсификацией обучения, не имеющей аналогий в нашей истории, неизбежно сказывается на уровне здоровья выпускников учебных заведений и в конечной степени на качестве трудовых ресурсов страны [1, 5].

В рамках нашего исследования нами определены основания формирования информационной образовательной среды с позиций здоровьесбережения обучающихся.

1) *Требования к техническому и аппаратному обеспечению информационной образовательной среды.* Компоненты информационной образовательной среды имеют модульную структуру, позволяющую интегрировать в нее элементы расширения и развития. Используемые в рамках среды технические средства должны иметь максимально совместимые показатели (вид технического средства, способы коммуникации, операционные системы, цветность и яркость отображающих устройств и т.д.) с состоянием здоровья обучающегося или иметь специальные адаптационные компоненты. Технические средства, используемые для обучения и вне образовательного учреждения должны иметь как предустановленные коммуникационные ограничители (Интернет-фильтры), так и ограничителей по времени непрерывного использования (с соответствии с рекомендациями СанПиН 2.2.2/2.4.1340 – 03 и СанПиН 2.4.2.2821-10). Используемые в рамках электронного и дистанционного обучения технологии должны быть легко адаптированы к условиям обучения вне учебного заведения и в соответствии с показателями индивидуального здоровья обучающихся (для слабовидящих, слабослышащих и т.д.), адаптироваться под используемые в домашнем обучении технические средства, иметь возможность обратной связи.

2) *Требования к качеству образовательных ресурсов, используемых в информационной образовательной среде.* Использование в образовательном процессе электронных интерактивных образовательных ресурсов предъявляет высокие требования к разработчикам ресурсов в части их содержания и влияния, в том числе физиологического, на здоровье обучающихся. В соответствии с СанПиНом 2.4.7.П66-02 «Гигиенические требования к изданиям учебным для общего и начального профессионального образования» нормирование в этой части направлено на профилактику заболеваний органов зрения, опорно-двигательного аппарата, сердечно-сосудистой системы организма обучающихся. Соотнося бумажные и электронные носители информации необходимо отметить, что если первые нормируются в части размещения и представления информации ГОСТ 7.0.3-2006, СанПиН 2.4.7.1166-02 и некоторыми другими, то нормирование в части формирования

электронной информации представлено в ГОСТ 7.83-2001 Электронные издания. Основные виды и выходные сведения.

3) *Требования к надежности функционирования информационной образовательной среды.* Информационно-образовательная среда должна учитывать влияние на образовательный процесс "человеческого фактора", способного влиять на качество, своевременность и непрерывность образовательного процесса.

С учетом того, что компонентами ИОС являются не только регламентируемые и регулируемые компоненты, то необходимо, чтобы содержательная и методическая составляющие среды были взаимодополняющими [6]. Непрерывность и качество образовательного процесса, построенные на основе работы в ИОС, обеспечиваются за счет стандартизированных средств обучения, стандартизации условий обучения, использования систем фильтрации информационного контента, эргономичной организации рабочего места обучающегося, режима труда и отдыха. Надежность технических средств, программного обеспечения и образовательных ресурсов, их соответствие СанПиН должны обеспечивать в совокупности достижение образовательных целей.

4) *Требования к защите информации от несанкционированного использования.* Защита информации и персональных данных в рамках информационной образовательной среды является исключительно важным элементом образовательного процесса. Содержание информации должно быть защищено от несанкционированного изменения или дополнения, в том числе за счет контента, оказывающего негативное влияние на физическое и психическое состояние пользователя. Это особо актуально в рамках межсетевое взаимодействия. Информационная образовательная среда должна исключать возможность несанкционированного доступа; регламентировать доступ к персональным данным обучаемого и содержанию образовательного ресурса, регламентировать действия по просмотру или изменению данных и информационно-управляющих функций.

В настоящее время к основным факторам, оказывающим негативное влияние на состояние здоровья обучающихся в части медицинского обеспечения образовательного процесса, можно отнести:

– нарушение требований санитарно-противоэпидемических норм и правил, которое приводит к нерациональной организации

режима жизнедеятельности образовательного учреждения в части учебной перегрузки и переутомления; использования стандартизированной мебели для разных возрастных групп обучаемых; нарушения санитарного режима (освещение, температурный режим, проветривания, размещение обучаемых с учетом остроты зрения и т.д.); нарушение правил использования в образовательном процессе современных технических средств (по типу, правилам применения и режиму труда и отдыха); недостаточное сочетание умственного и физического труда и высокие статические нагрузки; сочетание основного и дополнительного образования без учета единовременной нагрузки на обучающегося и др.

Вне учебного заведения нагрузки на обучающегося (образовательные, зрительные, физические и т.д.) не контролируются и не учитываются. Это приводит к формированию психической перегрузки на фоне физической гиподинамии, что приводит к развитию группы заболеваний, характерных для современного общества: вегето-сосудистая дистония, артериальная гипертензия, ожирение, нарушения опорно-двигательного аппарата (сколиоз и т.д.), нарушений зрения и т.д.;

– нарушение требований в части организации образовательного процесса, что обуславливает ведение образовательной деятельности в ситуации хронического стресса, обусловленного как высокой ответственностью принимаемых учащимся решений, так и существующей неадекватной оценкой обучающим или родителем обучаемого ситуации обучения; несоответствие результатов обучения требованиям, предъявляемым к учебному заведению; нарушение предполагаемой родителями траектории и скорости обучения, обусловленной как особенностями самого образовательного заведения, так и обучаемого; нарушение естественного ритма жизни и организация режима труда и отдыха исходя из рекомендованных средних показателей;

– эмоциональная перегрузка обучаемых в условиях высокой внутренней и внешней конкуренции, открытости образовательного процесса для родителей обучаемого (электронные дневники т.д.), росте значимости для обучаемых социальных сетей, наличия признания не в рамках прямой межличностной коммуникации, а сетевой коммуникации и сетевого сообщества;

– неэффективная система пропаганды здорового образа жизни, использующая устаревшие материалы и реализуемая без учета

потребностей целевой аудитории. Не используются социальные сети, существующие реальные и виртуальные авторитеты, неэффективна коммуникация в части организации и ведения образовательной деятельности по месту проживания обучающегося и с его родителями.

Применительно к начальному периоду компьютеризации образования основные мероприятия по сохранению и развитию здоровья обучаемых регулировались СанПиН в части организации рабочего места и способов представления информации. На современном этапе информатизации образования, эти мероприятия должны быть дополнены не столько за счет регулирования представления цифровой информации, сколько за счет регулирования способов ее сбора, обработки, хранения и представления учащимися. Это обусловлено тем, что изменился традиционный диалог «учитель-ученик», а появилось средство обучения (ИОС), изменяемое обеими сторонами в процессе коммуникации, располагающееся как внутри, так и вне образовательного учреждения, в Интернете, и неконтролируемое в рамках существующего нормирования для образовательных организаций.

Фактически сам процесс обучения выходит за рамки образовательной организации, что требует не столько законодательного регулирования формирования рабочего места обучающегося вне учебного заведения и способов представления информации в образовательных ресурсах, сколько ведения активной пропаганды у обучающихся здоровьесберегающих навыков организации и ведения образовательного процесса. С учетом того, что основными социализирующими факторами в настоящее время являются элементы виртуального пространства, навыки безопасного их использования, несомненно, значимы для обучающихся.

В настоящее время вопросы санитарно-гигиенического обеспечения условий образовательной деятельности с использованием ИОС вне учебного заведения возлагаются на родителей, зачастую не имеющих в данной области достаточного и обновляемого объема знаний. Кроме того, вне учебного заведения элементы образовательной среды (программное обеспечение, компьютерные игры, развивающие и информационные программы) отбираются неспециалистами (родителями и самими обучающимися) в зависимости от эмоциональных, а не от образовательных критериев. Неоднородный уровень технических средств по месту проживания обучающихся

также затрудняет использование стандартизированных цифровых образовательных ресурсов.

Кроме того, необходимо учитывать и то, что существующие электронные издания учебного назначения ориентированы, как правило, на классно-урочную систему и слабо применимы в домашних условиях, когда отсутствует один из основных элементов обучения – преподаватель (учитель), а существующие методические рекомендации по использованию электронных изданий ориентированы на учителя, а не на обучаемого, что не позволяет эффективно использовать их вне учебного заведения и приводит к отсутствию контроля за обучением, снижает его эффективность [2].

Наиболее эффективным вариантом в этих условиях представляется переход к формированию комплексной личностно-ориентированной образовательной среды конкретного обучаемого (учебное заведение – место проживания – место пребывания), включающей в себя элементы образовательного учреждения и места пребывания учащегося. В этом случае возникает необходимость в стандартизации технических средств и образовательных ресурсов, возможность доступа к ним в режиме реального времени в рамках единой личностно-ориентированной образовательной среды как компоненты глобального информационного пространства.

Исходя из вышеизложенного, можно говорить о том, что представленные медицинские и санитарно-гигиенические требования к информационной образовательной среде с позиций здоровьесбережения обучающихся представляют собой комплекс категорий, описывающих основные условия создания ИОС в рамках образовательной организации и вне ее. Достаточно условно в рамках рассматриваемой темы можно выделить организационные, методические, управленческие, культурологические компоненты медицинских и санитарно-гигиенических основания, определяющие условия формирования модели информационной образовательной среды. Организационные включают в себя: формирование дифференцированной образовательной среды с учетом возраста и уровня здоровья обучаемого; использование сертифицированной компьютерной техники и электронных образовательных ресурсов; расположение рабочего места и его компонентов в соответствии с санитарными нормами вне зависимости от места нахождения учащегося; соблюдение режима труда и отдыха. К

методическим можно отнести: наличие индивидуального (с учетом параметров медицинского и психического здоровья) порядка использования средств информационно-коммуникационных технологий; инструктаж и обучение учащихся и родителей правилам безопасного применения средств информационных и коммуникационных технологий вне образовательного учреждения; наличие методики оценки эффективности использования информационных и коммуникационных технологий в личностно-ориентированном обучении. Управленческие условия включают: наличие программ подготовки родителей обучаемых в части безопасного применения средств информационных и коммуникационных технологий в образовании с учетом особенностей здоровья, учащихся и образовательной деятельности в личностно-ориентированной среде. К культурологическим необходимо отнести, в первую очередь, формирование информационной культуры обучаемого и его родителей в части оценки влияния личностно-ориентированной образовательной среды на процессы социализации обучаемых, формирование информационной и здоровьесберегающей культуры [3,4].

Литература:

1. Здоровье детей России как фактор национальной безопасности. Федеральное государственное бюджетное учреждение «Научный центр здоровья детей» Министерства здравоохранения Российской Федерации // [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.nczd.ru/art12.htm>
2. Мухаметзянов И.Ш., Храпаль Л.Р. Требования к педагогической продукции, реализованной на базе ИКТ (гигиенический аспект) // IV Международного научно-методического симпозиум «Электронные ресурсы в непрерывном образовании» («ЭРНО-2015»). 27-30 сентября 2015 г. Анапа, 2015. – 254.- С. 65-70.
3. Мухаметзянова Ф.Ш., Шайхутдинова Г.А. Введение в профессиональную педагогику: учебно-методическое пособие / Ф.Ш. Мухаметзянова, Г.А. Шайхутдинова // Казань: Изд – во «Данис» ИПП ПО РАО. – 2014. – 145 с.
4. Мухаметзянова Ф.Ш., Шайхутдинова Г.А. Этнокультурное образование педагогов среднего профессионального учебного заведения / Ф.Ш. Мухаметзянова, Г.А. Шайхутдинова // Казанский педагогический журнал. - 2015. - №1. - С.17-22.
5. Охрана здоровья граждан как важнейший приоритет политики государства. Доклад Председателя Комитета Совета Федерации по социальной политике и здравоохранению В.А. Петренко [Электронный ресурс]. Режим доступа:

При формировании информационной образовательной среды и обучения в ее рамках (с учетом интеграции в глобальное информационное пространство) необходимо взаимодействие образовательных организаций, родителей и обучающегося. Единые целевые ориентиры, реализуемые в рамках такой интеграции, должны быть нацелены на планируемые результаты освоения образовательной программы. Обеспечительным условием эффективности формирования информационной образовательной среды пользователей в условиях глобального информационного пространства будет широкая популяризация среди преподавателей, родителей, иных социальных партнеров *безопасной здоровьесберегающей образовательной среды обучающегося*, интеграция данной среды в общую территориальную образовательную среду муниципального образования; формирование и поддержка распределенных интерактивных образовательных ресурсов; широкое внедрение информационно-коммуникационных технологий в части поддержания мотивации и обеспечения условия реализации образовательной деятельности вне учебного заведения.

<http://federalbook.ru/files/FSZ/soderghanie/Tom%2010/I/z10-petrenko.pdf>

6. Роберт И.В., Прозорова Ю.А., Касторнова В.А. Основные понятия Единого информационного образовательного пространства / Ученые записки ИИО РАО. - Вып. 6. – М.: ИИО РАО, 2002. - С. 3-13.
7. Храпаль Л.Р., Шарифзянова К.Ш. Научно-методическое обеспечение проектирования индивидуальной образовательной траектории повышения квалификации педагогов в условиях информационной образовательной среды // Казанский педагогический журнал. - 2015. - № 5. - С. 26-30.
8. Храпаль Л.Р., Шарифзянова К. Ш., Мухаметзянова Ф.Ш. Организационно-педагогические условия создания информационно-коммуникационной образовательной среды в системе высшего профессионального образования / Л.Р. Храпаль, К.Ш. Шарифзянова, Ф.Ш. Мухаметзянова // Казанский педагогический журнал. - 2013. - №4. - С.21-27.

References:

1. Zdorov'e detej Rossii kak faktor nacional'noj bezopasnosti. Federal'noe gosudarstvennoe bjudzhetnoe uchrezhdenie «Nauchnyj centr zdorov'ja detej» Ministerstva zdavoohranenija Rossijskoj Federacii // [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.nczd.ru/art12.htm>
2. Muhametdzjanov I.Sh., Hrapal' L.R. Trebovanija k pedagogicheskoj produkcii, realizovannoj na baze IKT (gigienicheskij aspekt) // IV Mezhdunarodno go nauchno-

metodicheskij simpozium «Jelektronnye resursy v nepreryvnom obrazovanii» («JeRNO-2015»). 27-30 sentjabrja 2015 g. Anapa, 2015. – 254.- S. 65-70.

3. Muhametdzjanova F.Sh., Shajhutdinova G.A. Vvedenie v professional'nuju pedagogiku: uchebno-metodicheskoe posobie / F.Sh. Muhametdzjanova, G.A. Shajhutdinova // Kazan': Izd – vo «Danis» IPP PO RAO. – 2014. – 145 s.

4. Muhametdzjanova F.Sh., Shajhutdinova G.A. Jetnokul'turnoe obrazovanie pedagogov srednego professional'nogo uchebnogo zavedenija / F.Sh. Muhametdzjanova, G.A. Shajhutdinova // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. - 2015. - №1. - S.17-22.

5. Ohrana zdorov'ja grazhdan kak vazhnejšij prioritet politiki gosudarstva. Doklad Predsedatelja Komiteta Soveta Federacii po social'noj politike i zdravoohraneniju V.A. Petrenko [Jelektronnyj resurs]. Rezhim dostupa:

<http://federalbook.ru/files/FSZ/soderzhanie/Tom%2010/I/z10-petrenko.pdf>

6. Robert I.V., Prozorova Ju.A., Kastornova V.A. Osnovnye ponjatija Edinogo informacionnogo obrazovatel'nogo prostranstva / Uchenye zapiski IIO RAO. - Vyp. 6. – M.: IIO RAO, 2002. - S. 3-13.

7. Hrapal' L.R., Sharifzjanova K.Sh. Nauchno-metodicheskoe obespechenie proektirovanija individual'noj obrazovatel'noj traektorii povyšhenija kvalifikacii pedagogov v uslovijah informacionnoj obrazovatel'noj sredy // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. - 2015. - № 5. - S. 26-30.

8. Hrapal' L.R., Sharifzjanova K. Sh., Muhametdzjanova F.Sh. Organizacionno-pedagogicheskie uslovija sozdaniya informacionno-kommunikacionnoj obrazovatel'noj sredy v sisteme vysshego professional'nogo obrazovanija / L.R. Hrapal', K.Sh. Sharifzjanova, F.Sh. Muhametdzjanova // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. - 2013. - №4. - S.21-27.

Сведения об авторе:

Мухаметзянов Искандар Шамилович (г. Москва, Россия), доктор медицинских наук, профессор, главный научный сотрудник, ФГБНУ Институт управления образованием РАО, e-mail: ishm@inbox.ru

Data about the author:

I. Mukhametzyanov (Moscow, Russia), doctor of medical sciences, full professor, chief research officer, Institute of Education Management of Russian Academy of Education, e-mail: ishm@inbox.ru



ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ИНСТИТУТОВ В ФОРМИРОВАНИИ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В ДОРОЖНО-ТРАНСПОРТНОЙ СРЕДЕ

З.В. Шакирова, Р.Ш. Ахмадиева

Аннотация. Высокий уровень дорожно-транспортного травматизма детей и подростков и в XXI веке продолжает оставаться острой проблемой всего мирового сообщества. Для решения данной проблемы авторами предлагается реализация непрерывной учебно-воспитательной деятельности в рамках образовательных организаций (детских садов, школ, организаций дополнительного образования) с привлечением всех социальных институтов для формирования безопасного поведения детей и подростков в дорожно-транспортной среде. Авторами приведены цели и функции социальных институтов в процессе формирования безопасного поведения детей и подростков в дорожно-транспортной среде, показаны возможности педагогического взаимодействия.

Ключевые слова: учебно-воспитательный процесс, формирование безопасного поведения детей и подростков, дорожно-транспортная среда, педагогическое взаимодействие, социальные институты.

PEDAGOGICAL INTERACTION OF SOCIAL INSTITUTIONS: SAFE BEHAVIOR OF CHILDREN AND ADOLESCENTS AT THE ROAD

Z. Shakirova, R. Akhmadieva

Abstract. The high level of road traffic injuries of children and adolescents in the XXI century remains the most acute problem of the entire world community. To solve this problem the authors propose the implementation of continuous educational activities in the educational institutions (kindergartens, schools, institutions of additional education) with the involvement of all social institutions for the formation of safe behavior of children and adolescents in the traffic-road environment. The authors presented the objectives and functions of social institutions in forming safe behavior of children and adolescents in the traffic-road environment, shows the possibility of pedagogical interaction.

Keywords: educational process, formation of safe behavior of children and adolescents, traffic-road environment, pedagogical interaction, social institutions.

Проблема обеспечения безопасного поведения человека в дорожно-транспортной среде обострилась в процессе интенсивной автомобилизации и увеличении транспортных потоков на улицах и дорогах нашей страны. Особую категорию участников дорожного движения составляют дети и подростки, как наиболее уязвимый слой, обладающий специфическими психологическими и физиологическими особенностями поведения на дорогах, неполноценностью развития житейских навыков, высоким уровнем любознательности, страхом и паническими действиями в чрезвычайных ситуациях.

На сегодняшний день в образовательных организациях отсутствует единый подход к вопросам обучения детей и подростков навыкам безопасного поведения на дорогах и в транспорте. Во многом ситуация определяется уровнем педагогов, их активностью в профессиональном плане, желанием внедрить инновационные формы и методы работы [4, 6]. Существенную роль играет региональная и муниципальная политика, материальное обеспечение образовательных организаций,

организация внеучебной деятельности, традиции воспитания [2]. Недостаточность знаний по основам дорожной безопасности, получаемых в дошкольных и общеобразовательных организациях объясняется также и незначительным количеством часов, отводимых в рамках предметов «Окружающий мир», «Основы безопасности жизнедеятельности», при этом с 5 по 9 классы учебные часы в рамках дисциплин не предусмотрены вовсе, остается только работа классного руководителя (тематические часы) и внеклассные мероприятия. Разовые мероприятия в области безопасности в дорожно-транспортной среде, проводимые ГИБДД, хоть и значительны, но недостаточны для подготовки законопослушного и компетентного участника дорожного движения. Необходима непрерывная учебно-воспитательная деятельность в рамках образовательных организаций с привлечением всех социальных институтов в формировании безопасного поведения детей и подростков в дорожно-транспортной среде [1, 3].

Очевидно, что в решении проблемы формирования безопасного поведения детей и

подростков в дорожно-транспортной среде участвуют многие структуры и субъекты: родители, образовательные организации (детские сады, школы, организации дополнительного образования), Государственная инспекция безопасности дорожного движения, органы полиции и здравоохранения, СМИ. Каждый из названных субъектов обладает определенными социальными функциями и ролью в учебно-воспитательном процессе по формированию безопасного поведения детей и подростков в дорожно-транспортной среде, устанавливает социальные практики и отношения, поддерживая порядок в рамках своей деятельности в определенной области, а следовательно, может считаться нормативно-регулируемой организационной формой – *социальным институтом*.

Поскольку социальный институт определяется механизмами, связями, функциями и отношениями, то нами выделены характеристики социальных институтов, представляющих собой организации или объединения, выполняющих определенную социальную функцию и обеспечивающих формирование безопасного поведения детей и подростков в дорожно-транспортной среде и определяемых существованием четкой цели деятельности; наличием устойчивых связей между субъектами; формализованной организацией с определенными социальными ролями; деперсонализацией; определением нормативной базы и легитимностью деятельности.

Характеристики социальных институтов, участвующих в процессе формирования безопасного поведения детей и подростков в дорожно-транспортной среде приведены в таблице 1. Социальные институты в рамках учебно-воспитательного процесса формирования безопасного поведения детей и подростков в дорожно-транспортной среде осуществляют педагогическое взаимодействие, понимаемое нами как совокупность дидактических, воспитательных и социальных взаимодействий, обусловленных целями обучения и воспитания.

Педагогическое взаимодействие социальных институтов обеспечивает достижение партнерской согласованности сторон в области методического, ресурсного и кадрового обеспечения, организацию и реализацию учебно-воспитательного процесса в образовательных организациях для воспитания безопасного поведения детей и подростков в дорожно-транспортной среде (рис.1). Педагогическое взаимодействие социальных институтов включает горизонтальное

взаимодействие образовательных организаций между собой и вертикальное взаимодействие с другими социальными институтами: семья, ГИБДД, ОВД, ГАУЗ, СМИ.

Социальные институты, участвующие в процессе формирования безопасного поведения детей и подростков в дорожно-транспортной среде должны иметь системообразующего координатора данной работы, который определяет концептуальные основы взаимодействия социальных институтов, создает соответствующие нормы, правила, нормативные документы, призванные фиксировать юридические и методические рамки данных отношений, осуществляет разработку плана и регламента взаимодействия. В функции координатора входит постоянный мониторинг ситуации, всех педагогических процессов и достигнутых результатов. Присутствие контрольной функции обеспечивает необходимую коррекцию и системность в работе, достижение решений поставленных задач, положительную динамику в развитии отношений социальных институтов с опорой на главный качественный показатель – уменьшение ДТП с участием детей и по их вине. Автором показана роль Дирекции финансирования научных и образовательных программ безопасности дорожного движения Республики Татарстан в области управления и координации педагогического взаимодействия социальных институтов. Дирекция осуществляет разрешение противоречий между основными субъектами педагогического взаимодействия (социальными институтами), определение ролей, функций, сферы воздействия, содержания в зависимости от структуры организации или учреждения, обеспечивающих профилактику, пропаганду и обучение детей и подростков в области безопасного поведения в дорожно-транспортной среде.

Создаваемая система педагогического взаимодействия определяется педагогической деятельностью совокупности социальных институтов, имеющих общую цель (формирование БДД), педагогические ресурсы для их достижения (формы, методы и средства), центр координации (Дирекция), и обуславливает создание образовательной среды путем привлечения всех видов ресурсов (организационных, технологических, педагогических) при осуществлении учебно-воспитательной функции.

Таблица 1. - Цели и функции социальных институтов, обеспечивающих формирование безопасного поведения детей и подростков в дорожно-транспортной среде

СОЦИАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ	ЦЕЛИ	ФУНКЦИИ
Семья	Забота о здоровье, физическом, психическом, духовном и нравственном развитии своих детей. Защита детей от факторов, негативно влияющих на их физическое, интеллектуальное, психическое, духовное и нравственное развитие	Содействие физическому, интеллектуальному, психическому, духовному и нравственному развитию детей. Обеспечение воспитания, отдыха и оздоровления детей, защиты их прав, подготовки их к полноценной жизни в обществе
Система дошкольного образования (ДОО)	Всестороннее формирование личности ребенка с учетом его физического, психического развития, индивидуальных возможностей и способностей, обеспечение готовности к школьному обучению	Охрана жизни и укрепление физического и психического здоровья детей, создание условий, обеспечивающих эмоциональное благополучие каждого ребенка; Обеспечение обогащенного физического, познавательного, социального, эстетического развития детей, формирование базисных основ личности
Система общего образования (школа)	Обучение, воспитание и развитие обучающихся; Охрана и укрепление здоровья обучающихся; Создание условий для развития самостоятельной, гармонично развитой творческой личности, способной адаптироваться к изменяющимся условиям социума; Обеспечение непрерывности начального, основного, среднего и высшего образования	Реализация идеи общего, интеллектуального, нравственного развития личности средствами гуманитаризации содержания образования; Воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к Родине, окружающей природе, семье; Формирование личности с разносторонним интеллектом, навыками исследовательского труда, высоким уровнем культуры, готовой к осознанному выбору и освоению профессиональных образовательных программ
Система дополнительного образования	Формирование и развитие творческих способностей обучающихся. Формирование общей культуры обучающихся	Обеспечение духовно-нравственного, патриотического и трудового воспитания обучающихся; Профориентация обучающихся, их социализация адаптация к жизни в обществе
ГИБДД	Обеспечение безопасности личности, общества и государства в области дорожного движения	Профилактика дорожно-транспортных происшествий. Контроль за соблюдением ПДД
ОВД	Обеспечение общественного порядка и общественной безопасности	Формирование транспортной и правовой культуры
ГАУЗ	Улучшение состояния здоровья населения	Профилактика. Формирование основ ПМП. Создание условий, возможностей и мотивации населения для ведения здорового образа жизни
СМИ	Осуществление информирования, образования воспитания, пропаганды	Информационная; регулирующая; маркетинговая



Рисунок 1. - Общая схема педагогического взаимодействия социальных институтов в формировании безопасного поведения детей и подростков в дорожно-транспортной среде

Важным вопросом в формировании безопасного поведения детей и подростков на дорогах и в транспорте, на наш взгляд, является целенаправленное использование образовательной среды создаваемой при педагогическом взаимодействии социальных институтов [5]. Образовательная среда формирования безопасного поведения детей и подростков на дорогах и в транспорте в общем понимании представляется как область реализации учебно-воспитательных процессов, системно влияющих на личность и определяющая возможности и условия развития на основе специально созданных механизмов. Образовательная среда в рассматриваемом ракурсе отражает педагогическое взаимодействие субъектов процесса и предоставляет возможности организации познания и воспитания детей и подростков в области содержания образования (организационный компонент), форм и методов обучения (психодидактический компонент), коммуникаций с учетом социальных ролей (социальный компонент).

Основой образовательной среды формирования безопасного поведения детей и подростков в дорожно-транспортной среде является: осознание значимости безопасного поведения на дорогах; нормативная и законодательная основа, определяющая систему правил безопасного поведения в дорожно-транспортной среде; четкая формализация поведения на дорогах в зависимости от дорожной ситуации и психофизиологического

уровня развития ребенка и подростка; наличие системы непрерывного образования в области безопасного поведения детей и подростков в дорожно-транспортной среде; определенная система педагогического взаимодействия с представителями социальных институтов при образовательно-воспитательных процессах в среде; высокая степень ответственности за личную и общественную безопасность в области дорожного движения. Использование образовательной среды в воспитании через ряд преобразований (спецификация, унификация, универсализация, нормализация, стабилизация и интеграция) позволяет привести уникальные качества ребенка или подростка к осознанному формированию поведенческих норм в области поведения на дорогах и в транспорте.

Таким образом, педагогическое взаимодействие социальных институтов в формировании безопасного поведения детей и подростков в дорожно-транспортной среде призвано решать следующие задачи:

- воспитание у детей и подростков уважения к нормам и правилам безопасного поведения в дорожно-транспортной среде и выработка на этой основе правильного поведения;
- формирование у детей и подростков ответственности за собственную и чужую безопасность в дорожно-транспортной среде;
- развитие мотивации к обучению и нормативному поведению, соблюдению в реальной дорожной обстановке всех правил безопасности;

- развитие теоретических и методических разработок в области формирования безопасного поведения детей и подростков в дорожно-транспортной среде.

Поскольку, педагогическое взаимодействие социальных институтов в формировании безопасного поведения детей и подростков в дорожно-транспортной среде призвано повысить эффективность учебно-воспитательного процесса, то его разработка и реализация является педагогическим процессом оптимизации всей системы с педагогических,

Литература:

1. Ахмадиева Р.Ш. Безопасность жизнедеятельности на дорогах как направление современных психолого-педагогических знаний: Учебно-методическое пособие/ Науч. редактор Мухаметзянова Г.В. – Казань: ГУ «НЦ БЖД», 2010. – 120 с.

2. Ахмадиева Р.Ш. Предупреждение дорожно-транспортного травматизма как педагогическая проблема /Ахмадиева Р.Ш. // Казанский педагогический журнал. – 2010. – № 3. – 192 с. – С. 65–73.

3. Зелёный огонек-2014: Сборник материалов Республиканского семинара-совещания по итогам смотра-конкурса среди воспитателей и ДОУ РТ по профилактике детского дорожно-транспортного травматизма «Зелёный огонек – 2014» (31.03.2014. г. Елабуга) / Под общей ред. Р.Ш. Ахмадиевой. – Казань: ГУ «НЦ БЖД», 2014. – 246 с.

4. Минниханов Р.Н., Ахмадиева Р.Ш. У истоков становления научного подхода к решению вопросов безопасности дорожного движения в Республике Татарстан/ Р.Н. Минниханов, Р.Ш. Ахмадиева // Казанский педагогический журнал. – 2013. - № 3. – С. 15-20.

5. Шакирова З.В., Читалин Н.А. Организационно-педагогические условия формирования безопасного поведения детей и подростков в дорожно-транспортной среде /З.В.

воспитательных, организационных, социальных позиций. Решение задачи формирования безопасного поведения детей и подростков в дорожно-транспортной среде и разработки учебно-методического обеспечения поставленной задачи имеет высокое социальное значение в масштабах республики и государства, обеспечивает повышение культуры безопасности жизнедеятельности в современных условиях.

Шакирова // Казанский педагогический журнал. – 2015. - №1(108). – С.81-85.

References:

1. Ahmadiyeva R.Sh. Bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti na dorogah kak napravlenie sovremennyh psihologo-pedagogicheskikh znaniy: Uchebno-metodicheskoe posobie/ Nauch. redaktor Muhametzyanova G.V. – Kazan': GU «NC BZhD», 2010. – 120 s.

2. Ahmadiyeva R.Sh. Preduprezhdenie dorozhno-transportnogo travmatizma kak pedagogicheskaya problema /Ahmadiyeva R.Sh. // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. – 2010. – № 3. – 192 s. – S. 65–73.

3. Zel'nyy ogonek-2014: Sbornik materialov Respublikanskogo seminar-soveshhanija po itogam smotra-konkursa sredi vospitatelej i DOU RT po profilaktike detskogo dorozhno-transportnogo travmatizma «Zel'nyy ogonek – 2014» (31.03.2014. g. Elabuga) / Pod obshhej red. R.Sh. Ahmadiyevoj. – Kazan': GU «NC BZhD», 2014. – 246 s.

4. Minnihanov R.N., Ahmadiyeva R.Sh. U istokov stanovlenija nauchnogo podhoda k resheniju voprosov bezopasnosti dorozhnogo dvizhenija v Respublike Tatarstan/ R.N. Minihanov, R.Sh. Ahmadiyeva // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. – 2013. - № 3. – S. 15-20.

5. Shakirova Z.V., Chitalin N.A. Organizacionno-pedagogicheskie uslovija formirovanija bezopasnogo povedenija detej i podrostkov v dorozhno-transportnoj srede /Z.V. Shakirova // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. – 2015. - №1(108). – S.81-85.

Сведения об авторах:

Шакирова Зульфия Вазиховна (г. Зеленодольск, Россия), начальник Зеленодольского филиала Дирекции финансирования научных и образовательных программ безопасности дорожного движения Республики Татарстан, e-mail:shakirovaz@mail.ru

Ахмадиева Роза Шайхадаровна (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор, директор ГБУ «Научный центр безопасности жизнедеятельности».

Data about the authors:

Z. Shakirova (Zelenodolsk, Russia), head of Zelenodolsk branch of Directorate for funding research and educational programs of road safety of the Republic of Tatarstan, e-mail: shakirovaz@mail.ru

R. Akhmadiyeva (Kazan, Russia), doctor of education, full professor, head of Scientific Center for Life Safety.

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ И СОХРАНЕНИЯ НРАВСТВЕННОГО ЗДОРОВЬЯ УЧАЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ РЕСПУБЛИКИ ИРАК

Фадель Саад Аббас

Аннотация. Проблема необходимости совершенствования организации физического воспитания в интересах здоровьесбережения нации является одной из актуальных проблем государственного управления в Республике Ирак. К специфике здоровьесбережения в образовательном пространстве Республики Ирак относится приоритетность конкретного государственного заказа на системность работы по построению физического воспитания и спорта в учебных заведениях страны как основы здоровьесбережения населения. Именно этим объясняется создание Министерства молодежи и спорта как центрального органа исполнительной власти. Значима также тенденция содействия со стороны общественных институтов развитию физической культуры и спорта, в частности, наличие в стране прогрессивных организационных форм привлечения населения к регулярным занятиям физической культурой и спортом на основе клубной системы. Данный положительный опыт объясняется потребностями страны в стабилизации общественной жизни через достижение более высокого качества жизни.

Ключевые слова: здоровьесбережение, двигательная активность, здоровьесберегающие технологии, подготовка специалистов по физической культуре.

CONTEMPORARY ISSUES OF HEALTH AND MORAL HEALTH CARE OF STUDENTS IN THE EDUCATION FIELD OF THE REPUBLIC OF IRAQ

Fadel Saad Abbas

Abstract. The problem of the need of improving the organization of physical education in the interests of health protection of the nation is one of the urgent problems of public administration in the Republic of Iraq. The priority of a specific state order for the systematic development of physical education and sports in educational institutions as the base of health protection of the population is referred to the specifics of health care in the educational space of the Republic of Iraq in the first place. In our opinion this explains the creation of the Ministry of youth and sports as the Central body of Executive power. Another significant aspect is the tendency of contribution of public institutions to the development of physical culture and sport, in particular, the progressive organizational forms of attracting people to go into sports within the club system. This positive experience is explained by the country's needs in the stabilization of social life through the achievement of higher quality of life.

Keywords: health preservation, physical activity, health-technology training in physical education.

С развитием Ирака как государства и цивилизации в целом возрастает влияние физической культуры и спорта на политические, социально-экономические и культурные процессы, затрагивающие все аспекты образа жизни человека, все стороны его жизнедеятельности. Современное общество всё более осознанно приходит к выводу о необходимости формирования нового мировоззрения саморазвивающейся личности в контексте создания устойчивой мотивации к здоровьесбережению. Это с полным основанием относится и к высшей школе, которая переживает период реформ, обусловленных переходом к новой образовательной парадигме.

Сегодня высшие учебные заведения Ирака используют в образовательной деятельности подходы, базирующиеся на принципах обеспечения гарантий качества

профессионального образования, что соответствует сегодняшним направлениям развития национальной системы образования в государстве и рекомендациям Болонского процесса.

В связи с этим актуализируется задача пересмотра теоретических и методологических подходов к технологиям формирования физической культуры бакалавров в вузах Ирака, построения образовательного процесса таким образом, чтобы достичь максимального оздоровительного эффекта. Данная задача относится к числу важнейших в образовательном пространстве Ирака. Практика показывает, что решить проблему здоровьесбережения одной медицине не под силу, а установка на здоровье (и, соответственно, на здоровый образ жизни) не появляется у человека сама собой, а формируется в результате

целенаправленного педагогического воздействия.

Важнейшей теоретической предпосылкой оздоровления нации средствами физической культуры является бинарность физической культуры личности. Физическая культура представлена в вузах как учебная дисциплина и важнейшая базовая компонента формирования общей культуры молодежи. Ее суть заключается в непротиворечивости сторон и компонентов физической культуры, личности, ее структурной целостности как стороны общей культуры личности. Она способствует гармонизации телесно-духовного единства, обеспечивает формирование таких общечеловеческих ценностей, как здоровье, физическое и психическое благополучие, физическое развитие студенческой молодежи. Понимание физического развития личности студента как ценности может стать действенным фактором формирования резервов различных видов физической культуры, прогрессивных тенденций в развитии государства, развития потребностей в освоении ценностей спорта.

Отмеченная специфика физического развития бакалавров требует применения таких технологий, которые позволяют целенаправленно воздействовать на психофизический, биосоциальный и социокультурный аспекты развития личности. Исходя из понимания данных особенностей физической культуры, технологии сохранения здоровья предполагают механизм реализации педагогических методов, приёмов, воздействий, направленных на защиту и обеспечение здоровья обучаемых, формирование ценностного отношения к своему здоровью.

Технологии обучения здоровью – это приемы, методы, способы, набор образовательных и воспитательных средств, организационно-методический инструментарий педагогического процесса, следствием которых является сформированная мотивация к физической культуре и спорту, здоровому образу жизни.

В рамках исследуемой проблемы данные технологии рассматриваются как здоровьесберегающие, направленные на воспитание у молодежи физической культуры, культуры здоровья, формирование представления о здоровье как ценности, на развитие личностных качеств, способствующих его сохранению и укреплению, на мотивацию к ведению здорового образа, двигательной активности, занятиям спортом. Во многом это обеспечивается тем, что система здоровья включает в себя, и соответственно,

актуализирует, помимо определенного вида физической активности тренировки, другие потенциальные составляющие: систему питания; психорегуляцию; реабилитационные факторы воздействия на организм (массаж, закаливание и т.д.); способы диагностики, контроля и самоконтроля.

Особенно острое звучание проблема внедрения здоровьесберегающих технологий в образовательном пространстве вуза приобретает при рассмотрении требований постоянно развивающегося рынка труда. Современное развитие экономики требует нового подхода к проблеме обеспечения профессиональной культуры специалиста, в понимание которой входит и физическое здоровье сотрудника, позволяющее ему хорошо адаптироваться к условиям труда и жизнедеятельности. Общее повышение уровня функциональных возможностей организма, упрочение здоровья, возрастание сопротивляемости неблагоприятным воздействиям, достигаемые путем использования факторов физической культуры, положительно сказывается на любом виде профессиональной деятельности и на последующих её воздействиях на исполнителя. В то же время частые заболевания, патологическое психоэмоциональное состояние человека снижают уровень работоспособности, в связи с чем одна из важнейших и до сих пор не решённая в вузе педагогическая задача – обеспечить будущему бакалавру мотивированное овладение основами здорового образа жизни, воспитать сознательный подход к занятиям физической культурой и спортом.

Исследователи отмечают, что среди причин безответственного отношения к физической культуре и, соответственно, к своему здоровью у студенческой молодежи можно выделить незнание особенностей своего развития, неразвитость навыков здорового образа жизни, отсутствие систематического целенаправленного воспитания в данном направлении. Отсутствуют знания, убеждения, привычки, способные активно противостоять разрушающему поведению, приводящему к потере здоровья. Содействует сложившемуся положению вещей и предание забвению вековых традиций Востока по ведению здорового образа жизни, по развитию, формированию, поддержанию своего здоровья и здоровья родных и близких. В целом сложившаяся ситуация свидетельствует о недостаточной разработанности педагогических условий внедрения здоровьесберегающих технологий в образовательный процесс высшей школы.

Проблема необходимости совершенствования организации физического воспитания в интересах здоровьесбережения нации является одной из актуальных проблем государственного управления в Республике Ирак. Задачи развития физического воспитания и спорта в стране как основы здоровьесбережения населения страны были определены в 1960 г. специальным законом правительства Ирака, этим же законом закреплена руководящая роль государства вданной деятельности [1]. Занятия физической культурой и спортом были в обязательном порядке включены в учебные программы средних учебных заведений, и Министерство образования предприняло ряд последовательных целенаправленных шагов по организации подготовки специалистов по физической культуре – преподавателей и тренеров. Данное решение имело глубокие основания в традициях мусульманской культуры и со временемобрело законченную структуру физического воспитания и воспитания культуры здоровья на оси преемственности «детский сад – школа».

В частности, на сегодняшний день в детских садах Ирака активно используются программы шведских физических упражнений, а также разнообразные подвижные игры, которые отличаются от других физических упражнений особенностями организации деятельности дошкольников и используются по времени 40-45 мин. Кроме этого идёт обучение детей гигиеническим навыкам, активно просвещаются в этом плане родители. Ведётся определённая работа по внедрению в детский сад программ содействия укреплению здоровья воспитанников, созданию условий, способствующих полноценному физическому и психическому развитию детей.

Одной из важнейших задач совершенствования учебно-воспитательного процесса в школах Ирака является организация двигательной активности школьников, обеспечивающей им отдых и удовлетворяющей их естественную потребность в движениях. Так, в начальной школе (6-13 лет) продолжается активное использование системы шведских упражнений и подвижных игр, большое внимание уделяется здоровью суставов и позвоночника, используются упражнения для гибкости, а также упражнения на выносливость, силовые упражнения упражнения на скорость движения. Дети обучаются также основам игры в гандбол, волейбол, футбол, баскетбол, пинг-понг. Они занимаются также плаванием, велоспортом, гимнастикой, аэробикой (по 45 минут 4 раза в неделю). Идёт определённая

просветительская работа по навыкам гигиены, как правило, в виде игр.

В средних школах Ирака (13-16лет) используются тактические игры для разных видов спорта: гандболу, волейболу, футболу, баскетболу. А также тактические игры для борьбы и бокса (45 минут 4 раза в неделю). Эта же система представлена и в старшей школе (16-18 лет), то есть технико-тактические игры для разных видов спорта: гандбола, волейбола, футбола, баскетбола по 45 минут 4 раза в неделю. В высшей школе эти занятия удлиняются до одного часа тридцати минут. Предлагается также определённая информация по культуре здоровья, в том числе и через систему Интернет-ресурсов.

Следует отметить, что повышение роли физической культуры и спорта в жизни подавляющего большинства современных стран сопровождается поиском рациональных форм и методов организационной управленческой деятельности. Ситуация особенно актуальна для Ирака, вступившего на путь демократических преобразований, независимого развития и подъема национальной культуры. Если говорить в целом об образовании в Иракской республике, можно отметить, что это целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов). Государство обеспечивает в Ираке всеобщее бесплатное светское образование на всех этапах, от детского сада до университета. Согласно Закону Иракской республики «Об образовании» образование представляет собой непрерывную систему последовательных уровней, на каждом из которых функционируют государственные, негосударственные, образовательные учреждения разных типов и видов, включая детско-спортивные юношеские школы.

В.В. Лобачев [2] и Г.А. Аль-Баттауй [1] отмечают, что к главным факторам, которые обуславливают специфику функционирования и развития сферы здоровьесбережения и физической культуры в Ираке можно, в первую очередь, отнести особенности национального менталитета иракского народа. Кроме этого к организационным факторам можно отнести «особенности культурной среды, обусловленные длительным периодом нахождения под влиянием других культур, прежде всего европейской культуры; демографическую ситуацию в стране; социально-политическую обстановку в стране, характер социальной

политики государства и социально-экономическую ситуацию в стране» [2]. Как считает Л.Р. Храпаль «...важно соотнесение модернизационных процессов с социокультурной динамикой, экологизацией и глобализацией общества, с национальной культурной традицией, ценностями, идентификациями. Возникновение нового мирового порядка обусловлено потребностью, которую вызвала глобализация мира. Его создание не должно ставить под вопрос сохранение национальной и культурной самобытности народов, охваченных процессом глобализации, и суверенитет их государств, а также сохранение и реализацию культурной самобытности и суверенитета личности» [3, 4, 7]. Немаловажное значение имеет и климат Ирака субтропический средиземноморский с жарким сухим летом и теплой дождливой зимой, в связи с чем в стране в абсолютном большинстве случаев занятия проходят на открытых площадках с грунтовым, песчаным или асфальтовым покрытием при очень высоких температурах воздуха и высокой влажности, и это затрудняет применение многих спортивных и оздоровительных программ. Немаловажное негативное значение имели также политические и социально-экономические риски, возникшие перед Ираком в результате применения международных санкций, которые мировой политической и научной общественностью характеризовались как беспрецедентные и крайне разрушительные по социально-экономическим последствиям.

Особого внимания заслуживает опыт России, где обучаются многие будущие специалисты Ирака. Во-первых, это опыт системного мониторинга состояния здоровья обучающихся в средней и высшей школе, так как обучение в школе признаётся российскими учёными (Г.Н. Александров, С.М. Годник, Н.С. Козлов, Т.Л. Нечаева, Л.Р. Храпаль и др.) сложным этапом в жизни ребёнка и молодого человека, имеющим свою ярко выраженную специфику и определенные организационные и психофизиологические сложности.

Литература:

1. Ал Хасани Мустафа Хайдер Хусейн. Развитие некоторых тенденций в подготовке спортивно-педагогических кадров /Ал Хасани Мустафа Хайдер Хусейн, Ф.И. Собянин, Ал Джубури Салих Салим Салих//Современное состояние и тенденции развития физической культуры и спорта: материалы Всерос. заоч. науч.-практич. конф., 10 октября 2014г./НИУ «БелГУ»;подобщ.ред.И.Н.Никулина.–

Особый интерес здесь в плане преимущества опыта представляют методические подходы к оценке уровня здоровья школьников и студентов, и методики оценки влияния различных факторов на формирование их здоровья и здорового образа жизни (Р.В. Майоров, Р.С. Низамутдинова, В.Г. Николаев, А.Н. Пивоваров, Э.Н. Полякова, В.В. Пономарев, Н.А. Русина, Л.Р. Храпаль, А.Г. Щедрина).

Используется также опыт России и Запада по усилению роли средств массовой информации в плане привлечении молодежи к физической культуре и распространения знаний по культуре здоровья. Л.Р. Храпаль отмечает, что «модернизационные процессы в России тормозились отечественной социокультурной традицией: это во многом определялось отторжением инноватики, характерным для традиционного общества, и ускорением социокультурной динамики, характерным для западной цивилизации, что вызывало и потребность в адаптации, и противодействие ей» [5, 6]. Именно поэтому, присоединяясь к мнению ученого, мы отмечаем, что систематическое целенаправленное изучение передовых достижений различных стран в области педагогики и психологии, эффективного использования в опыте работы новых современных физкультурно-оздоровительных программ и технологий способствует решению многих здоровьесберегающих проблем в Республике Ирак на государственном уровне.

Как подчёркивает Ал Хасани Мустафа Хайдер Хусейн, «особого внимания заслуживает активно развивающаяся в последние годы международная интеграция в сфере высшего физкультурного образования, в рамках которой «призывается сохранить национальную специфику, сложившиеся традиции, накопленные ценности в образовании, развивая их в новых условиях»; при этом «идеальный вариант международной интеграции видится с точки зрения культурологического подхода в виде «диалога культур и ориентации на общечеловеческие ценности» [1].

Белгород:ИД «Белгород» НИУ «БелГУ», 2014. – 463 с. - С.388-391. - С.390.

2. Лобачев В.В., Г.А. Аль-Баттауй. Зарубежный опыт в развитии системы физического воспитания в Ираке // Культура физическая и здоровье. - 2013. - №1(43). - С.43-45.

3.Храпаль Л.Р. Модернизация профессиональной деятельности преподавателя экологических дисциплин в контексте формирования его социокультурной компетентности // Вестник

Тамбовского Университета. - 2009. - №11. - С. 244-251.

4. Храпаль Л.Р. Концептуальная модель социокультурной модернизации системы высшего профессионального экологического образования в структуре регионального образовательного кластера / Л.Р. Храпаль, Т.З. Мухутдинова // Вестник Казан.технол. ун-та. – 2011. – №4.-С. 257-265.

5.Храпаль Л.Р. Культурная глобализация и экологическое образование современного педагогического сообщества / Л.Р. Храпаль, Т.З. Мухутдинова // Вестник Казан.технол. ун-та. - 2012. - Т. 15. - № 3. - С. 200-204.

6.Храпаль Л.Р. Модернизация экологического образования в вузе в контексте российской социокультурной динамики / Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук. Уральский государственный педагогический университет. - Казань, 2011.

7.Храпаль Л.Р. Социокультурные и этноландшафтные условия развития региона и их влияние на экологическую культуру населения // Вестник Московского университета МВД России. - 2009. - № 6. - С. 49-53.

References:

1. Al Hasani Mustafa Hajder Husejn. Razvitie nekotoryh tendencij v podgotovke sportivno-pedagogicheskikh kadrov / Al Hasani Mustafa Hajder Husejn, F.I. Sobjanin, Al Dzhuburi Salih Salim Salih // Sovremennoe sostojanie i tendencii razvitija fizicheskoj kul'tury i sporta: materialy Vseros. zaoch. nauch.-praktich.

konf., 10 oktjabrja 2014g./NIU«BelGU»;podobshh.red. I.N. Nikulina.–Belgorod:ID «Belgorod» NIU «BelGU», 2014. – 463 s. - S.388-391. - S.390.

2. Lobachev V.V., G.A. Al'-Battauj. Zarubezhnyj opyt v razvitii sistemy fizicheskogo vospitaniya v Irake // Kul'tura fizicheskaja i zdorov'e. - 2013. - №1(43). - S.43-45.

3.Hrapal' L.R. Modernizacija professional'noj dejatel'nosti prepodavatelja jekologicheskikh disciplin v kontekste formirovanija ego sociokul'turnoj kompetentnosti // Vestnik Tambovskogo Universiteta. - 2009. - №11. - S. 244-251.

4. Hrapal' L.R. Konceptual'naja model' sociokul'turnoj modernizacii sistemy vysshego professional'nogo jekologicheskogo obrazovanija v strukture regional'nogo obrazovatel'nogo klastera / L.R. Hrapal', T.Z. Muhutdinova // Vestnik Kazan.tehnol. un-ta. – 2011. – №4.-S. 257-265.

5.Hrapal' L.R. Kul'turnaja globalizacija i jekologicheskoe obrazovanie sovremennogo pedagogicheskogo soobshhestva / L.R. Hrapal', T.Z. Muhutdinova // Vestnik Kazan.tehnol. un-ta. - 2012. - Т. 15. - № 3. - С. 200-204.

6.Hrapal' L.R. Modernizacija jekologicheskogo obrazovanija v vuze v kontekste rossijskoj sociokul'turnoj dinamiki / Dissertacija na soiskanie uchenoj stepeni doktora pedagogicheskikh nauk. Ural'skij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet. - Kazan', 2011.

7.Hrapal' L.R. Sociokul'turnye i jetnolandshaftnye uslovija razvitija regiona i ih vlijanie na jekologicheskiju kul'turu naselenija // Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii. - 2009. - № 6. - С. 49-53.

Сведения об авторе:

Фадель Саад Аббас (г. Казань, Россия), ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Институт физической культуры и спорта, кафедра спортивных дисциплин, e-mail: saad_sportman@yahoo.com

Data about the author:

Fadel Saad Abbas (Kazan, Russia), Kazan (Volga region) Federal University, Institute of Physical Culture and Sport, Department of Sport Disciplines, e-mail: saad_sportman@yahoo.com



МОТИВАЦИОННЫЙ ПОДХОД В УПРАВЛЕНИИ РАЗВИТИЕМ ЗДОРОВОГО СТИЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

Е.А. Леванова, В.Е. Цибульникова

Аннотация. В статье актуализируется проблема управления развитием здорового стиля профессиональной деятельности педагога, представлены различные точки зрения на интегральные показатели формирования индивидуального жизненного стиля личности. Авторы раскрывают понятие индивидуального стиля профессиональной деятельности учителя в контексте профессионального здоровья педагога. Рассматриваются компоненты модели здорового стиля профессиональной деятельности учителя, разработанные с учетом результатов диагностики профессионального здоровья педагогов и руководителей общеобразовательных организаций. Особое внимание уделяется рассмотрению принципов и содержания мотивационного подхода в управлении развитием здорового стиля профессиональной деятельности педагогических работников.

Ключевые слова: мотивационный подход, управление, профессиональное здоровье педагога, социальное здоровье педагога, физическое здоровье педагога, психическое здоровье педагога, индивидуальный стиль жизни, здоровый стиль профессиональной деятельности педагога.

MOTIVATIONAL APPROACH IN MANAGING THE DEVELOPMENT OF A HEALTHY STYLE OF TEACHER'S PROFESSIONAL ACTIVITY

E. Levanova, V. Tsibulnikova

Abstract. In the article the author actualizes the problem of managing the development of a healthy style of professional activity of a teacher, presents various points of view on integrated indicators of formation of the individual lifestyle of a person. The authors reveal the concept of individual style of professional activity of a teacher in the context of professional health of the teacher. The model describes the components of a healthy style of professional activity of teachers, was developed based on the results of diagnostics of professional health of teachers and heads of educational organizations. Special attention is paid to the principles and content of the motivational approach in managing the development of a healthy style of professional activity of teachers.

Keywords: motivational approach, management, professional health educator, social health educator, a physical health educator, mental health educator, individual life style, a healthy style of professional activity of a teacher.

Профессиональная деятельность педагогических и управленческих кадров системы общего образования является здоровьезатратной, а дефицит сформированности у учителей и директоров школ сознательно-ответственной позиции в отношении своего здоровья детерминирует проблему профессионального здоровья личности не с медицинской точки зрения, а в плоскости педагогической науки, в аспекте внутришкольного управления формированием и развитием здорового стиля профессиональной деятельности.

Впервые категории «стиль» и «индивидуальный жизненный стиль» были рассмотрены еще в 1927 г. А. Адлером в контексте индивидуальных стратегий поведения, которые вырабатываются личностью для преодоления комплекса неполноценности посредством бессознательного обращения к компенсации своих дефицитов (физических и психических). С позиции ученого индивидуальный стиль жизни, как устойчивый индивидуально-

своеобразный способ достижения человеком главных жизненных целей, закладывается до 5 лет и трудно поддается корректировке. Решение проблем человека, связанных с работой, дружбой и любовью, находится в зависимости от следующих установок, проявляющихся в индивидуальном жизненном стиле: управляющий тип (установка превосходства над внешним миром); берущий тип (установка на потребности за счет других); избегающий тип (избегание жизненных проблем); социально-полезный тип (высокая степень социального интереса и высокий уровень активности) [6].

С позиции Г. Олпорта, стиль личности рассматривается как проявление совокупности мотивационных (направляющих) и инструментальных черт. Индивидуальный стиль профессиональной деятельности способствует уравниванию влияния на деятельность профессионала двух основных факторов: индивидуальностью, обусловленной особенностями темперамента, типом нервной системы; объективными требованиями со

стороны внешних условий, в которых осуществляется профессиональная деятельность [4].

Сформированность индивидуального стиля профессиональной деятельности педагога проявляется: в наличии устойчивых ценностных ориентаций в контексте здоровьесберегающего образовательного пространства школы; в стремлении к благополучию участников образовательного процесса; в активной социальной позиции; в самопознании, самоконтроле и саморазвитии учителя; в удовлетворенности личностно-профессиональных и социально-групповых интересов в педагогической деятельности и профессиональном общении.

Под здоровым стилем профессиональной деятельности педагога мы понимаем устойчивый индивидуально-своеобразный способ реализации мотивов и достижения здоровьесозидательных профессиональных целей и задач с учетом индивидуальных особенностей учителя (личностных черт).

В модели здорового стиля профессиональной деятельности учителя мы условно выделяем 4 компонента:

1. *Ценностно-смысловой*: здоровье как ценность; ценностно-смысловое отношение к здоровью субъектов образовательного процесса; культура здоровья личности; сформированность сознательно-ответственной позиции в отношении здоровья; сформированность и переосмысление социальных ценностей; здоровый и безопасный образ жизни; следование аксиологическим педагогическим принципам в управлении образовательным процессом и др.

2. *Личностно-профессиональный*: актуализация и осознание состояния 3-х компонентов своего профессионального здоровья как физического, психического и социального благополучия; перенос здорового стиля жизни, здорового поведения и демократического стиля общения на профессиональное поведение и стиль профессиональной деятельности; соблюдение правил личной и профессиональной гигиены и др.

3. *Профессионально-деятельностный*: здоровьесозидательная профессиональная деятельность – проектирование и выстраивание образовательного процесса с использованием здоровьесберегающих педагогических технологий, участие в развитии здоровьесберегающей внутришкольной среды, проведение воспитательно-профилактической работы с обучающимися и родителями и др.

4. *Социально-деятельностный*: успешная адаптация, трудовая и посттрудова социализация педагога; содействие устойчивости благоприятного социально-психологического климата в педагогическом коллективе школы.

Особенности педагогического труда учителей и управленческой деятельности руководителей школы в условиях дефицита времени, связаны с интенсивным умственным трудом, психоэмоциональным напряжением, стрессогенностью, утомляемостью и переутомляемостью, сознательной полной эмоционально-трудова самоотдачей, повышенной горловой нагрузкой, нарушением режима труда и отдыха, хроническим недосыпом, ограниченной физической активностью, что, несомненно, сказывается на состоянии профессионального здоровья членов педагогического коллектива общеобразовательной организации.

Решением в профилактике негативных последствий особенностей педагогического труда учителей и управленческой деятельности руководителей школы для профессионального здоровья может стать физическая активность, во-первых, как механизм саморегуляции личности, и во-вторых, как стержневой компонент здорового стиля профессиональной деятельности.

Стиль жизни, как и стиль профессиональной деятельности, непосредственно взаимообусловлен индивидуальностью, развитие которой, по мнению В.С. Мерлина, происходит благодаря универсальному мотиву – оставаться всегда индивидуальностью, отстаивать ее и становится все более гармоничной индивидуальностью. Стиль профессиональной деятельности педагога проявляется через самовыражение индивидуальности и личностного потенциала [3].

Возникают следующие закономерные вопросы: в первую очередь, как провести диагностику индивидуального стиля деятельности каждого члена педагогического коллектива в здоровьесозидающем контексте? Во вторую очередь, присущ ли феномен «здоровье» пространственно-средовому континууму и реализуется ли в этом контексте неразрывность совокупности здоровьесозидающих процессов? В третью очередь, как руководителю школы гибко, результативно, эффективно интегрировать и осуществить сопровождение интериоризации здорового стиля профессиональной деятельности в индивидуальный стиль

деятельности каждого учителя, в процессе жизнедеятельности которого уже сложился неповторимый и особенный индивидуальный стиль жизни, и не всегда он носит здоровьесозидательный характер, наоборот, нездоровое, порой разрушительное поведение проявляется, как в жизни, так и в работе?

С позиции социального здоровья, которое в норме должно проявляться в социальной активности личности, высокоэффективной организации социума, в благоприятной общественной атмосфере и отношениях, в сформированных социальных ценностях, во-первых, педагог может стать «жертвой» *неуспешной трудовой или посттрудовой социализации*, при которой остро встает проблема профессионального долголетия. Во-вторых, учитель может ощущать себя социально неблагополучной личностью и не испытывать удовлетворенность своим социальным статусом в микросоциальном окружении, своим актуальным состоянием в обществе, к которому принадлежит, межличностными связями, не испытывать чувство общности. Следует подчеркнуть, что именно социальная активность человека является ключевым компонентом социального здоровья общества, в котором отражается стремление личности быть причастной к жизнедеятельности социума через значимую индивидуальную деятельность для общественного блага.

Особые условия педагогического труда влияют и на *психическое здоровье* членов педагогического коллектива. Отсутствие благоприятного социально-психологического климата, авторитарный стиль руководства и доминантность администрации школы, профессиональные стрессы и психоэмоциональное напряжение, неуспешная адаптация молодого учителя являются рисками психического и психологического здоровья как компонентов профессионального здоровья педагога. *Последствиями рисков* психического и психологического здоровья в контексте профессионального здоровья учителя могут стать: неврозы и нервное истощение, тревожность, эмоциональное истощение, симптом личностной отстраненности или деперсонализации, симптом психосоматических и психовегетативных нарушений, симптом эмоционального дефицита, симптом эмоциональной отстраненности, синдром эмоционального выгорания и др.

Выборка исследования составила: 1474 работника системы общего образования. Нами

были выделены 300 женщин – руководителей школ и 1174 учителя из данных общеобразовательных организаций.

Наше исследование показало, что у 13,8% респондентов учителей и руководителей школ фаза синдрома эмоционального выгорания сформирована, данный синдром стал частью личности, что проявляется в следующих симптомах: «эмоциональный дефицит», «эмоциональная отстраненность», личностная отстраненность, «психосоматические и психовегетативные» нарушения. У 30,7% респондентов учителей и руководителей школ фаза синдрома эмоционального выгорания находится в стадии формирования, что выражается в таких симптомах, как «неадекватное избирательное эмоциональное реагирование», «эмоционально-нравственная дезориентация», «расширение сферы экономики эмоций», «редукция профессиональных обязанностей» [9].

Нездоровый образ жизни, сложившийся еще в дотрудовой период, пролонгируется в профессиональной деятельности. Из 300 опрошенных нами руководителей общеобразовательных организаций 13,2% имеют значительный стаж курильщика, 34,8% пробовали табачные изделия, но не стали курить, 13,7% не могут курить по состоянию здоровья (аллергическая реакция на табачный дым, астматический синдром, астма и др.), 29,3% никогда не пробовали курить, у них не возникало желание табакокурения в течение всей жизни.

Неутешительные цифры получены из результатов опроса 1174 учителя, среди которых 12,9% имеют стаж курильщика от 5 лет и выше, 38,6% пробовали табачные изделия, но не стали курить, 14,3% не могут курить по состоянию здоровья, 34,2% никогда не пробовали курить, у них не возникало желание табакокурения в течение всей жизни.

Курящий руководитель не является эталоном для подчиненных, а учитель, зависящий от такой вредной для здоровья привычки как табакокурение, не способен своим примером привить здоровый образ жизни и здоровый стиль учебной деятельности обучающимся. Подчеркнем, что у 71% респондентов (руководителей школ и учителей) члены их семей и ближайшее окружение курят (т.е. педагогические работники являются пассивными курильщиками).

На Пятьдесят шестой сессии Всемирной ассамблеи здравоохранения 21 мая 2003 г. единодушно была принята Рамочная конвенция ВОЗ по борьбе против табака (ВОЗ WHA56.1.),

что стало важнейшим элементом развития общественного здравоохранения и определило новые правовые параметры международного сотрудничества в сфере здравоохранения.

На протяжении долгого времени в России распространенность употребления табака была одной из самых высоких в мире, в связи с чем в 2010 г. утверждена национальная антитабачная концепция, устанавливающая следующие направления в борьбе с потреблением табака: просвещение и информирование населения о вреде потребления табака, введение запрета курения в общественных местах, снижение количества вредных веществ в табачных изделиях, запрет рекламы табачных изделий и др. В 2008 г. Россия приняла решение о присоединении к рамочной конвенции по борьбе с табаком, и уже в 2013 г. Федеральным законом от 23 февраля 2013 г. № 15-ФЗ «Об охране здоровья граждан от воздействия окружающего табачного дыма и последствий потребления табака», подписанным Президентом России, были введены в действие основные меры борьбы с табакокурением, признанные в мире. 13 октября 2013 г. уже Шестая сессия Конференции Сторон Рамочной конвенции ВОЗ по борьбе против табака прошла в Москве.

В иерархической теории потребностей А. Маслоу потребности человека в безопасности, т.е. потребность в защищенности от физической, социальной и психологической опасности [2]. Следовательно, у педагога должна быть потребность в физическом, психическом и социальном здоровье. Однако такая потребность появляется в действительности при реальной опасности и риске для здоровья. Следует подчеркнуть, что по результатам опроса педагогических и управленческих кадров системы общего образования профилактикой своего здоровья занимаются лишь 17%, а остальные осознают в этом необходимость, но не находят времени для визита к врачу и обращаются лишь в случае острой необходимости.

С позиции Ф. Герцберга, специалиста в области психического здоровья работников в контексте промышленного труда, *степень удовлетворенности от выполнения работы* детерминируют две категории факторов: во-первых, гигиенические (отношения с коллегами, начальством и подчиненными; вознаграждение; способности руководителя; физические условия труда; стабильность рабочего места и др.); во-вторых, факторы, мотивирующие к работе – *мотиваторы как стимуляторы эффективной трудовой*

деятельности, вызывающие удовлетворенность работника трудом. Ф. Герцберг в двухфакторной теории мотивации труда определил следующие мотиваторы: интересное содержание труда, достижение целей, признание, самостоятельность и ответственность, профессиональный рост, возможности личностной самореализации [11]. Закономерно, с позиции гигиенических мотиваторов, возникают следующие вопросы: Каковы взаимоотношения учителей со своими коллегами и начальством? Как часто бывает вознаграждение у педагога? Каковы управленческие способности руководителя школы? Оптимальны ли физические условия педагогического и управленческого труда?

Гиподинамия, возрастающая интенсификация умственного труда, нарушение режима труда и отдыха, недосыпание, ограниченная физическая активность, безусловно, являются антиподами здорового стиля профессиональной деятельности и становятся противоположностью концептов, входящих в концептосферу «здоровьесозидание» в контексте управления педагогическим коллективом общеобразовательной организации.

Как замотивировать членов педагогического коллектива школы изменить вектор индивидуального стиля профессиональной деятельности на включенность в него здоровьесозидательного компонента?

Мотивация как внешнее побуждение субъекта к деятельности во имя достижения каких-либо целей и способы его инициирования – одна из важнейших функций управления педагогическим коллективом школы. С позиции П.К. Анохина, любая поступающая информация соотносится с доминирующим в данный момент мотивационным возбуждением, которое действует как фильтр, отбирающий наиболее требуемое для актуальной мотивационной установки. Мотивационное возбуждение появляется в центральной нервной системе вследствие витальной, социальной или идеальной потребности [1].

Ключевым мотиватором поведения работников согласно теории «Z» Уильяма Оучи является ориентация на ценности «производственного клана», которая руководствуется следующими принципами: культивирование здоровой социальной обстановки, корпоративных ценностей и преданности организации, сопричастность работника к судьбе организации, забота о социальных и экономических потребностях работников, коллективный метод принятия решений, групповая ответственность,

регулярное присутствие руководства на производстве, доверительное общение руководителей с подчиненными, гласность, сглаженность ранговых различий [5].

Необходимым *принципом в управлении развитием здорового стиля профессиональной деятельности* членов педагогического коллектива общеобразовательной организации для подкрепления является сопровождение данного процесса положительными эмоциями, что способствует увеличению вероятности достижения поставленной мотивационной цели. Положительная эмоция, с позиции П.В. Симонова, свидетельствует о приближении удовлетворения потребности, в связи с чем субъект стремится усилить, повторить и продолжить данное состояние [7]. К.В. Судаков подчеркивает, что положительные эмоции фиксируются в памяти и впоследствии как своеобразные «представления» о будущем результате появляются каждый раз при возникновении соответствующей потребности. Организм человека в контексте многократного удовлетворения своих потребностей стимулируется к целенаправленной деятельности представлением о той положительной эмоции, которая связана с возможным будущим подкреплением [8].

Исследование И.К. Шалаевым проблемы социально-психологического климата в педагогическом коллективе детерминировало разработку и внедрение технологии *мотивационного программно-целевого управления*, под которым понимается целенаправленное воздействие руководителя на мотивационную сферу членов коллектива посредством нормы-образца деятельности и социально-психологических условий ее интериоризации. При таком подходе мотивационная сфера личности перестраивается адекватно поставленной управленческой цели [10].

Проблема управления развитием здорового стиля профессиональной деятельности членов педагогического коллектива общеобразовательной организации может быть решена посредством *мотивационного подхода*, который реализуется в условиях благоприятного социально-психологического климата и здоровьесозидающей образовательной среды, именно здоровая среда способствует оздоровлению личности.

Литература:

1. Анохин П.К. Избранные труды. Философские аспекты теории функциональных систем теории функциональных систем. - М.: Наука, 1978. - 241 с.

Мотивационный подход заключается в побуждении учителей к осознанной активной деятельности, направленной на успешное достижение поставленных профессиональных целей с учетом системы стимулирования, позволяющей использовать материальные и моральные факторы, побуждающие членов педагогического коллектива к достижению более высоких результатов своей работы. Формирование мотивации здорового стиля профессиональной деятельности учителя связано, во-первых, с удовлетворением потребности в физическом, психическом и социальном благополучии, во-вторых, с переходом от побуждений в зрелую мотивационную сферу с устойчивой структурой, в-третьих, с доминированием смыслообразующей функции мотивов здорового поведения в профессиональной деятельности.

Таким образом, в управлении развитием здорового стиля профессиональной деятельности учителя *первой из задач* стоит актуализация социальной потребности здорового и безопасного поведения учителя в контексте здорового стиля профессиональной деятельности через систему знаний о здоровом образе жизни и профессиональном здоровье. *Вторая задача* – принятие всеми членами педагогического коллектива внутренней позиции «здоровый стиль профессиональной деятельности» на уровне корпоративной ценности как явного, характерного для группы представления о желательном, которое влияет на выбор возможных вариантов, средств и целей действия. *Третьей задачей* в управлении развитием здорового стиля профессиональной деятельности становится внешнее побуждение учителей как субъектов труда, к здоровьесозидающей деятельности во имя достижения поставленной цели через формирование навыков и привычек здорового стиля профессиональной деятельности. Эти три задачи являются доминантами в реализации психолого-педагогических функций управления развитием здорового стиля профессиональной деятельности учителя, в чем выражается принципиальное отличие психолого-педагогического подхода от медицинского.

2. Маслоу Абрахам Гарольд. Мотивация личности. - СПб.: Евразия, 2001. - 478 с.

3. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. - М.: Педагогика, 1986. - 253 с.

4. Олпорт Г. Становление личности: Избр. труды. - М.: Смысл, 2002. - 462 с.
5. Оучи У.Г. Методы организации производства: японский и американский подходы. - М.: Зарубежная литература, 1992. - 506 с.
6. Психология индивидуальных различий / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. - М.: ЧеРо, 2000. - 776 с. (Хрестоматия по психологии).
7. Симонов П.В. Эмоциональный мозг. - М.: Наука, 1981. - 140 с.
8. Судаков К.В. Общая Теория Функциональных Систем. - М.: Медицина, 1984. - С. 91-92.
9. Цибульникова В.Е. Профессиональное здоровье директора школы: психологические риски и их последствия: Монография. - М.: Национальный книжный центр, 2015. - 312 с.
10. Шалаев И.К. Мотивационное программно-целевое обеспечение управления образованием: Научно-методическая разработка. - Барнаул. БГПУ, 2000. - 103 с.
11. Herzberg F. The Motivation to Work / F. Herzberg, B. Mausner, B. Snyderman. N.Y.: John Wiley, 1959. - 134 p.

References:

1. Anohin P.K. Izbrannye trudy. Filosofskie aspekty teorii funkcional'nyh sistem teorii funkcional'nyh sistem. - М.: Nauka, 1978. - 241 s.

2. Maslou Abraham Garol'd. Motivacija lichnosti. - Spb.: Evrazija, 2001. - 478 s.
3. Merlin V.S. Oчерk integral'nogo issledovanija individual'nosti. - М.: Pedagogika, 1986. - 253 s.
4. Olport G. Stanovlenie lichnosti: Izbr. trudy. - М.: Smysl, 2002. - 462 s.
5. Ouchi U.G. Metody organizacii proizvodstva: japonskij i amerikanskij podhody. - М.: Zarubezhnaja literatura, 1992. - 506 s.
6. Psihologija individual'nyh razlichij / Pod red. Ju.B. Gippenrejter, V.Ja. Romanova. - М.: CheRo, 2000. - 776 s. (Hrestomatija po psihologii).
7. Simonov P.V. Jemocional'nyj mozg. - М.: Nauka, 1981. - 140 s.
8. Sudakov K.V. Obshhaja Teorija Funkcional'nyh Sistem. - М.: Medicina, 1984. - S. 91-92.
9. Cibul'nikova V.E. Professional'noe zdorov'e direktora shkoly: psihologicheskie riski i ih posledstvija: Monografija. - М.: Nacional'nyj knizhnyj centr, 2015. - 312 s.
10. Shalaev I.K. Motivacionnoe programmno-celevoe obespechenie upravljenja obrazovaniem: Nauchno-metodicheskaja razrabotka. - Barnaul. BGPU, 2000. - 103 s.
11. Herzberg F. The Motivation to Work / F. Herzberg, V. Mausner, B. Snyderman. N.Y.: John Wiley, 1959. - 134 p.

Сведения об авторах:

Леванова Елена Александровна (г. Москва, Россия), доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной педагогики и психологии факультета педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет».

Цибульникова Виктория Евгеньевна (г. Москва, Россия), кандидат педагогических наук, магистр психологии, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования им. В.А. Слестенина факультета педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», e-mail: vicki-77@yandex.ru

Data about the authors:

E. Levanova (Moscow, Russia), doctor of education, full professor, head at Department of Social Pedagogy and Psychology of Faculty of Pedagogy and Psychology, Moscow State Pedagogical University.

V. Tsibulnikova (Moscow, Russia), candidate of pedagogic sciences, master of psychology, associate professor at Department of Pedagogy and Psychology of Professional Education named after V. Slastenin, Faculty of Pedagogy and Psychology, Moscow State Pedagogical University, e-mail: vicki-77@yandex.ru

СУБЪЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС: ДИНАМИКА ВНУТРЕННЕГО РАЗВИТИЯ

В.А. Чистоусов

Аннотация. Автором статьи предлагается вариант структурирования и анализа процессов в рамках педагогической деятельности, образовательной деятельности, взаимодействий педагогов и обучающихся, обуславливающих изменения субъектов образовательных систем. Учитывая, что субъект-субъектное взаимодействие является одной из важнейших особенностей постиндустриальной парадигмы образования, предлагается учитывать динамику внутреннего развития при проектировании образовательного процесса. Возможными решениями могут быть: организация прогностических исследований и мониторинга изменений субъектов; проектирование адаптивных образовательных технологий; организация профессионально-педагогического сопровождения субъектов.

Ключевые слова: профессиональное образование; образовательный процесс; субъекты образовательных систем; динамика субъектов; многомерное взаимодействие субъектов; педагогическое проектирование; непрерывное личностное и профессиональное совершенствование.

SUBJECT-ORIENTED EDUCATIONAL PROCESS: INNER DEVELOPMENT'S DYNAMICS

V. Chistousov

Abstract. Nonlinear dynamics causes the execution of human oriented scientific investigations in different spheres: management, psychology, ergonomics, engineering, pedagogic. Subject-subject interaction in vocational training is one of peculiarities of postindustrial education. The inner development's dynamics is to be taken into consideration during the educational process's designing. The author suggests the structure and short description of processes causing subject's alteration during educational process (educator's activity; student's activity; subject's co-operation). The author offers some decisions: forecasting and monitoring of subject's alteration & educational technologies; adoptive educational program's designing; professional-pedagogical support.

Keywords: vocational training; educational process; educational system's subjects; subject's dynamics; multidimensional subject's co-operation; pedagogical designing; non-stop personal and professional improvement.

Нелинейное эволюционное развитие обуславливает постнеклассическую научную парадигму, обеспечивая тем самым антропоцентрический «разворот» в теоретическом и прикладном знании. Так, например, в различных работах в области инновационной теории управления успех организаций связывается с: корпоративной культурой, ориентированной либо на внутренние рабочие процессы (Д. Денисон [4, с. 19]), либо – на клиентов (Г. Бехар [2, с. 17]); человекоориентированным менеджментом (В.В. Шпалинский [13, с. 6]); счастьем сотрудников (М. Воронин [3, с. 6]).

Средством и технологией решения проблемных задач в сложных системах является коллективная мыследеятельность, описываемая в работах Г.П. Щедровицкого (например, [14, с. 122]). Создание современных технических систем ведется на основе принципов человекоориентированного проектирования [6, с. 321].

Представителями гуманистических подходов в психолого-педагогическом знании разрабатываются следующие проблемы: самоактуализация личности (А. Маслоу [5, с.

216]), эволюция личности (М. Чиксентмихайи [12, с. 218]), личностно-ориентированное образование (В.В. Сериков [10, с. 15]).

Одной из особенностей парадигмы постиндустриального образования является трансформация отношений в системе «педагог – обучающиеся» в формат субъект-субъектных [7, с. 201]. В связи с этим в рамках педагогического проектирования образовательного процесса, создаваемого для нелинейных условий, актуализируется необходимость рассмотрения процессов, обуславливающих изменения субъектов. В контексте данной статьи рассматривается динамика внутреннего развития образовательных систем (то есть без учета взаимосвязей и взаимодействий с внешними системами и процессами). Таким образом, целями настоящей статьи являются:

- выполнение структурирования внутренних процессов, обуславливающих изменения субъектов образовательных систем;
- краткое описание процессов;
- обоснование вариантов возможных решений по конфигурации образовательных систем в рамках проектирования субъектно-ориентированного образовательного процесса.

Под образовательным процессом, вслед за А.М. Новиковым, будем понимать совокупную деятельность педагогов и обучающихся, включающую педагогическую деятельность, образовательную деятельность, взаимодействие субъектов [7, с. 140].

В.И. Загвязинский и его коллеги субъектом называют носителя активности, человека (или коллектив), способного ставить и осуществлять цели, вести анализ, принимать решения, наделенного определенной свободой, обладающего способностью к развитию и самореализации, преобразующего окружающий мир и себя в этом мире [9, с. 28].

В работе [8, с. 43] под взаимодействием субъектов понимается преднамеренный контакт (длительный или временный) педагога и обучающихся, следствием которого являются взаимные изменения в поведении, деятельности и отношениях. Отметим, что в значительном количестве психолого-педагогических литературных источников взаимодействие по-прежнему (в соответствии с предыдущей парадигмой образования) трактуется в рамках субъект-объектных отношений педагогов и обучающихся. Это выражается, в частности, в том, что наличие изменений у педагогов (вследствие взаимодействия с обучающимися) не упоминается и, соответственно, не рассматривается.

Субъекты образовательных организаций представлены постоянным и переменным составами. Разноплановое субъект-субъектное взаимодействие может осуществляться в следующих пространствах:

– для научно-педагогических работников – совместная деятельность и общение с коллегами в образовательной организации в целом и в ее структурных подразделениях в частности;

– для обучающихся – совместная деятельность и общение с обучающимися по осваиваемым направлениям подготовки (образовательным программам); в рамках / вне рамок структурных подразделений образовательной организации; по курсам обучения и др.;

– для научно-педагогических работников и обучающихся – совместная деятельность и общение в рамках реализуемых направлений подготовки (образовательных программ).

Процессы, происходящие на субъектном уровне в современных образовательных организациях системы профессионального образования, характеризуются многоаспектностью и противоречивостью. Не ставя задачу классификации (поскольку это не является предметом наших исследований и, в

значительной степени, относится к областям социологии и психологии), приведем наш вариант структурирования процессов, факторов и параметров, обуславливающих динамику изменения субъектов.

I. Процессы и факторы, обуславливающие изменения, общие для всех субъектов образовательных организаций:

1. Непрерывная эволюция личностей:

– возрастное развитие (физиологические процессы; кризисы);

– психологическое развитие (одновременное наличие всех возможных вариантов цМемов (по Д. Беку, К. Ковану [1, с. 84]) и изменения их сочетаний на личностных уровнях отдельных субъектов и на уровне образовательной организации в целом в процессах разноплановых взаимодействий; кризисы).

2. Цикличность изменения поколений. В соответствии с теорией, разработанной Н. Хоувом и В. Штрауссом, всего существует четыре типа поколений, характеризующихся сменяемостью один раз в 20 – 22 года, сходными ценностными ориентациями и признаками (по-новому проявляющимися в последующих периодах); полный цикл составляет 80-90 лет [11].

3. Динамика удовлетворенности субъектами выполняемой деятельностью (интерес; характер; содержание; результаты, в том числе их соответствие ожиданиям; степень участия; выполняемые роли и др.).

II. Процессы и факторы, обуславливающие изменения научно-педагогических работников:

1. Наличие / отсутствие профессионального совершенствования (повышение квалификации; работа над диссертационными исследованиями; изменение должностного положения; изменение функций и характера деятельности).

2. Процессы профессионального выгорания.

3. Динамика организационной структуры образовательных организаций и, связанная с этим, динамика персонального состава первичных подразделений (кафедр, лабораторий, отделов), трансформация систем личностных и коллективных, личных и подразделенческих взаимосвязей и взаимодействий.

Отметим и наличие динамики постоянного состава традиционных образовательных организаций в соответствии с трендами, наметившимися в последние годы («интеграция и оптимизация образовательных организаций»; «эффективность»; «омоложение»; и др.).

4. Темп изменений в наборе образовательных программ (реализуемых образовательной организацией), структуре и

содержании учебных планов, структуре и содержании учебных дисциплин, приводящий к изменению степени «принятия», «глубины» эмпатии педагогами целей и содержания реализуемых образовательных программ.

5. Динамика объема, характера и содержания учебной нагрузки.

III. Процессы и факторы, обуславливающие изменения обучающихся:

1. Личностные предпочтения, связанные с перспективной успешной самореализацией в изменяющемся пространстве будущей профессиональной деятельности:

– различия в уровне и характере исходного базового образования, опыта и направленности (например, в естественнонаучной области; в области техники; в области экономики; в области педагогической деятельности и др.), с учетом дифференциации образовательных технологий и схем формирования мышления;

– различия в содержании, логике и технологиях освоения различных видов профессиональной деятельности, различных образовательных программ.

2. Динамика в *i*-том потоке переменного состава в процессе освоения образовательных программ:

2.1. Изменения *j*-того субъекта:

– процесс освоения образовательных программ (совершенствование ценностных ориентаций, мышления, профессионально-важных личностных качеств, знаний, умений, навыков, изменение степени «погружения» в образовательную деятельность, степени «присвоения» корпоративных (вузовских / профессиональных) ценностей);

– изменение характера образовательной деятельности: для студентов – в зависимости от периода обучения в вузе (адаптация; стабилизация; ориентация на выпуск и послевузовскую деятельность); для слушателей – в зависимости от периода освоения образовательной программы (трансформация в позицию обучающегося; взаимодействие; интеграция содержания образовательной программы и практического опыта);

– изменение интенсивности «включенности» в образовательную деятельность (периодические сомнения в верности выбора профессии, направления подготовки, образовательной программы и соответствующая «реверсивная» деятельность; необходимость совмещения обучения и работы);

– изменения, обусловленные индивидуальными особенностями;

2.2. Различия учебных групп, входящих в *i*-тый поток:

– уникальность «подбора» субъектов в состав учебной группы (совокупность возрастных особенностей, индивидуальных особенностей, уровней базового образования, жизненного и профессионального опыта и др.);

– уникальность процесса становления учебной группы (самостоятельное, или при наличии внешнего воздействия; отсутствие / наличие и уровень межличностных связей; степень сплоченности коллектива);

– уникальность состава педагогов, взаимодействующих с группой;

2.3. Изменения *k*-той учебной группы:

– динамика содержания осваиваемых образовательных программ;

– уникальность состава педагогов (и соответствующего «набора» примененных образовательных технологий), обуславливающего процессы развития группы (в социальном, коммуникативном, образовательном и других аспектах);

2.4. Изменения *i*-того потока:

– уникальность «набора» событий, составляющих для субъектов время освоения образовательных программ и степень «погружения» в них;

– уникальность состава педагогов, взаимодействующих с потоком;

3. Динамика переменного состава образовательной организации:

– «длинные волны», изменяющиеся в большом временном периоде (в среднем 20-23 года), образуемые особенностями поколений [11] (отметим, кстати, что процесс вытеснения обучающихся – представителей поколения *Y* обучающимися – представителями поколения *Z* в ближайшие годы «достигнет» системы профессионального образования; в связи с этим возникает вопрос: готова ли система к кардинальному изменению образовательных технологий);

– «короткие волны» с периодом 1-2 года, связанные с особенностями (природными, социальными, экономическими, политическими, информационными, технико-технологическими и др.) истории развития и становления людей, родившихся в конкретный календарный год.

Обобщим и систематизируем вышеизложенное. Динамика внутреннего развития, обуславливающая изменения субъектов образовательных систем, характеризуется непрерывностью и нелинейностью, параллельностью осуществления процессов во времени. В целях обеспечения эффективности образовательного процесса целесообразно проектировать

следующие направления деятельности образовательных организаций:

- прогностический мониторинг изменений субъектов;
- мониторинг эффективности реализуемых образовательных технологий;
- создание «банка» образовательных технологий и соответствующего им методического обеспечения;
- разработку адаптивных образовательных программ, предполагающих возможность

Литература:

1. Бек Д., Кован К. Спиральная динамика: управляя ценностями, лидерством и изменениями. Пер. с англ. - СПб.: Бест Бизнес Букс. - 2010. - 424 с.
2. Бехар Г. Дело не в кофе. Корпоративная культура Starbucks. Пер. с англ. - М.: Альпина Паблшер. - 2015. - 186 с.
3. Воронин М. Winning the Hearts: Достучаться до сердец сотрудников. - М.: Интеллектуальная Литература. - 2015. - 192 с.
4. Денисон Д., Хойшберг Р., Лэйн И., Лиф К. Изменение корпоративной культуры в организациях. - СПб.: Питер. - 2013. - 192 с.
5. Маслоу А. Мотивация и личность. Пер с англ. - СПб.: Питер. - 2014. - 400 с.
6. Мунипов В.М., Зинченко В.П. Эргономика: человекоориентированное проектирование техники, программных средств и среды: Учебник. - М.: Логос, 2001. - 356 с.
7. Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий. - М.: ЭГВЕС, 2013. - 286 с.
8. Общая и профессиональная педагогика: Учебное пособие. - М.: Вентана-Граф. - 2006. - 368 с.
9. Педагогический словарь. - М.: Издательский центр «Академия». - 2008. - 352 с.
10. Сериков В.В. Развитие личности в образовательном процессе. - М.: Логос. - 2013. - 448 с.
11. Теория поколений. URL: <https://ru.m.wikipedia.org/wiki/> (дата обращения: 15.07.2015).
12. Чиксентмихайи М. Эволюция личности. Пер. с англ. - М.: Альпина нон-фикшн, 2013. - 420 с.
13. Шпалинский В.В. Психология менеджмента: Учебное пособие. - М.: УРАО, 2000. - 184 с.
14. Щедровицкий Г.П. Организационно-деятельностная игра как новая форма организации и метод развития коллективной мыследеятельности // Щедровицкий Г.П. Избранные труды. - М.: Шк.Культ.Полит. - 1995. - С. 115-142.

«настройки» их целей, содержания, технологий на соответствие особенностям конкретных субъектов образовательных систем (в том числе и педагогических коллективов; групп, потоков обучающихся);

- организацию профессионально-педагогического сопровождения субъектов образовательных систем и реализуемых образовательных программ.

References:

1. Bek D., Kovan K. Spiral'naja dinamika: upravljaja cennostjami, liderstvom i izmenenijami. Per. s angl. - SPb.: Best Biznes Buks. - 2010. - 424 s.
2. Behar G. Delo ne v kofe. Korporativnaja kul'tura Starbucks. Per. s angl. - M.: Al'pina Pablisher. - 2015. - 186 s.
3. Voronin M. Winning the Hearts: Dostuchat'sja do serdec sotrudnikov. - M.: Intellektual'naja Literatura. - 2015. - 192 s.
4. Denison D., Hojshberg R., Ljejn I., Lif K. Izmenenie korporativnoj kul'tury v organizacijah. - SPb.: Piter. - 2013. - 192 s.
5. Maslou A. Motivacija i lichnost'. Per s angl. - SPb.: Piter. - 2014. - 400 s.
6. Munipov V.M., Zinchenko V.P. Jergonomika: chelovekoorientirovannoe proektirovanie tehnik, programmyh sredstv i sredy: Uchebnik. - M.: Logos, 2001. - 356 s.
7. Novikov A.M. Pedagogika: slovar' sistemy osnovnyh ponjatij. - M.: JeGVES, 2013. - 286 s.
8. Obshhaja i professional'naja pedagogika: Uchebnoe posobie. - M.: Ventana-Graf. - 2006. - 368 s.
9. Pedagogicheskij slovar'. - M.: Izdatel'skij centr «Akademija». - 2008. - 352 s.
10. Serikov V.V. Razvitie lichnosti v obrazovatel'nom processe. - M.: Logos. - 2013. - 448 s.
11. Teorija pokolenij. URL: <https://ru.m.wikipedia.org/wiki/> (data obrashhenija: 15.07.2015).
12. Chiksentsmihaji M. Jevoljucija lichnosti. Per. s angl. - M.: Al'pina non-fikshn, 2013. - 420 s.
13. Shpalinskij V.V. Psihologija menedzhmenta: Uchebnoe posobie. - M.: URAO, 2000. - 184 s.
14. Shhedrovickij G.P. Organizacionno-dejatel'nostnaja igra kak novaja forma organizacii i metod razvitija kollektivnoj mysledejatel'nosti // Shhedrovickij G.P. Izbrannye trudy. - M.: Shk.Kul't.Polit. - 1995. - S. 115-142.

Сведения об авторе:

Чистюсов Владислав Анатольевич (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, докторант, Казанский (Приволжский) федеральный университет, e-mail: vcristous@mail.ru

Data about the author:

V. Chistousov (Kazan, Russia), candidate of pedagogic sciences, doctoral candidate, Kazan Volga region Federal University, e-mail: vcristous@mail.ru

ПЕДАГОГИКА МНОГООБРАЗИЯ: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

Ж.Ю. Брук

Аннотация. В статье представлен теоретический обзор опыта Германии по внедрению педагогики многообразия (Bildungslandschaft) методом ориентирования на социальный запрос конкретной местности – «Обучение на месте» (LernenvorOrt). Представлен анализ трех моделей реализации педагогики многообразия: снизу вверх, когда педагогика многообразия определяется спецификой проблем жителей конкретной местности; сверху вниз, когда социальный запрос формируется в административном порядке; из середины вверх и вниз, когда социальный запрос на педагогику многообразия возникает у руководителя из сферы образования среднего звена, который имеет непосредственное отношение к образованию и деловые контакты с руководящими учреждениями, что помогает ему легко внедрять идеи педагогики многообразия и объединять усилия субъектов образования.

Ключевые слова: педагогика многообразия, субъекты образования, обучение на месте, социальный запрос, локальная ответственность, формальный институт образования.

DIVERSITY PEDAGOGY: FOREIGN EXPERIENCE

Zh. Bruk

Abstract. The article presents a theoretical overview of the German experience on the implementation of diversity pedagogy of (Bildungslandschaft) by orienting on social request of particular location – “Learning Locally” (Lernenvor Ort). It deals with the analysis of the implementation of the three models of diversity pedagogy: from the bottom upwards (the diversity pedagogy is defined by problems of residents of a particular locality), from top downward (the social request evolves via administrative procedure); from the middle up and down (the social request for diversity pedagogy is initiated by middle manager of education sector who have dealings with education and business contacts with the governing bodies via which he is able to implement easily the ideas of diversity pedagogy and join the efforts of education parties.

Keywords: diversity pedagogy of education parties, Learning locally, social request, local responsibility, formal institution of education.

Внедрению педагогики многообразия (Bildungslandschaft) способствовало расширенное понимание образования, которое нашло свое выражение в высказывании: «Образование – больше, чем школа». Образование становится всесторонним процессом развития и раскрытия возможностей человека, которое осуществляется не только в школе. Дети и молодые люди гораздо больше учатся в других местах и при иных обстоятельствах: в семье, в группе сверстников, в различных клубах, кружках и секциях. Педагогика многообразия преследует цель – объединение всех субъектов образования и всех институтов образования в единую сеть для максимальной интеграции разнообразных образовательных процессов и интересов детей и молодежи. Школа – важный субъект в образовании, в обучении детей, но она одна не может взять на себя всю ответственность и выполнять все задачи общества. Поэтому, по мысли Сандро Гиулиани, сотрудника по программам в Jacobs Foundation, главный вопрос заключается в том, каким образом объединить усилия всех главных субъектов образовательной среды, будь то родители, ассоциации, внешкольные субъекты, отдел по делам

молодежи, частные предприятия; как сформировать общее видение образования детей в обществе [2, с. 12].

Ответом на этот вопрос является создание *педагогики многообразия*. Образование переходит под местную, локальную ответственность: население конкретной местности знает, чему необходимо учить, какие знания и специальности востребованы. Педагогика многообразия объединяет граждан разных поколений, субъектов гражданского общества, образовательные учреждения и местное самоуправление. Профессор Карл Дюссельдорф из Берлинского технического университета следующим образом обобщает идею педагогики многообразия: «Коллективная, совместная и эндогенная в региональных контекстах между государственными и негосударственными учреждениями политика эффективнее, так как, таким образом, непосредственное внимание возрастает к действительно существующим ресурсам, а также осуществляется развитие коллективных инновационных действий в местном масштабе» [3].

Педагогика многообразия – это долгосрочные, профессионально созданные,

нацеленные на совместную плановую деятельность, политически мотивированные муниципальные образовательные структуры, которые исходят из перспектив субъектов образования (обучающихся). Основная идея - объединить формальные институты образования и неформальные индивидуальные образовательные пространства, ориентируясь на конкретную местность [1].

Педагогика многообразия не может быть внедрена усилиями одного человека. Для этого необходимо создать группу разработчиков этого проекта, которая будет состоять из людей, готовых предвзвешивать нововведения в жизнь. Инициатива создания педагогики многообразия может исходить от различных субъектов образования. Различают три пути создания педагогики многообразия по опыту Германии:

1. Снизу вверх: педагогика многообразия возникает из потребностей общества конкретной местности. Простые граждане и специалисты, занятые в системе образования, объединяют свои усилия, потому что видят в этом необходимость. В немецком городе Бремене граждане, школы и учебные заведения, центры для молодежи в городском районе Грёпелинген взяли инициативу в свои руки. Они убедили город и администрацию в том, что необходимо разработать федеральную программу «Обучение на месте» (Lernen vor Ort). В настоящее время город работает над созданием в Грёпелинген образовательного центра, который будет осуществлять сопровождение и поддержку после окончания обучения на месте [3].

2. Сверху вниз: педагогика многообразия создается в административном порядке. Бургомистр или начальник окружной администрации предлагают план и активно его внедряют, используя при этом свой авторитет служащего и доступные ресурсы. В городе Кассель специалист по делам молодежи, женщин и здравоохранению инициировала создание образовательных регионов и сети семейных образовательных заведений. Основная идея состоит в том, что все дети от рождения и до момента получения профессии сопровождают в процессе освоения различных ступеней образования, им оказывается помощь при переходе от одной ступени обучения к следующей. При внедрении педагогики многообразия сверху вниз, инициативная группа, лидеры должны тщательно продумать, каким образом связать, объединить тех сотрудников образования, которые работают на местах. Без их непосредственного участия педагогика многообразия теряет свой смысл.

Литература:

Нуждается ли конкретный ребенок в индивидуальном сопровождении – ответ на этот вопрос дает не руководитель или администрация образовательного заведения, а воспитатели, социальные работники и учителя, которые ежедневно в своей профессиональной деятельности имеют дело с этим ребенком.

3. Из середины вверх и вниз: идея создания педагогики многообразия возникает на среднем уровне, например, исходит от руководителя отдела по делам молодежи, руководителя благотворительной организации или директора крупной школы на месте. Эти люди, с одной стороны, имеют непосредственное отношение к образованию, с другой стороны, имеют тесные деловые контакты с руководящими вышестоящими инстанциями и легко и быстро могут развивать контакты в обоих направлениях. Например, в городе Вайтерштадт инициатива исходила из середины, затем независимо друг от друга, представители церкви, комитеты по делам молодежи и образованию, школы рассуждали о том, как можно улучшить качество предоставляемых образовательных услуг на месте. Существенными темами при этом были раннее образование детей в учреждениях дневного пребывания, кооперация между школой и управлениями помощи молодежи. Очень быстро появилось желание не оставаться на уровне дискуссий, а приступить к действиям. Инициативная группа организовала городской круглый стол, в котором приняли участие 250 человек из сферы образования – Министерства культуры, руководства школами и администрации города, которые объединили свои усилия по развитию индивидуального подхода в образовании детей и молодежи.

От того, из какого положения стартует педагогика многообразия в конкретной местности, зависит, какие очертания она будет приобретать: будет ли она более ориентирована на ожидания гражданского общества или выстроена по формальному образцу руководящей структуры. Важно, чтобы начинающиеся перспективы не ограничивались деятельностью лишь инициативной группы, а находили продолжение и развитие. Инициативная группа по созданию на местах педагогики многообразия – это только начало.

Чтобы система эффективно функционировала, на протяжении всего процесса образования его субъекты на разных уровнях от управления до гражданского общества должны объединить свои усилия для конструктивного сотрудничества.

1. Bleckmann Peter/Durdel, Anja: Einfuehrung: Lokale Bildungslandschaften – die zweifache Oeffnung. In: Bleckmann Peter/Durdel, Anja(Hrsg): Lokale Bildungslandschaften, Perspektiven fuer Ganztagsschulen und Kommunen. Wiesbaden: VS Verlag fuer Soziakwissenschaften, 2009. – S.12.

2. Deutsche Kinder-und Jugendstiftung. Wie geht es zur Bildungslandschaft? Die wichtigsten Schritte und Tipps. Ein Praxishandbuch. – Friedrich Verlag GmbH, 2014. – 119 s.

3. Duesseldorf Karl: Steuerung regionaler/kommunaler Bildungslandschaften und die Rolle der Berufsbildenden Schulen als regionale Berufsbildungszentren. Bb-Stichwort in: Zeitschrift fuer Theorie und Praxis in Betrieb und Schule, 2010. – URL: http://eusl.de/berufsbildung/images/bb_steuerung-regkomm -bildungslandschaften.pdf

4. Programme «Lernen vor Ort» beim Proektraegerim Deutschen Zentrum fur Luft- und Raumfahrte.V. fur das Bundesministerium fuer Bildung und Forschung, Abteilung Bildungsforschung, 2011: Wie erstellt man einen Bildungsbereich? Bonn. – URL: http://www.lernen-vor-ort.info/_media/Handreichung_Bildungsbereiche.pdf.

1. Bleckmann Peter/Durdel, Anja: Einfuehrung: Lokale Bildungslandschaften – die zweifache Oeffnung. In: Bleckmann Peter/Durdel, Anja(Hrsg): Lokale Bildungslandschaften, Perspektiven fuer Ganztagsschulen und Kommunen. Wiesbaden: VS Verlag fuer Soziakwissenschaften, 2009. – S.12.

2. Deutsche Kinder-und Jugendstiftung. Wie geht es zur Bildungslandschaft? Die wichtigsten Schritte und Tipps. Ein Praxishandbuch. – Friedrich Verlag GmbH, 2014. – 119 s.

3. Duesseldorf Karl: Steuerung regionaler/kommunaler Bildungslandschaften und die Rolle der Berufsbildenden Schulen als regionale Berufsbildungszentren. Bb-Stichwort in: Zeitschrift fuer Theorie und Praxis in Betrieb und Schule, 2010. – URL: http://eusl.de/berufsbildung/images/bb_steuerung-regkomm -bildungslandschaften.pdf

4. Programme «Lernen vor Ort» beim Proektraegerim Deutschen Zentrum fur Luft- und Raumfahrte.V. fur das Bundesministerium fuer Bildung und Forschung, Abteilung Bildungsforschung, 2011: Wie erstellt man einen Bildungsbereich? Bonn. – URL: http://www.lernen-vor-ort.info/_media/Handreichung_Bildungsbereiche.pdf.

References:

Сведения об авторе:

Брук Жанна Юрьевна (г. Тюмень, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии Института психологии и педагогики федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Тюменский Государственный университет», e-mail: bruk_882@mail.ru

Data about the author:

Zh. Bruk (Tyumen, Russia), candidate of pedagogic sciences, associate professor at Department of Developmental and Pedagogical Psychology of Institute of Psychology and Pedagogy of Tyumen State University, e-mail: bruk_882@mail.ru



СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ И ПРОЦЕССУАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ МОНИТОРИНГОВЫХ ДИАГНОСТИЧЕСКИХ МЕТОДИК СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ

Л.И. Тарарина, М.И. Сентизова, А.Р. Вазиева

Аннотация. Актуальность исследования данной проблемы обусловлена недостаточной разработанностью мониторинговых методик, направленных на выявление уровней социально-личностного развития студентов в процессе их обучения в вузе. Однако диагностика компонентов их социально-личностного развития должна носить систематический характер для осуществления своевременной их коррекции. В статье представлены методические основания структуры, содержания и технологий реализации мониторинговых диагностических методик социально-личностного развития студентов и определена их практическая значимость для формирования компетентного и социально-мобильного специалиста, востребованного современным рынком труда.

Ключевые слова: мониторинг, социально-личностное развитие, студенты, диагностические методики.

CONTENT AND PROCEDURAL CHARACTERISTICS OF MONITORING DIAGNOSTIC TECHNIQUES OF STUDENTS' SOCIAL AND PERSONAL DEVELOPMENT

L. Tararina, M. Sentizova, A. Vazieva

Abstract. Insufficient elaboration of monitoring techniques aimed to reveal levels of students' social-personal development in the process of their studying at a higher education institution substantiates the research relevance of the problem. However, diagnostics of their social and personal development components has to have systematic character so as to implement their well-timed correction. Methodical foundations of a structure, contents, and technologies of monitoring diagnostic techniques implementation of students' social and personal development are provided in the paper; their practical significance for the formation of a competent, social and mobile expert demanded by the modern labor market is determined.

Keywords: monitoring, social-personal development, students, diagnostic techniques.

Современный рынок труда определяет уровень требований к личностному развитию студентов вуза – будущих специалистов наукоемкого, высокотехнологичного производства и всех других сфер современного труда как главный потребитель интеллектуального потенциала личности. Анализ нормативной документации, квалификационных требований и должностных обязанностей специалиста [1] свидетельствуют, что предприятия ожидают из вуза выпускника со сформированными личностными качествами, способного гибко адаптироваться в меняющихся жизненных условиях, самостоятельно приобретать необходимые знания, компетентно применять их на практике для решения возникающих проблем; творчески и критически мыслить, уметь видеть возникающие в реальной действительности проблемы и искать пути их цивилизованного решения, используя современные технологии; четко осознавать, где, каким образом приобретаемые ими знания могут быть применены в реальной действительности; генерировать новые идеи;

грамотно работать с информацией; систематизировать факты, необходимые для решения определенных проблем, анализировать их, выдвигать гипотезы решения проблем, проводить необходимые обобщения, сопоставляя с аналогичными или альтернативными вариантами решения; формулировать аргументированные выводы, применять полученные результаты для решения возникающих проблем; развивать общекультурные компетенции, важные для собственного жизнеобеспечения в социуме и для деятельности в социальных группах, профессиональных коллективах; совершенствовать мотивацию, направленную на личностное развитие [2].

Согласно требованиям ФГОС ВПО развитие личности происходит в трех сферах: деятельности, общения и самосознания. В процессе изучения гуманитарных дисциплин студенты должны быть обеспечены общекультурными компетенциями, соответствующими этим трем сферам:

– в сфере деятельности: ориентироваться в основных видах социальной активности;

формировать знания, необходимые и достаточные для выполнения основных видов деятельности и дальнейшего самообразования, осознания личных и социальных возможностей их осуществления;

– в сфере общения: обогащать содержание и формы общения; использовать сущность социальных норм, регулирующих взаимодействие людей; развивать и совершенствовать умения общения;

– в сфере самосознания: формирование образа собственного «Я» как активного субъекта деятельности; переосмысление своей социальной принадлежности, социальных ролей; формирования самооценки и саморегуляции.

В связи с этими направлениями в учебных модулях дисциплин социально-гуманитарного цикла представлены следующие цели обучения студентов: содействие самоопределению личности, созданию условий для ее реализации; формирование «многомерного человека», интегрированного в современное сообщество и нацеленного на его совершенствование; его ориентация на развитие гражданского общества и утверждение правового государства; воспитание гражданственности и любви к родине, уважение прав и свобод человека; формирование у студентов научно обоснованных представлений о картине мира, жизни общества и человека в нем, адекватных современному уровню культуры; формирование основ мировоззренческой, нравственной, правовой, экономической, социальной, политической, экологической культуры; интеграция личности в систему национальной и мировой культуры; содействие взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами, различными расовыми, национальными, этническими, религиозными и социальными группами; содействие реализации права обучающихся на свободный выбор взглядов и убеждений с учетом разнообразия мировоззренческих подходов; ориентация студентов на непреходящие гуманистические и демократические ценности национальной культуры [3, 4].

Мониторинг социально-личностного развития студентов вуза представляет собой целостный процесс, основывающийся на проверке множества функций образовательного процесса. Он характеризуется непрерывностью (постоянный сбор данных), диагностичностью (наличие модели или критериев, с которыми

соотносится реальное состояние отслеживаемого объекта, системы или процесса), информативностью (включение в состав критериев для отслеживания наиболее проблемных показателей и критериев, на основании которых можно делать выводы об искажениях в отслеживаемых процессах), обратная связь (информированность объекта мониторинга о результатах, которая позволяет корректировать отслеживаемый процесс).

В качестве объекта мониторинга выступают: академическая успеваемость; учебно-познавательная, практико-ориентированная и внеучебная деятельность студентов; формирование общекультурных и профессиональных компетенций; деятельность преподавателей; реализация интерактивных и проектных технологий; взаимодействие факультетов с отраслевыми предприятиями и др.

К основным задачам мониторинга относятся: отслеживание трудностей, непонимания, препятствий, возникающих в деятельности; создание реального педагогического механизма управления самоорганизующей деятельностью студентов; получение информации о сформированности элементов личностного развития, проявляющейся в готовности студентов к творческой деятельности; обнаружение и фиксация экстремальных ситуаций в личностном развитии студентов и др. Эти параметры отслеживаются с помощью различных бланков, портфолио, эйдос-теста и др. [5].

Пакет диагностических методик мониторинга личностного развития студентов вуза представлен нами как самостоятельный модуль учебно-методического комплекса дисциплин социально-гуманитарного цикла. Его структуру составляют следующие мониторинговые методики:

– текущее наблюдение, осуществляемое для отслеживания изменений личностного развития студентов под влиянием содержания учебных модулей и определения смысла получаемой профессии. Эффективность наблюдения зависит от уровня развития фасилитации преподавателя;

– метод тестовых ситуаций, предполагающий создание на занятиях специальных условий, в которых каждый из участников может самовыразиться, предстать со своей миссией;

– экспликация, предполагающая развертывание содержания самопреобразующей деятельности. Этот метод

позволяет не только диагностировать происходящие изменения в личностном развитии студентов, но и оперативно вносить коррективы в процесс. Экспликация осуществляется путем постановки наводящих вопросов, оказания помощи студентам в виде советов, подсказок, поощрения и наблюдений за процессом. Фиксация результатов производится с помощью опросников, в которых отражены эмпирически наблюдаемые действия и качества студентов;

– опросные методы, позволяющие получить информацию о личностном развитии студентов на основе анализа письменных или устных ответов на стандартные, специально разработанные вопросы. Опросники дают возможность определить уровень выраженности или сформированности личностного самопреобразования, специфику направленности студентов и преподавателей на их реализацию, на прирост их свойств, качеств, компетенций, а также определить объекты коррекции;

– анализ результатов деятельности. По заранее спланированному алгоритму изучаются результаты деятельности студентов, определяются тенденции взаимовлияния содержания гуманитарных дисциплин и личностного развития студентов, определяются противоречия, проблемы, способы их коррекции с помощью диагностических методик;

– предписания. Позволяют сопоставлять, сравнивать оценки, полученные с помощью тестирования.

Заключительным этапом мониторинга выступает диагностическая методика эйдос-теста. Параметры и показатели эйдос-теста, по которым изучается социально-личностное развитие студента, определяются задачами мониторинга. Экспериментатор всегда свободен в выборе количественных и качественных показателей. Непреложным условием выступает соблюдение показателей, которые не должны видоизменяться при повторном тестировании одного и того же студента, группы, коллектива.

Таким образом, мониторинг социально-личностного развития студентов представляет собой целостный процесс, основывающийся на проверке множества функций образовательного процесса. Он характеризуется непрерывностью (постоянный сбор данных), диагностичностью (наличие модели или критериев, с которыми соотносится реальное состояние отслеживаемого объекта, системы или процесса), информативностью (включение в состав критериев для отслеживания наиболее проблемных показателей и критериев, на основании которых можно делать выводы об искажениях в отслеживаемых процессах), обратная связь (информированность объекта мониторинга о результатах, которая позволяет корректировать отслеживаемый процесс).

– 2015. – № 2–4. – С. 797-801. Режим доступа: www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=10006204

Литература:

1. Вьюгина С.В. Методологические основы интеллектуального потенциала студентов технологического вуза. - Казань. - 2009.
2. Компетентностный подход к преподаванию гуманитарных дисциплин в учреждениях среднего профессионального образования в контексте глобализации образования / под ред. Р.Х. Гильмеевой. - Казань, 2009. - 161 с.
3. Мухаметзянова Г.В. Профессиональное образование: системный взгляд на проблему. - Казань: «Идел-Пресс». - 2008. - 608 с.
4. Мухаметзянова Ф.Ш. Научно-методическое обеспечение реализации культурокпетентностного подхода в гуманитарной подготовке студентов профессиональной школы / Гильмеева Р.Х., Мухаметзянова Ф.Ш., Мухаметзянова Л.Ю., Тихонова Л.П., Шайхутдинова Г.А. // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2013.- № 2. -С. 132-137.
5. Прокофьева Е.Н., Левина Е.Ю., Загребина Е.И. Диагностика формирования компетенций студентов в вузе // Фундаментальные исследования.

References:

1. V'jugina S.V. Metodologicheskie osnovy intellektual'nogo potentsiala studentov tehnologicheskogo vuza. - Kazan'. - 2009.
2. Kompetentnostnyj podhod k prepodavaniju gumanitarnyh disciplin v uchrezhdenijah srednego professional'nogo obrazovaniya v kontekste globalizacii obrazovaniya / pod red. R.H. Gil'meevoj. - Kazan', 2009. - 161 s.
3. Muhametdzjanova G.V. Professional'noe obrazovanie: sistemnyj vzgljad na problemu. - Kazan': «Idel-Press». - 2008. - 608 s.
4. Muhametdzjanova F.Sh. Nauchno-metodicheskoe obespechenie realizacii kul'turokompetentnostnogo podhoda v gumanitarnoj podgotovke studentov professional'noj shkoly / Gil'meeva R.H., Muhametdzjanova F.Sh., Muhametdzjanova L.Ju., Tihonova L.P., Shajhutdinova G.A. // Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv. 2013.- № 2. -S. 132-137.

Сведения об авторах:

Тарарина Лариса Игоревна (г. Москва, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры лингвистики и перевода, Российский государственный социальный университет, e-mail: lt31@mail.ru

Сентизова Мария Ивановна (г. Якутск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры физического воспитания, ФГАОУ ВПО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова».

Вазиева Альфия Рашитовна (г. Набережные Челны, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Набережночелнинский институт социально-педагогических технологий и ресурсов.

Data about the authors:

L. Tararina (Moscow, Russia), candidate of philological sciences, assistant professor at Linguistic and Translation Department, Russian State Social University, e-mail: lt31@mail.ru

M. Sentizova (Yakutsk, Russia), candidate of pedagogic sciences, assistant professor at Physical Education Department, North-Eastern Federal University named after M. Ammosov.

A. Vazieva (Naberezhnye Chelny, Russia), candidate of pedagogic sciences, assistant professor at Education and Psychology Department, Naberezhnye Chelny Institute of Social and Pedagogical Technologies and Resources.



РАЗВИТИЕ АКАДЕМИЧЕСКИХ КАРЬЕР В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ СПОРТИВНОГО ПРОФИЛЯ

А.М. Галимов, Ф.Р. Зотова, Н.Х. Давлетова

Аннотация. Статья посвящена проблеме развития академических карьер сотрудников вузов физической культуры и спорта. Определены факторы, влияющие на развитие академических карьер, выявлены особенности развития академической карьеры в вузе спортивного профиля. В качестве одной из инновационных практик развития академических карьер представлен опыт применения в Поволжской государственной академии физической культуры, спорта и туризма двухуровневой системы рейтинговой оценки эффективности деятельности профессорско-преподавательского состава.

Ключевые слова: академическая карьера, развитие, вуз спортивного профиля, эффективность деятельности.

DEVELOPMENT OF ACADEMIC CAREER IN HIGH SCHOOL OF SPORTS

A. Galimov, F. Zotova, N. Davletova

Abstract. The article discusses the development of the academic staff career high schools of physical culture and sports. The factors affecting the development of an academic career, the peculiarities of the development of an academic career in high school sports profile. As one of the innovative practices of the academic experience of careers represented in the Volga Region State Academy of Physical Culture, Sport and Tourism, two-tier system of rating the effectiveness of the teaching staff.

Keywords: academic career, development, sports high school, efficiency.

Академическая карьера имеет определенную специфику, обуславливающую особенности и детерминанты ее развития. Кроме того, академическая карьера, как любая другая, протекает в конкретных исторических условиях и, соответственно, имеет некоторые черты развития, сближающие ее с карьерой в других областях. Построение академической карьеры является составной частью академического развития вуза [8].

Академический карьерный рост – это, прежде всего, восходящая мобильность, продвижение по академической карьерной лестнице. Профессиональный рост, в свою очередь, предполагает приобретение новых знаний и навыков, повышение профессиональной квалификации; иными словами, это рост индивида как профессионала [6]. В качестве критерия выделения карьерных ориентаций работников высшей школы, выступает ценностный вектор продвижения индивида в социально-профессиональной сфере [5].

Академическая карьера связана с выделением нескольких принципиальных траекторий движения человека в рамках профессии или вуза. Для преподавателя важна как внутриорганизационная, так и профессиональная карьера. Первая включает вертикальные (должностной рост) и

горизонтальные (в рамках одной иерархии) перемещения сотрудника в структуре организации. Вторая связана с ростом компетенций в рамках его научной специализации и преподавательской деятельности (квалификации преподавателя) [7].

Среди факторов, определяющих карьерные шансы, выделяют следующие: «знание почему» (knowing why), «знание кого» (knowing whom), «знание как» (knowing how). Первый фактор определяется глубоким пониманием карьеры и специфических карьерных задач, предполагающим реалистичные карьерные ожидания, осознание собственных сильных и слабых сторон. «Knowing whom» отражает способность устанавливать личные и профессиональные контакты, являющиеся неотъемлемой частью современной карьеры. Третий фактор связан с повышением уровня профессионализма и расширением квалификации, формированием широкой и гибкой базы компетенций, которая позволяет успешно осуществлять профессиональную деятельность [10].

Академическая деятельность в вузах физической культуры и спорта, в отличие от других отраслевых вузов, включает в себя три аспекта: преподавательский, научно-исследовательский и спортивный. Причем

последний подразумевает под собой развитие специалиста в трех направлениях:

– непосредственно спортивный (преподаватель регулярно тренируется для поддержания спортивной формы и выступает на спортивных мероприятиях различного уровня);

– тренерский (преподаватель – действующий тренер студентов-спортсменов в

индивидуальном или игровом видах спорта);

– судейский (как правило, преподаватель привлекается к судейству спортивных соревнований различного уровня, соответственно, преподаватель спортивных дисциплин обязан быть в курсе инноваций судейства) (рис. 1).

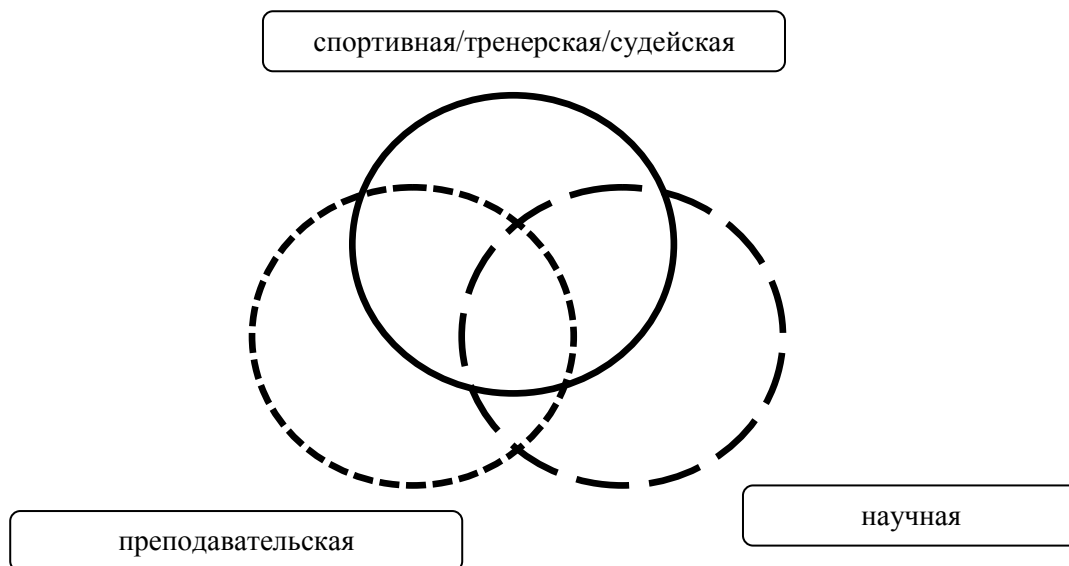


Рисунок 1. - Области деятельности преподавателя спортивного вуза

Для успешной работы и продвижения по карьерной лестнице сотруднику спортивного вуза необходимо продемонстрировать успехи как минимум в трех аспектах. Иерархия продвижения по карьерной лестнице в каждом из направлений деятельности представлена в таблице 1.

Продвижение в одной области может стать «катализатором» продвижения в другой деятельности сотрудника спортивного вуза. Например, разработанная и научно обоснованная методика тренировки спортсменов определенного вида спорта (научная составляющая деятельности сотрудника) при внедрении в практику тренерской работы может способствовать повышению результатов воспитанников на соревнованиях (спортивная составляющая деятельности), что, в свою очередь, содействует получению звания заслуженного тренера и является основанием получения должности доцента по кафедре (преподавательская составляющая деятельности).

Таблица 1. - Иерархия ступеней карьерного роста преподавателей спортивного вуза в различных аспектах деятельности

Преподавательская деятельность	Научно-исследовательская деятельность	Спортивная деятельность		
		Непосредственно-спортивная	Тренерская	Судейская
Ассистент		1 разряд (разряд)		Судья 2 – 3 категории
Старший преподаватель		Кандидат в мастера спорта (разряд)		Судья 1 категории
Доцент	Кандидат наук	Мастер спорта России (звание)	Заслуженный тренер республики	Судья всероссийской категории
Профессор	Доктор наук	Мастер спорта международного класса (звание)	Заслуженный тренер России	Судья международной категории

Система высшего физкультурного образования характеризуется общими признаками и тенденциями развития, присущими высшей школе в России. К их числу относятся расширение кадрового состава, трансформация структуры занятости работников, рост численности преподавателей, имеющих ученые степени и звания, изменение доли представителей в различных возрастных группах и др. Но, с другой стороны, отраслевой срез данной профессиональной группы имеет свою специфику, определяемую особенностями реализации программ высшего профессионального образования в вузах физической культуры [9].

Среди потенциальных кандидатов, находящихся в системе подготовки спортсменов и идеально подходящих на должности преподавателей спортивных вузов, можно отметить:

- тренеров сферы спорта высших достижений (тренеры уровня сборных команд региона и России – практики высочайшего уровня);

- специалистов, входящих в состав комплексных научных групп сопровождения сборных команд России (практики-теоретики - идеальные кандидатуры для преподавания дисциплин медико-биологического профиля);

- руководителей спортивных объектов, членов оргкомитетов крупных спортивных мероприятий (практики, идеальные кандидатуры для преподавания дисциплин спортивного менеджмента).

Однако привлечь в образовательный процесс вышеназванные категории специалистов на постоянной основе не представляется возможным в связи с низкой заработной платой преподавателя вуза. Поэтому их участие ограничивается только мастер-классами и отдельными открытыми лекциями.

Учитывая описанную выше специфику академической работы в учебном заведении спортивного профиля, основными кандидатами на должности преподавательского состава спортивного вуза являются: выпускники спортивного вуза; спортсмены, закончившие карьеру в спорте высших достижений, и тренеры сферы массового спорта.

Среди положительных моментов, которые играют решающую роль в выборе академической профессии в спортивном вузе, можно отметить:

- некоторую гибкость графика работы;

- возможность совмещать преподавательскую и тренерскую работу;
- взаимодействие с молодежной средой;
- большую отдачу от результатов работы;
- возможность самореализации;
- стремление передать свои знания другим;
- наличие двухмесячного оплачиваемого отпуска.

А из минусов – относительно низкая заработная плата и риск недостаточного использования потенциала сотрудника.

Среди характеристик, присущих «идеальному преподавателю» спортивного вуза, можно отметить:

- отличные базовые знания по преподаваемому предмету;

- высокие результаты в спортивной сфере деятельности (непосредственно спортивной (преподаватель – действующий спортсмен, успешно выступающий на соревнованиях), тренерской деятельности (победы учеников в спортивных мероприятиях различного уровня), судейской (преподавателя приглашают судить соревнования всероссийского и международного уровней);

- способность к анализу и синтезу, к организации и планированию своей деятельности;

- высокую грантовую активность (желательно);

- высокие исследовательские способности;

- способность к обучению;

- коммуникативные навыки в области иностранного языка;

- способность к инициативе и предпринимательству (желательно);

- умение разрешать конфликты;

- способность работать в команде;

- способность к критике и самокритике;

- способность воспринимать межкультурные различия;

- способность работать в международном коллективе (желательно);

- умение адаптироваться к новым условиям;

- ответственность за качество деятельности;

- мотивацию на достижение высоких результатов;

- способность планировать и строить свою карьеру в рамках вуза.

Таким образом, «идеальный сотрудник» вуза спортивного профиля должен быть практиком (т.е. действующим тренером, имеющим воспитанников-победителей

спортивных соревнований; судьей; спортсменом), иметь опыт научно-исследовательской работы (уметь ставить педагогические эксперименты и внедрять новые методики тренировки), обладать навыками академического письма (что является неотъемлемой частью передачи результатов выполненной работы и процесса коммуникации с научным сообществом) и т.д. Однако привлечение или воспитание такого «идеального сотрудника» – достаточно трудная задача.

Как один из вариантов выхода из сложившейся ситуации можно предложить разделение академической работы и, соответственно, карьеры на три ветви: преподавательскую, спортивную (тренерскую) и научную. Однако при таком разделении возможен разрыв между теорией и практикой. Например, разработанные в отрыве от тренерской работы методики тренировки могут и не принести ожидаемых положительных результатов в виде успешных выступлений спортсменов на соревнованиях. Так как основными заказчиками научных исследований и разработок являются Министерство спорта РФ, спортивные федерации, руководство сборных команд различного уровня и большинство исследований носят прикладной характер, то в проводимых исследованиях должен быть исключен чисто теоретический подход. То же самое касается и научных работ, направленных на реализацию в сфере массового спорта и лечебно-оздоровительной физической культуры. В данных условиях необходима реализация модели «преподаватель-исследователь», которая предполагает активную включенность всех преподавателей в научную деятельность и научных сотрудников в образовательный процесс.

Поэтому наиболее приемлемым в сложившейся ситуации является создание механизмов совершенствования профессиональных навыков посредством внедрения практик приобретения и совершенствования таких компетенций, как коммуникативные навыки в области иностранного языка, способность работать в международном коллективе, исследовательские способности, способность к анализу и синтезу, организации и планированию, способность к инициативе и предпринимательству, к адаптации в новых условиях. Совершенствование перечисленных компетенций в свою очередь будет способствовать развитию академической

карьеры и даст четкое представление о возможностях карьерного роста при достижении определенных успехов в преподавательской, спортивной и исследовательской деятельности, создаст систему материальной и нематериальной мотивации. Особое внимание необходимо уделить развитию навыков карьерного строительства. Ведь продвижение по карьерной лестнице, кроме улучшения материального состояния и общественного признания заслуг, приносит и большую свободу действий в возможности заниматься любимым делом – больше проводить времени в спортивном зале, а не «за компьютером», заниматься исследованиями на уровне сборных команд России, а не внутривузовских команд, быть судьей соревнований высокого уровня и т.д.

В последнее время все более остро встает вопрос о необходимости управления профессиональным продвижением сотрудника в вузе. Планирование и контроль развития академической карьеры сотрудника заключается в необходимости организовать планомерное вертикальное продвижение работника по системе должностей и его профессиональное развитие [4]. Роль вуза при этом состоит в создании условий для развития академических карьер сотрудников. Последнее достигается двумя путями: через использование системы мотивации и стимулирования или через развитие определенных компетенций у сотрудника (языковых, исследовательских и т.д.), применение которых на практике будет способствовать продвижению сотрудника по ступеням академической карьеры.

Таким образом, можно отметить, что один из главных вопросов на сегодняшний день, который стоит перед управленческим персоналом вуза – какова должна быть политика руководства вуза по отношению к сотрудникам, чтобы они действительно соотносили свои цели с целями университета.

Среди механизмов, способствующих продвижению по служебной лестнице, т.е. развитию академической карьеры сотрудника вуза, можно выделить сложившиеся и инновационные практики.

Сложившимися (обычными) практиками считаются традиционные мероприятия (если и не всеобщие, то достаточно распространенные, т.е. в них вовлечена значительная часть сотрудников вуза), направленные на развитие академических карьер, с одной стороны, а с другой стороны, являющиеся привычными

способами действия, которые практикуются на протяжении жизни как минимум одного поколения. К таковым, например, можно отнести институт аспирантуры и докторантуры.

Инновационные практики – это мероприятия, с одной стороны, не слишком широко распространенные (по крайней мере, на данный момент времени), но уже достаточно заметные, а с другой стороны, являющиеся новыми способами действия, которые, скажем, еще десятилетие назад существовали в исключительно ограниченных масштабах или отсутствовали вовсе [3].

Под практиками развития академической карьеры понимаются мероприятия, обеспечивающие совершенствование компетенций сотрудников вузов или являющиеся прямыми стимулами, которые в конечном итоге способствуют продвижению сотрудника вуза по карьерной лестнице. Под прямыми стимулами развития академической карьеры можно рассматривать систему стимулирования и мотивации сотрудников вуза.

Стержневым компонентом как сложившихся, так и инновационных практик развития карьеры является создание механизма реализации права на продвижение по службе и построение на его основе академической карьеры в вузе. Это поможет удержать и закрепить в системе высшего образования наиболее одаренных, творческих и неординарно мыслящих сотрудников.

Роль университетов в развитии академической карьеры заключается в создании при помощи реализации сложившихся и инновационных практик условий для профессионального и личностного развития сотрудников, продуманной системе вознаграждений для поддержания их мотивации. Причем вознаграждения не всегда могут быть только в денежном эквиваленте.

Кроме созданий условий и мотивации сотрудников к развитию академической карьеры одним из основных трендов в современном мире является поиск формы и условий контрактов с научно-педагогическими сотрудниками, при выполнении которых достигаются определенные необходимые показатели эффективности работы учебного заведения в целом. В связи с этим во многих вузах осуществляется активная работа по внедрению эффективного контракта с основными категориями работников, предполагающего введение взаимовязанной

системы отраслевых показателей эффективности, установление критериев оценки, соответствующих определенным показателям эффективности, а также использование при оценке достижения конкретных показателей качества и количества выполняемых работ публичных рейтинговых технологий [1].

В соответствии с Программой поэтапного совершенствования системы оплаты труда государственных (муниципальных) учреждений на 2012 – 2018 годы, а также с учетом методических рекомендаций Минтруда и Минобрнауки Российской Федерации в Поволжской государственной академии физической культуры, спорта и туризма (далее – Поволжская ГАФКСиТ) разработана и внедрена (с применением технологий мягкого управления проектами (Галимов А.М., 2011)) система двухуровневой рейтинговой оценки эффективности деятельности профессорско-преподавательского состава, на основе которой рассчитывается и выплачивается стимулирующая надбавка. Показатели эффективности деятельности ППС определены на основе увязки между собой:

- перечня показателей оценки эффективности деятельности федеральных государственных образовательных учреждений высшего профессионального образования и их филиалов, применяемого при ежегодном мониторинге вузов;
- целевых показателей деятельности Поволжской ГАФКСиТ, определенных в утвержденной Программе развития вуза на 2013 – 2020 гг.;
- специфики деятельности спортивного вуза;
- целей и характера деятельности отдельных учебных подразделений и отдельных категорий работников ППС;
- должностных обязанностей работников ППС.

Применяемая в Поволжской ГАФКСиТ система оценки эффективности и качества деятельности профессорско-преподавательского состава выступила в качестве инструментария для внедрения эффективного контракта с основной категорией работников и позволила выстраивать ежемесячные и годовые рейтинги сотрудников, на основе которых определяются размеры ежемесячных стимулирующих надбавок и годовых премий. Кроме этого, по итогам рейтинговой оценки эффективности деятельности профессорско-преподавательского состава принимаются

соответствующие управленческие решения по устранению выявленных недостатков или созданию необходимых условий для достижения поставленных целей.

Можем сказать, что использование системы рейтинговой оценки эффективности деятельности профессорско-преподавательского состава в Поволжской ГАФКСиТ позволило:

– повысить качество проводимой на кафедрах учебной, методической, научной, спортивной и воспитательной работы;

– оценить личный вклад ППС в развитие вуза;

– применять методы морального и дополнительного материального поощрения работников профессорско-преподавательского состава по итогам деятельности;

– обосновать принятие управленческих решений в вопросах кадровой политики.

Таким образом, анализ научно-методической литературы и изучение практики организации высшего образования, разработка и внедрение системы оценки эффективности и качества деятельности профессорско-преподавательского состава, внедрение эффективного контракта с основной

категорией работников в Поволжской ГАФКСиТ позволили заключить, что развитие академической карьеры дает определенные преимущества и для самого работника, и для вуза в целом. Преимущества для вуза заключаются в наличии целенаправленных сотрудников, связывающих свою профессиональную деятельность с данным учреждением, что повышает производительность труда и снижает текучесть кадров. Преимуществами для сотрудника являются более высокая степень удовлетворенности работой в вузе, предоставившей ему возможность профессионального роста, повышение уровня жизни, более четкое видение личных профессиональных перспектив и возможность планировать другие аспекты собственной жизни, возможность целенаправленной подготовки к будущей профессиональной деятельности, повышение конкурентоспособности на рынке труда. Однако в настоящее время у большинства вузов отсутствует стратегическое управление академическими карьерами преподавателей, вследствие чего процессы их развития носят локальный и спонтанный характер.

Университетское управление: практика и анализ. - 2010. - № 5. - С. 15-23.

9. Шерстнева О.В. Квалификационные характеристики преподавательского состава физкультурных вузов как фактор качества профессионального образования // Ученые записки университета им П.Ф. Лесгафта. – 2007. - № 9. – С. 95-98.

10. Eby L., Butts M., Lockwood A. Predictors of Success in the Era of Boundaryless Career // Journal of Organizational Behavior. - 2003. - Vol. 24. - № 6. - P. 689–708.

References:

1. Galimov A.M. Garantii kachestva vysshego professional'nogo obrazovaniya // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. - №11-12(77-78). - 2009. – С. 68-73.

2. Galimov A.M. Osobennosti gibkogo upravleniya proektami razvitija vuza // Integral. Nauchno-prakticheskij mezhotraslevoj zhurnal. - №2(58). – 2011. – С. 106-107.

3. Radaev V.V. Obychnye i innovacionnye praktiki v dejatel'nosti rossijskogo srednego klassa // V.V. Radaev. – Mir Rossii. – 2003. - № 4. – С. 89-119.

4. Sazykina O.A. Prepodavateli rossijskikh vuzov: problemy i puti optimizacii nauchno-pedagogicheskoy kar'ery // Perspektivy nauki i obrazovaniya. – 2014. - № 1. – С. 126-133.

5. Siteva S.S., Gavrin A.S. Podhody k kar'ere i planirovanie kar'ery // Akademicheskij vestnik. – 2011. - № 3. – С. 78-82.

Литература:

1. Галимов А.М. Гарантии качества высшего профессионального образования // Казанский педагогический журнал. - №11-12(77-78). - 2009. – С. 68-73.

2. Галимов А.М. Особенности гибкого управления проектами развития вуза // Интеграл. Научно-практический межотраслевой журнал. - №2(58). – 2011. – С. 106-107.

3. Радаев В.В. Обычные и инновационные практики в деятельности российского среднего класса // В.В. Радаев. – Мир России. – 2003. - № 4. – С. 89-119.

4. Сазыкина О.А. Преподаватели российских вузов: проблемы и пути оптимизации научно-педагогической карьеры // Перспективы науки и образования. – 2014. - № 1. – С. 126-133.

5. Ситева С.С., Гаврин А.С. Подходы к карьере и планирование карьеры // Академический вестник. – 2011. - № 3. – С. 78-82.

6. Толочек В.А., Винокуров Л.В., Иоголевич Н.И., Маркова Е.В. Профессиональная карьера: подходы и исследования // Вестник ЯрГУ. Серия Гуманитарные науки. - 2014. - № 2(28). – С. 97-100.

7. Фадеева И.М. Компетенции молодых ученых для научно-исследовательской деятельности и академической карьеры / И.М. Фадеева, О.Ю. Осипова, Е.С. Фадеева // Интеграция образования. – 2012. - № 1. – С. 7-13.

8. Чириков И.С. Зачем университетам академическое развитие: опыт зарубежных вузов //

6. Toloček V.A., Vinokurov L.V., Iogolevich N.I., Markova E.V. Professional'naja kar'era: podhody i issledovanija // Vestnik JarGU. Serija Gumanitarnye nauki. - 2014. - № 2(28). – S. 97-100.

7. Fadeeva I.M. Kompetencii molodyh uchenyh dlja nauchno-issledovatel'skoj dejatel'nosti i akademicheskoi kar'ery / I.M. Fadeeva, O.Ju. Osipova, E.S. Fadeeva // Integracija obrazovanija. – 2012. - № 1. – S. 7-13.

8. Chirikov I.S. Zachem universitetam akademicheskoe razvitie: opyt zarubezhnyh vuzov //

Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz. - 2010. - № 5. - S. 15-23.

9. Sherstneva O.V. Kvalifikacionnye harakteristiki prepodavatel'skogo sostava fizkul'turnyh vuzov kak faktor kachestva professional'nogo obrazovanija // Uchenye zapiski universiteta im P.F. Lesgafta. – 2007. - № 9. – S. 95-98.

10. Eby L., Butts M., Lockwood A. Predictors of Success in the Era of Boundaryless Career // Journal of Organizational Behavior. - 2003. - Vol. 24. - № 6. - P. 689–708.

Сведения об авторах:

Галимов Алмаз Мирзанурович (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, проректор по учебной работе Поволжской государственной академии физической культуры, спорта и туризма, e-mail: almazga@rambler.ru

Зотова Фируза Рахматулловна (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной и международной деятельности Поволжской государственной академии физической культуры, спорта и туризма, e-mail: zfr-nauka@mail.ru

Давлетова Наиля Ханифовна (г. Казань, Россия), кандидат медицинских наук, начальник научно-методического отдела Поволжской государственной академии физической культуры, спорта и туризма, e-mail: davletova0681@mail.ru

Data about the authors:

A. Galimov (Kazan, Russia), candidate of pedagogic sciences, docent, vice-chancellor for academic affairs of Volga region State Academy of Physical Culture, Sport and Tourism, e-mail: almazga@rambler.ru

F. Zotova (Kazan, Russia), doctor of education, full professor, vice-chancellor for research and international activity of Volga region State Academy of Physical Culture, Sport and Tourism, e-mail: zfr-nauka@mail.ru

N. Davletova (Kazan, Russia), candidate of medical sciences, chief of Research and Methodology Department of Volga region State Academy of Physical Culture, Sport and Tourism, e-mail: davletova0681@mail.ru



ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД РОССИИ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

А.А. Илidgeв

Аннотация. Статья посвящена исследованию содержания и сущности проектно-технологической методологии формирования профессиональных компетенций. Обобщается и анализируется научная литература, посвященная вопросам проектного подхода, раскрываются понятия «проект» и «технология». В работе аргументируется ключевое значение данного подхода как ведущей методологической основы исследования, и конкретизируется его роль применительно к дидактической системе профессиональной подготовки курсантов в вузах МВД России.

Ключевые слова: проект, технология, рефлексия, завершенность, профессиональные компетенции, проектирование, методология.

DESIGN AND TECHNOLOGICAL APPROACH TO THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA: METHODOLOGICAL ASPECTS

A. Ildzhev

Abstract. The article investigates the content and spirit of the design and methodology of the process of formation of professional competence. Compile and analyze scientific literature on the project approach, disclosed the concept of "project" and "technology". The paper argues the key of this approaches as major methodological basis of the study, and specifies its role in relation to the didactic system of vocational training of cadets in high schools of the Ministry of Internal Affairs of Russia.

Keywords: design, technology, reflection, completeness, professional competence, design, methodology.

В педагогике широко рассматриваются вопросы о сущности и содержании понятия «профессиональные компетенции», состоянии теории и практики формирования профессиональных компетенций в системе высшего образования в целом и в вузах МВД России, в частности. Анализ показал, что в целях формирования профессиональных компетенций исследователи опираются на большое число различных методологических подходов, которое требует определенной систематизации (ситуационно-деятельностный, проблемный, развивающий, личностно-ориентированный, информационно-потребностный, компетентностный, знаниевый и др.). В нашем исследовании мы опираемся на идеи большинства подходов, представленных на каждом уровне. При этом ключевое значение имеет проектно-технологический подход как методология, адекватная цели и задачам нашего исследования.

Проектно-технологический подход является методологией, отвечающей требованиям постиндустриального общества, в котором доминирует проектно-технологический тип культуры. В педагогике уже наработан определенный задел в

разработке этого подхода, который представлен в работах В.С. Безруковой, Г.Л. Ильина, В.В. Краевского, И.Я. Лернера, М.И. Махмутова, Д.А. Новикова, В.В. Серикова, Е.С. Полат и других исследователей [1; 3; 4; 5; 6].

Наиболее убедительно, на наш взгляд, идея проектного подхода представлена в работах А.М. Новикова. Он, в частности, показал, что логика общественно-исторического развития привела к формированию на современном этапе нового типа организационной культуры – проектно-технологического, в котором ключевыми являются понятия: проект, технологии и рефлексия [4].

Проект – это ограниченное во времени целенаправленное изменение отдельной системы с установленными требованиями к качеству результатов, возможными рамками расхода средств и ресурсов и специфической организацией.

Важно отметить, что деятельность обучающегося можно рассматривать как совокупность (иерархию) учебных проектов: любая образовательная программа с позиций обучающегося – это учебный проект, изучение отдельных учебных курсов – тоже учебные

проекты (подпроекты по отношению к основному проекту – образовательной программе) и т.д. Точно также и деятельность педагога можно рассматривать как выполнение педагогических проектов.

Иными словами, можно сказать, что мы имеем дело в процессе образования с системой проектов разного уровня, разной иерархии. Например, применительно к подготовке офицера полиции в системе высшего образования МВД России можно выделить такую иерархию профессионального образования: ФГОС или образовательная программа (по направлению или специальности); примерный учебный план; учебная программа по предмету; учебный модуль по предмету; учебная тема. Если провести определенное укрупнение, то можно говорить о трех уровнях учебных проектов для обучающегося: образовательная программа; учебная программа по дисциплине; учебная тема.

Сущность проектно-технологического подхода в обучении раскрывается в следующих основных характеристиках: *ориентация на получение конкретного результата; интегративный и исследовательский характер* - проект, по определению, предполагает использование знаний и умений из различных областей науки, техники, технологий.

Основная цель использования проектно-технологического подхода в дидактической системе формирования профессиональных компетенций курсантов состоит в формировании у будущих офицеров полиции готовности к использованию приобретенных знаний, умений и навыков в том или ином виде профессиональной деятельности. Эта готовность предполагает наличие у будущего офицера полиции четырех групп способностей: проектировочных, конструктивных, исполнительских и рефлексивных.

Реализация проектно-технологического подхода предполагает опору наряду с общедидактическими принципами (наглядности, доступности, научности, систематичности, проблемности, профессиональной направленности и др.) и на специфические принципы обучения (продуктивности; интеграции обучения, науки и производства; рефлексии; субъектности, континуальности).

Теперь сопоставим признаки проектно-технологического подхода и профессиональной деятельности выпускников

вуза МВД России. Современное понимание проекта (как ключевого понятия анализируемого подхода) состоит в том, что это есть завершенная деятельность, результатом которой является реальный продукт.

Сотрудники МВД России и, в частности, выпускники профильных вузов по специальности «Юриспруденция» должны быть готовы к выполнению нескольких видов профессиональной деятельности. Для каждого из этих видов профессиональной деятельности важнейшим признаком является завершенность. Особенно в этом плане наглядно можно продемонстрировать данную мысль на деятельности следователя, в работе которого завершенность в установленные уголовно-процессуальным законом сроки, является одним из ключевых и основополагающих критериев оценки его деятельности.

Следующее ключевое понятие проектно-технологического подхода – технология. Технология – это совокупность действий, последовательное совершение которых приводит к гарантированному получению результата, то есть к достижению цели. Сотрудники правоохранительных органов в своей деятельности руководствуются требованиями закона, ведомственными приказами и инструкциями, которые определяют однозначно порядок действий специалиста при решении той или иной задачи. То есть деятельность работников правоохранительных органов насквозь технологична. Поэтому с этой точки зрения проектно-технологический подход также актуален при формировании профессиональных компетенций курсантов вузов МВД России.

Вместе с тем правовая сфера имеет отличительные черты в сравнении с чисто научным содержанием. Право есть самостоятельная форма общественного сознания. Поэтому и правовое сознание (правовое мышление) имеет свои особенности, связанные, прежде всего, с практической направленностью его применения.

К.Н. Поливанова отмечает, что проект как форма самоорганизации настоятельно требует практики. Проект возникает как форма работы с практической ситуацией, способ понимания (интерпретации) практики. Именно социально-гуманитарная сфера задает пространство для проектирования в наибольшей мере [6, с. 15]. Здесь обратим внимание на тезис о том, что «проект возникает как форма работы с

практической ситуацией, как способ понимания (интерпретации) практики».

Важным представляется то, что проект возникает как форма работы с практической ситуацией. Другими словами, проект является основной формой работы с практической ситуацией. В этой связи совершенно обоснованной представляется позиция В.Г. Любана в той части, что в новых образовательных стандартах третьего поколения, ярко прослеживается задача по усилению практической направленности обучения [2].

Обратим внимание на слово «практическая» ситуация, которое означает, что речь идет о реальных ситуациях, возникающих в практике. Кроме того, практическая ситуация отличается тем, что она требует конкретного решения и получения

конкретного результата. Проект отличается от традиционно известных ситуаций, в том числе и практических ситуаций, тем, что к обычной ситуации не предъявляются такие требования, как к проекту (в частности, нет требования о том, что ситуация обязательно должна разрешиться получением продукта и др.).

Итак мы выделили некоторые особенности профессиональной деятельности выпускников вузов МВД России и сравнили их с сущностными характеристиками проектно-технологического подхода. Результаты сравнения позволяют сделать вывод о том, что применение проектно-технологического подхода может быть адекватной методологией формирования профессиональных компетенций курсантов и слушателей вузов МВД России.

Литература:

1. Ибрагимов Г.И. Концепция дидактической подготовки учителя: проектно-технологический подход. – Казань: ИПП ПО РАО, 2012. – 36с.
2. Любан В.Г. Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2015. - № 1(60). - С. 91.
3. Мухаметзянова Г.В. Проектно-целевой подход – императив формирования профессиональной компетентности // Высшее образование в России. – 2008. - № 8. – С. 104-110.
4. Новиков А.М. Методология образования / А.М. Новиков. – М.: Эгвес, 2002. – 320 с.
5. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе. – М.: Эгвес, 2000.
6. Поливанова К.Н. Проектная деятельность школьников: пособие для учителя / К.Н. Поливанова. – М.: Просвещение, 2008. – 156 с.

References:

1. Ibragimov G.I. Konceptija didakticheskoy podgotovki uchitelja: proektno-tehnologicheskij podhod. – Kazan': IPP PO RAO, 2012. – 36s.
2. Ljuban V.G. Psihopedagogika v pravoohranitel'nyh organah. – 2015. - № 1(60). - S. 91.
3. Muhametdzjanova G.V. Proektno-celevoj podhod – imperativ formirovanija professional'noj kompetentnosti // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2008. - № 8. – S. 104-110.
4. Novikov A.M. Metodologija obrazovanija / A.M. Novikov. – M.: Jegves, 2002. – 320 s.
5. Novikov A.M. Rossijskoe obrazovanie v novoj jepohe. – M.: Jegves, 2000.
6. Polivanova K.N. Proektnaja dejatel'nost' shkol'nikov: posobie dlja uchitelja / K.N. Polivanova. – M.: Prosveshhenie, 2008. – 156 s.

Сведения об авторе:

Илиджев Александр Алексеевич (г. Ростов-на-Дону, Россия), Ростовский юридический институт МВД России (РЮИ МВД России), старший преподаватель кафедры криминалистики, кандидат юридических наук, доцент, e-mail: ilidsasha@yandex.ru

Data about the author:

A Ilidzhev (Rostov-on-Don, Russia), Rostov Law Institute of the Interior Ministry of the Russian Federation, senior lecturer at Department of Criminalistics, candidate of legal sciences, docent, e-mail: ilidsasha@yandex.ru

ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ НА ОСНОВЕ СИНЕРГЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Н.В. Баркалова, Е.П. Суходолова, Е.П. Ильчинская, Е.М. Суходолова

Аннотация. Процесс трансформации предметных знаний в исследовательские компетенции эффективно происходит на основе качественно новой методологии междисциплинарности синергетического подхода, создающей условия для переноса конструкций предметных знаний на конструкции исследовательских компетенций как самоорганизации их коммуникации. В связи с этим данная статья направлена на раскрытие принципов синергетического подхода к формированию исследовательских компетенций студентов высшей школы в процессе изучения гуманитарных дисциплин. В статье представлено содержание синергетических принципов, выявлены критерии и показатели эффективности их реализации в процессе формирования исследовательских компетенций студентов высшей школы.

Ключевые слова: исследовательские компетенции, синергетический подход, принципы, гуманитарная подготовка.

PRINCIPLES OF HIGHER SCHOOL STUDENTS RESEARCH COMPETENCES FORMATION ON THE BASIS OF SYNERGETIC APPROACH

N. Barkalova, E. Sukhodolova, E. Ilchinskaya, E. Sukhodolova

Abstract. The process of subject knowledge transformation into research competence is effectively carried out on the base of a qualitatively new methodology - the interdisciplinary synergistic approach, creating conditions for the subject knowledge structures' transfer into research competencies' structures as their communication's self-organization. In this regard, this article is aimed at the synergetic approach principles' disclosure to higher school students research competences formation in the process of Humanities studying. The article presents the contents of synergetic principles, identifies criteria and indicators of their implementation effectiveness in the process of higher school students research competences formation.

Keywords: research competences, synergetic approach, principles, humanitarian education.

Требования производительных сфер и рынка труда в современных социально-экономических условиях активизируют деятельность высшей школы по формированию у студентов не столько профессионально-важных качеств на долгую перспективу, сколько динамичных краткосрочных «пакетов компетенций», удовлетворяющих быстро меняющиеся потребности рынка труда. Востребованными становятся специалисты, обладающие компетенциями исследовательского характера: творчески и критически мыслить, объективно оценивать изменяющиеся социально-профессиональные условия; уметь видеть возникающие в профессиональной деятельности проблемы и находить пути их творческого решения, используя передовые технологии; быть способными генерировать новые идеи; грамотно работать с информацией; уметь систематизировать факты, необходимые для решения творческих проблем, анализировать их, выдвигать гипотезы решения проблем; проводить необходимые обобщения, сопоставляя их с аналогичными или

альтернативными вариантами решения; формулировать аргументированные выводы; применять полученные результаты для решения вновь возникающих проблем. В связи с такими ориентациями в преподавании гуманитарных дисциплин высшей школы возникает необходимость преобразования предметных знаний из главной цели учебного процесса в средство развития компетенций исследовательского характера [3].

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что процесс трансформации предметных знаний в исследовательские компетенции эффективно происходит на основе качественно новой методологии междисциплинарности синергетического подхода, создающей условия для переноса конструкций предметных знаний на конструкции исследовательских компетенций как самоорганизации их коммуникации [1, 5]. Исследование показало, что установленные инновации по целям, по смысловому содержанию, по направленности, по результатам качества носят опережающий характер и

подтверждают значимость синергетического подхода к этому процессу.

В качестве *принципов* синергетического подхода к формированию исследовательских компетенций студентов высшей школы необходимо выделить следующие: принцип междисциплинарности– взаимосвязи множества не близко родственных дисциплин на основе коммуникации общенаучных, инвариантных, универсальных методов системного анализа и синергетики; принцип самоорганизации – самосогласованное функционирование субъектов обучения за счет прямых и обратных связей с внешней средой [2]; принцип самопреобразования – высший уровень развития самоорганизации, определяемой совершенствованием и саморазвитием систем, способных накапливать новый опыт на основе предыдущего.

Критерии эффективности реализации синергетических принципов в процессе формирования исследовательских компетенций студентов высшей школы представлены:

- контрольно-измерительными материалами продуктивности комплекса синергетических принципов формирования исследовательских компетенций в преподавании гуманитарных дисциплин (матрицы междисциплинарной коммуникации дидактических единиц изучаемых предметов и исследовательских компетенций студентов, мониторинг формирования исследовательских компетенций, самооценка и оценка независимых экспертов);

- оценкой предметных исследовательских компетенций студентов (применять знания в любых видоизменяющихся условиях социально-профессиональной практики, делать обоснованные выводы, отстаивать свою позицию, проектировать личностные, учебно-познавательные и социально-профессиональные траектории деятельности, формулировать исследовательскую проблему, проявлять готовность к инновациям, самоидентификации, проявлять критическое мышление, формулировать проблему, научную гипотезу, формулировать технологии решения проблемы, оформлять результаты, прогнозировать дальнейшие исследования).

Показатели эффективности реализации синергетических принципов в процессе формирования исследовательских компетенций студентов высшей школы представлены:

- глубиной и устойчивостью знаний социально-гуманитарных дисциплин, высоким уровнем междисциплинарной коммуникации, проявляющейся в готовности студентов к выполнению

междисциплинарных проектов в учебное и во внеучебное время; сформированность культуры личностно-деятельностной самоорганизации;

- сформированностью исследовательских компетенций, соответствующих требованиям гуманитарной образованности, высокой личностной культурой, заключающейся в содержании гуманитарных предметов (философские, политические, исторические психолого-педагогические, литературно-лингвистические, правовые, художественно-творческие и др.), их системность, открытость, нелинейность, высокий уровень обобщения, направленность на междисциплинарные коммуникации, самоорганизацию, самопреобразование [4];

- потребностью в общении, познании, взаимопонимании, самоорганизации, самопреобразовании, междисциплинарной коммуникации;

- способностью к синтезу нового, генерации исследовательских идей, реализации нестандартных способов деятельности, к переносу знаний и исследовательских компетенций одних предметов на другие в новых нестандартных ситуациях в сфере учебно-познавательной, социально-профессиональной, социокультурной, семейно-бытовой жизнедеятельности;

- ценностными ориентациями (общемировоззренческие, профессионально-технические, изобретательские, творческие), нормы, идеалы, ценности, вербально выражаемые суждения студентов, поведенческие действия в ходе работы над исследовательскими проектами.

Таким образом, выявленные принципы, составляют основу синергетического подхода как выражения дидактических категорий в конкретных формах, методах, средствах обучения, формах усвоения организации предметной деятельности преподавателей и студентов с целью усвоения студентами конкретного содержания в определенной области знания и профессиональной деятельности.

Эффективность реализации предложенных принципов подтверждается результатами опытно-экспериментальной работы в образовательной практике высшей школы в обновлении учебных программ, планов, содержания дисциплин социально-гуманитарного цикла, разнообразных дидактических материалов, пакета исследовательских компетенций, моделей реализации синергетических принципов, рекомендаций, сценариев междисциплинарных

модулей и др. Усиление роли синергетических принципов в формировании исследовательских компетенций студентов в процессе их гуманитарной подготовки заметно повышает

уровень творческого потенциала будущего специалиста, необходимого производственным сферам и рынку труда.

Литература:

1. Вьюгина С.В. Развитие интеллектуального потенциала при подготовке специалистов гуманитарного профиля // Вестник казанского технологического университета. 2006. -№ 5. -С. 193-196.
2. Компетентностный подход к преподаванию гуманитарных дисциплин в учреждениях среднего профессионального образования в контексте глобализации образования / под ред. Р.Х. Гильмеевой. Казань, 2009. -161 с.
3. Мухаметзянова Ф.Ш. Научно-методическое обеспечение реализации культурокомпетентного подхода в гуманитарной подготовке студентов профессиональной школы / Гильмеева Р.Х., Мухаметзянова Ф.Ш., Мухаметзянова Л.Ю., Тихонова Л.П., Шайхутдинова Г.А. // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2013.- № 2. -С. 132-137.
4. Федорова М. А. Принципы теории самоорганизации в образовательном процессе. VI Международная научно-методическая конференция. Пенза. 2002. -С. 317 - 319.
5. Хугорской А. В. Ключевые компетенции. Технологии проектирования // Народное образование. 2003. -№ 5. -С. 14-19.

References:

1. V'jugina S.V. Razvitie intellektual'nogo potentsiala pri podgotovke specialistov gumanitarnogo profilja // Vestnik kazanskogo tehnologicheskogo universiteta. 2006. № 5. S. 193-196.
2. Kompetentnostnyj podhod k prepodavaniju gumanitarnyh disciplin v uchrezhdenijah srednego professional'nogo obrazovanija v kontekste globalizacii obrazovanija / pod red. R.H. Gil'meevoj. Kazan', 2009. 161 s.
3. Muhametdzjanova F.Sh. Nauchno-metodicheskoe obespechenie realizacii kul'turokompetentnostnogo podhoda v gumanitarnoj podgotovke studentov professional'noj shkoly / Gil'meeva R.H., Muhametdzjanova F.Sh., Muhametdzjanova L.Ju., Tihonova L.P., Shajhutdinova G.A. // Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv. 2013.- № 2. -S. 132-137.
4. Fedorova M. A. Principy teorii samoorganizacii v obrazovatel'nom processe. VI Mezhdunarodnaja nauchno-metodicheskaja konferencija. Penza. 2002. S. 317 - 319.
5. Hutorskoj A. V. Kljuचेvye kompetencii. Tehnologii proektirovanija // Narodnoe obrazovanie. 2003. № 5. S. 14-19.

Сведения об авторе:

Баркалова Наталия Валериевна (г. Гжель, Россия), кандидат филологических наук, доцент, заведующий отделом международных связей, Гжельский государственный университет, e-mail: omsgghpi@yandex.ru

Суходолова Елена Павловна (г. Гжель, Россия), кандидат педагогических наук, проректор по воспитательной и социальной работе, Гжельский государственный университет.

Ильчинская Елена Петровна (г. Гжель, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и речевой коммуникации, Гжельский государственный университет.

Суходолова Евгения Михайловна (г. Гжель, Россия), аспирант, специалист отдела дистанционного обучения, Гжельский государственный университет.

Data about the author:

N. Barkalova (Gzhel, Russia), candidate of philological sciences, associate professor, head of the International Relations Department, Gzhel State University e-mail: omsgghpi@yandex.ru.

E. Sukhodolova (Gzhel, Russia), candidate of pedagogic sciences, vice-rector for educational and social work, Gzhel State University.

Ilchinskaya E. (Gzhel, Russia), candidate of pedagogic sciences, associate professor of the department of foreign languages and speech communication, Gzhel State University.

Sukhodolova E. (Gzhel, Russia), postgraduate, specialist of distance learning department, Gzhel State University.

МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ ОБРАЗОВАНИЯ В АСПЕКТЕ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Г.А. Федорова¹

¹Работа выполнена при поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект 15-16-55013

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема совершенствования методической подготовки бакалавров образования, обусловленная активным внедрением в современные школы технологий электронного обучения. Модернизация методической подготовки предполагает включение студентов в процесс практического внедрения электронного обучения в школы региона; включение в образовательный процесс педвуза инновационных форм работы виртуальных методических объединений; создание комплекса открытых онлайн-курсов для студентов, учителей, преподавателей педвуза с целью самостоятельного изучения технологий электронного обучения. Методическая подготовка основана на включении в образовательный процесс педагогического вуза инновационной деятельности, направленной на организацию творческого взаимодействия студентов, преподавателей педвуза, учителей.

Ключевые слова: методическая подготовка, технологии электронного обучения, виртуальная школа, виртуальное методическое объединение учителей, массовые on-line курсы.

METHODICAL PREPARATION OF THE BACHELORS OF EDUCATION AT THE ASPECT OF E-LEARNING

G. Fedorova

Abstract. The actual problem of improvement the methodical preparation of bachelors of education is presented at the article. It is determined by the active introduction of modern technologies of e-learning at the schools. Upgrading of methodical preparation imply: students' including at the process of practical implementation of e-learning at the regional schools; including innovative forms of work of virtual methodical teachers' association at the educational process of Pedagogical University; creation of a complex of open online courses for self-learning of e-learning technologies by students, teachers, Pedagogical University professors. Methodical preparation based on including in the educational process of pedagogical university innovational activity aimed at the organization originative cooperation between students, teachers of pedagogical universities, school teachers.

Keywords: methodical preparation, e-learning technologies, virtual School, virtual methodical association of teachers, Massive open online courses.

В условиях, когда электронное обучение в современной школе занимает лидирующие позиции в организации и технологизации образовательного процесса, педагог должен обладать следующими компетенциями: знание целей, задач, теоретических основ методики преподавания предмета с применением технологий электронного обучения; знание принципов отбора межпредметных связей и их реализацию на уроках средствами электронной образовательной среды; умение проектировать урок с учетом активизации самостоятельной учебно-познавательной деятельности учащихся с применением интерактивного электронного контента; умение применять различные сетевые формы внеурочной работы со школьниками по предмету (сетевые образовательные инициативы) с целью их индивидуального развития; владение способами изложения нового материала с применением компьютерной визуализации учебного информации и др. [1, 2,

4]. Для успешного формирования и развития данных компетенций методическая подготовка будущих педагогов должна проводиться в двух взаимосвязанных направлениях: изучение и практическая реализация дидактических основ электронного обучения и освоение информационно-коммуникационных технологий и инструментальных средств электронного обучения.

Рассмотрим направления совершенствования методической подготовки бакалавров в педагогическом вузе, которые основаны на включении в образовательный процесс инновационной деятельности, направленной на организацию творческого взаимодействия и сотрудничества студентов, преподавателей педвуза, учителей с целью непрерывного профессионального развития в аспекте электронного обучения.

Первое направление предполагает *включение студентов в процесс практического внедрения электронного обучения в школы региона, предполагающее разработку и применение электронных образовательных ресурсов, электронных курсов, сетевых образовательных инициатив.* Данное направление обеспечивает усиление практикоориентированности методической подготовки в педвузе не только в период педагогической практики, но и при изучении дисциплин методической подготовки. При этом задействованы аудиторные и внеаудиторной формы учебной, профессионально-практической и научно-исследовательской работы студентов по освоению технологий электронного обучения.

Электронные образовательные ресурсы, электронные курсы, сетевые образовательные инициативы для школьников, разработанные и реализованные совместно учителями школ и студентами под руководством преподавателей педвуза, представляют собой учебно-методические материалы, которые позволяют компенсировать ограниченные возможности школ в обеспечении максимально широкого спектра образовательных потребностей учащихся. Обучение основывается на использовании интерактивных электронных образовательных ресурсов (ЭОР), учебных видеофрагментов, веб-занятий, взаимодействии обучающихся и тьютора с помощью технологий web 2.0, групповых дискуссий в учебных форумах и т.д., что соответствует современным тенденциям развития электронного образовательного контента.

Данное направление реализуется через создание «виртуальных школ». Идея «виртуальной школы» заключается в обеспечении региональных общеобразовательных организаций пространством на сервере педагогического вуза, программным инструментарием, технологической и научно-методической поддержкой для разработки электронных образовательных ресурсов и различных Интернет-мероприятий. Виртуальные школы размещаются на открытом образовательном портале педагогического вуза, пользователями которого являются студенты, учителя, учащиеся, преподаватели педвуза.

Образовательный контент для «виртуальной школы» разрабатывают учителя школ совместно со студентами при научно-методическом сопровождении преподавателей кафедр педвуза. В процессе данной деятельности учителя и студенты приобретают компетенции разработчиков электронного образовательного контента, осваивают функции тьютора, сопровождающего дистанционный образовательный процесс, учатся разрабатывать и применять педагогические технологии смешанного обучения. Таким образом, включение студентов в методическую деятельность по разработке и апробации ЭОР, электронных курсов, сетевых образовательных инициатив происходит на основе следующих направлений модернизации методической подготовки (таблица 1). Второе направление предполагает *включение в содержание методической подготовки бакалавров инновационных способов профессионального развития учителей в условиях виртуальных методических объединений (ВМО).* Данное направление позволяет привлечь студентов к методической работе ВМО. Студент, будущий педагог, должен знать дистанционные формы и возможности своего профессионального развития и активно участвовать в методической работе, а следовательно, уже на этапе обучения в педагогическом вузе – «погрузиться» в среду профессиональной деятельности. Использование ресурсов ВМО позволяет каждому участнику сетевых профессиональных сообществ спроектировать собственную траекторию профессионального роста, а студентам создать условия для профессиональной адаптации и самоопределения. Учителям такая интеграция предоставляет возможность для дополнительной научно-педагогической и методической поддержки их методической работы. Методические находки и наработки студентов, преподавателей педвуза, учителей становятся общим достоянием всех участников сообщества, оперативно получают проверку и апробацию коллег [5].

На современном уровне информатизации образования деятельность ВМО реализуется через различные формы, которые были обобщены нами и представлены на схеме (рис.1).

Таблица 1. - Методическая подготовка бакалавров к разработке и применению ЭОР, электронных курсов, сетевых образовательных инициатив

№	Образовательная цель	Компонент методической подготовки	Формы информационного взаимодействия
1.	Изучение инновационного, актуального опыта методики обучения с применением технологий электронного обучения	Дисциплины методической подготовки: методика обучения предмету, курсы по выбору (задания семинаров и лабораторных работ, размещенные в электронном учебно-методическом комплексе дисциплин на образовательном портале педвуза)	– изучение материалов электронных курсов «виртуальной школы», структуры и содержания сетевых инициатив, разработанных учителями; – работа с электронным контентом с позиции ученика; – анализ, обсуждение, комментирование результатов апробации сетевых образовательных инициатив в Интернет-ресурсах общего доступа
2.	Освоение технологий разработки электронных образовательных ресурсов	учебно-технологическая практика	– коллективная разработка ЭОР и выставление в открытую коллекцию; – апробация ЭОР в группе студентов
3.	Освоение технологий электронного, обучения, организации и проведения сетевых образовательных инициатив	педагогическая практика; дисциплины методической подготовки: методика обучения предмету, курсы по выбору; курсовая и выпускная квалификационная работы	– коллективная разработка контента электронного курса или сетевой образовательной инициативы, в том числе с использованием открытой коллекции ЭОР; – апробация в «виртуальных школах» разработанных электронных курсов и сетевых образовательных инициатив и освоение приемов деятельности сетевого координатора, сетевого педагога
4.	Представление результатов педагогического исследования, анализа и решения педагогических задач	подготовка курсовой и выпускной квалификационной работы	- представление на методическом вебинаре результатов курсовой работы, ответы на вопросы в чат-обсуждении; – представление результатов ВКР на Интернет-конференции, ответы на вопросы в форуме конференции

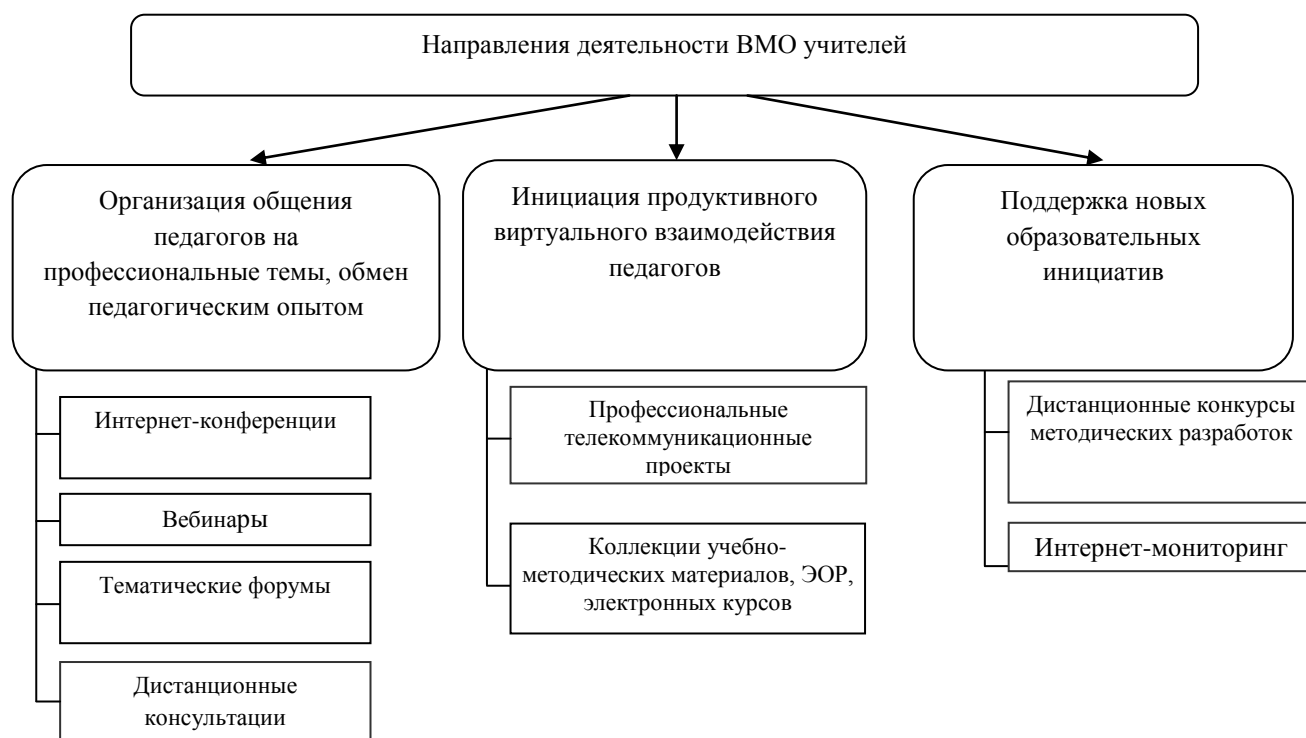


Рисунок 1. - Основные направления и формы методической работы ВМО

Включение студентов в методическую деятельность, организуемую ВМО, происходит на основе следующих направлений

модернизации методической подготовки (таблица 2).

Таблица 2. - Основные направления и формы деятельности ВМО в структуре методической подготовки бакалавров образования

№	Образовательная цель	Компонент методической подготовки	Форма информационного взаимодействия
1.	Изучение инновационного, актуального опыта методики обучения предмету с применением технологий электронного обучения	Дисциплины методической подготовки: методика обучения предмету, курсы по выбору	– изучение материалов вебинаров, участие в чат-дискуссии по тематике вебинаров, выполнение заданий ходе вебинаров в Интернет-ресурсах общего доступа; – изучение, материалов Интернет-конференции, участие в дискуссии (обсуждение, комментирование статей в форуме)
2.	Освоение основных направлений профессиональной деятельности педагога в условиях электронного обучения	педагогическая практика; дисциплины методической подготовки: методика обучения предмету, курсы по выбору	– обсуждение в ходе дистанционной консультации структуры и содержания урока, реализующего технологии электронного обучения; – коллективное создание образовательных продуктов в ходе выполнения заданий телекоммуникационного проекта
3.	Представление результатов педагогического исследования, анализа и решения педагогических задач	Подготовка выпускной квалификационной работы	– представление результатов ВКР на Интернет-конференции ВМО, ответы на вопросы в форуме конференции; – выставление учебно-методических материалов по ВКР в методической копилке ВМО; – представление материалов ВКР на дистанционном конкурсе методических разработок

Третье направление – создание комплекса открытых онлайн-курсов для студентов, учителей, преподавателей педвуза с целью самостоятельного изучения теоретических и технологических основ электронного обучения. Эволюционные процессы, вызванные глобальной информатизацией и развитием информационных технологий разработки и внедрения электронного образовательного контента, приводят к распространению открытых on-line курсов (МООС) в системе высшего образования [3]. Концепция МООС предполагает открытое размещение на образовательном портале аудиовизуальных лекционных материалов, ресурсов для лабораторных, практических работ, тестов с автоматизированной проверкой, авторских обучающих ресурсов и др. Кроме предоставления учебного материалы открытые курсы решают задачи рекламы и имиджа образовательной организации, привлечение широкого круга слушателей, организации профессиональных сообществ.

С целью совершенствования методической подготовки на открытом образовательном портале педагогического вуза необходимо

создать комплекс открытых (свободных для изучения) on-line курсов для студентов, учителей, преподавателей педагогического вуза. Предлагаем тематику данных курсов, охватывающую актуальные тенденции развития технологий электронного обучения: «Информационные и коммуникационные технологии в профессиональной деятельности учителя»; «Разработка электронного учебно-методического комплекса на образовательном портале в среде Moodle»; «Разработка и проведение сетевых образовательных инициатив в среде Moodle»; «Методика смешанного обучения»; «Разработка электронных образовательных ресурсов»; «Разработка учебного видеоконтента»; «Технологии разработки мультимедийных презентаций и их применение в образовании».

Результаты освоения материалов данных курсов студентами могут засчитываться как курс по выбору или его отдельный модуль, представленный в учебном плане соответствующего профиля подготовки, а для учителей и преподавателей педвуза – рассматриваться как курс повышения квалификации. Открытый доступ к материалам

курсов и возможности самостоятельного автоматизированного контроля позволяют периодически (по мере необходимости) к ним обращаться и без отрыва от профессиональной деятельности переносить полученные знания в практическую деятельность.

Рассмотренные в статье инновации педагогического образования реализуются в процессе методической подготовки бакалавров в Омском государственном педагогическом университете. Это позволило создать качественно новую интегрированную информационно-образовательную среду (ИОС), в которой происходит социализация и

профессиональное развитие будущих педагогов. Интегрированная ИОС педагогического вуза и школы может рассматриваться как модель педагогической среды, обеспечивающей образовательный процесс необходимыми информационными ресурсами и средствами коммуникации, включающей студентов, преподавателей, учителей в совместную учебно-исследовательскую и творческую деятельность, которая основывается на применении новых эффективных форм в методической подготовке.

Литература:

1. Лапчик М.П. О формировании ИКТ-компетентности бакалавров педагогического направления / М.П. Лапчик // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 1. – URL: <http://www.science-education.ru/101-5515> (дата обращения: 21.05.2015).

2. Рагулина М.И. Совершенствование методической подготовки будущего учителя информатики на основе информационно-коммуникационных технологий // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 2. - URL: www.science-education.ru/102-5763 (дата обращения: 29.07.2015).

3. Смолин О.Н. Нормативно-правое обеспечение реализации образовательных программ с применением электронного обучения. – URL: <http://www.smolin.ru/duma/audition/2014-05-19.htm> (дата обращения: 16.08.2015).

4. Федеральный государственный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» // Российское образование: федерал. портал. – URL: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_09/prm788-1.pdf (дата обращения: 16.05.2015).

5. Федорова Г.А. Активные формы профессионального взаимодействия участников виртуального методического объединения // Информатика и образование. - 2013. - № 9. - С.96-99.

References:

1. Lapchik M.P. O formirovaniy IKT-kompetentnosti bakalavrov pedagogicheskogo napravleniya / M.P. Lapchik // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. – 2012. – № 1. – URL: <http://www.science-education.ru/101-5515> (data obrashheniya: 21.05.2015).

2. Ragulina M.I. Sovershenstvovanie metodicheskoy podgotovki budushhego uchitelja informatiki na osnove informacionno-kommunikacionnyh tehnologij // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. – 2012. – № 2. - URL: www.science-education.ru/102-5763 (data obrashheniya: 29.07.2015).

3. Smolin O.N. Normativno-pravoe obespechenie realizacii obrazovatel'nyh programm s primeneniem jelektronnogo obuchenija. – URL: <http://www.smolin.ru/duma/audition/2014-05-19.htm> (data obrashheniya: 16.08.2015).

4. Federal'nyj gosudarstvennyj standart vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 44.03.05 «Pedagogicheskoe obrazovanie» // *Rossijskoe obrazovanie: federal. portal*. – URL: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_09/prm788-1.pdf (data obrashheniya: 16.05.2015).

5. Fedorova G.A. Aktivnye formy professional'nogo vzaimodejstviya uchastnikov virtual'nogo metodicheskogo ob#edineniya // *Informatika i obrazovanie*. - 2013. - № 9. - S.96-99.

Сведения об авторе:

Федорова Галина Аркадьевна (г. Омск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры информатики и методики обучения информатике, Омский государственный педагогический университет, e-mail: fedorova_tmoi@rambler.ru

Data about the author:

G. Fedorova (Omsk, Russia), candidate of pedagogic sciences, docent, assistant professor at Department of Informatics and Informatics Training Methods, Omsk State Pedagogical University, e-mail: fedorova_tmoi@rambler.ru

ОБЛАЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА В КОНТЕКСТЕ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ

М.В. Ступина

Аннотация. В статье рассматриваются существующие формы обучения и вопросы их функционирования в системе высшего образования. Отмечаются изменения в образовательной сфере, связанные с внедрением информационных и коммуникационных технологий. Обосновывается выбор в пользу смешанной формы обучения и определяется необходимость наличия информационно-образовательной среды для реализации смешанного обучения. Раскрываются перспективы использования облачных технологий при построении информационно-образовательной среды ВУЗа в контексте смешанного обучения.

Ключевые слова: электронное обучение, дистанционные образовательные технологии, смешанное обучение, информационно-образовательная среда, поставщики облачных технологий, облачные сервисы.

M. Stupina

CLOUD COMPUTING AS A BASIS OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION IN THE BLENDED LEARNING CONTEXT

Abstract. The article is devoted to review of existing forms of learning and detection their prospects in higher education. Changes in education related to information and communication technologies integration are marked. The choice in favor of blended learning is substantiated and the necessity of availability of information educational environment for blended learning implementation is determined. Cloud technologies are perspective in educational environment construction in blended learning context.

Keywords: e-learning, distance education technologies blended learning, information educational environment, cloud computing providers, cloud computing services.

Одной из основных тенденций развития современной образовательной системы, сформулированной в рамках Концепции модернизации российского образования на период до 2020 года, является ориентация на реализацию высокого дидактического потенциала компьютерных и телекоммуникационных технологий.

Приоритетными направлениями модернизации российского образования являются информатизация, переход к системе непрерывного образования, установка на компетентностный подход, личностно-ориентированное обучение, создание принципиально новой образовательной среды, основанной на применении средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) и т.д. Наиболее полное определение ИКТ было сформулировано И.В. Роберт: «Средства ИКТ - это программные, программно-аппаратные и технические средства и устройства, функционирующие на базе средств микропроцессорной вычислительной техники, а также современных средств и систем транслирования информации, информационного обмена,

обеспечивающие операции по сбору, накоплению, обработке, хранению, продуцированию, передаче, использованию информации, возможность доступа к информационным ресурсам компьютерных сетей, в том числе и глобальных» [6].

В условиях перехода к информационному обществу, неотвратимым являются тенденции к изменению традиционных форм обучения за счет интеграции в образовательную сферу ИКТ, а также получившее на их основе развитие электронное обучение. Детальное регулирование реализации образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий регламентировано в рамках Федерального закона Российской Федерации от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», вступившего в силу в сентябре 2013 года [1]. Использование технологий дистанционного обучения ведет к изменению парадигмы образования, предполагает разработку новых стандартов, методик и требований, пересмотр критериев оценивания и формата контроля. Развитие системы дистанционного обучения воплощает

идеи непрерывного образования, снижения стоимости обучения, индивидуализации процесса обучения с возможностью построения индивидуальной образовательной траектории, а также получения качественного образования в ведущих мировых вузах, независимо от географического местоположения, материальной обеспеченности, социального положения и состояния здоровья.

На фоне явных преимуществ технологии дистанционного обучения, нельзя не отметить и сопутствующие недостатки, такие как необходимость постоянного доступа к источникам информации и соответствующего технического оснащения, высокий уровень внутренней мотивации, самоорганизации и жесткой самодисциплины, отсутствие очного контакта с преподавателем, соответственно и невозможности индивидуального подхода к развитию способностей обучающихся. Таким образом, в контексте вузовского образования дистанционное обучение не является вполне эффективным в качестве самостоятельной формы обучения. Поиск более совершенных форм обучения привел к предложенной Западными университетами смешанной форме, использующей достоинства дистанционного обучения и компенсирующей его недостатки.

Существует достаточно много подходов к определению понятия смешанного обучения, большинство из них носят описательный характер.

На одном из симпозиумов Консорциума по онлайн-обучению (Online Learning Consortium) смешанное обучение было определено как «объединение онлайн- и традиционных (лицом-к-лицу) занятий запланированным и педагогически целесообразным способом» [7]. В рамках данного определения смешанного обучения онлайн-технологии призваны не только дополнить, но изменить и улучшить учебный процесс.

Отечественные исследователи рассматривают смешанное обучение, как модель использования распределенных информационно-образовательных ресурсов в очном обучении с применением элементов асинхронного и синхронного дистанционного обучения [3].

Существует также и другой подход, связанный с пониманием смешанного обучения как некоего формата учебных курсов, при котором в дистанционные курсы встраиваются активные методы обучения. В этом случае основной материал излагается в рамках дистанционного курса, который

предполагает самостоятельную работу учащегося; закрепление и отработка материала проходят на очных занятиях, реализуемых с использованием активных методов обучения [5].

Закон об образовании № 273-ФЗ, принятые Федеральные государственные стандарты, национальный проект «Образование», созданные экспертные органы по развитию электронного обучения и массовое внедрение ИКТ в образовательную деятельность стали предпосылками к формированию информационно-образовательной среды (ИОС) вуза. А.А. Кузнецов, И.В. Роберт информационно-образовательной средой называют совокупность условий, которые обеспечивают единые подходы в осуществлении образовательной деятельности, а также обеспечивающие информационное взаимодействие между студентами и интерактивными средствами [2].

Целью создания ИОС образовательного учреждения является перевод на новый технологический уровень всех информационных процессов, проходящих в образовательном учреждении, для чего необходимо интегрировать ИКТ в педагогическую деятельность. Таким образом, наличие ИОС вуза является необходимым условием реализации смешанного обучения: студенты получают доступ к ИОС, в которой размещены информационные образовательные ресурсы, представленные в виде совокупности теоретических материалов, интерактивных апплетов, презентаций и пр., а также к различным онлайн-библиотекам и другим источникам. В ИОС вуза возможно получить доступ к учебным материалам в любой момент времени, проверить свои знания по предмету при помощи тестирования, обсудить поставленные задачи с другими студентами, а также получить консультацию у преподавателя.

Основной задачей при построении ИОС является обеспечение ее эффективного развития и функционирования. Эффективность созданной ИОС определяется государственной поддержкой, созданием глобальной информационной инфраструктуры образования и подготовкой рабочих кадров в области использования и внедрения ИКТ.

Практикуемые формы и способы решения задачи создания ИОС обнаруживают возрастающую потребность использования облачных технологий как ведущего инструмента информатизации высшего образования [4], возможности которых

эффективно реализуют механизмы управления образовательным учреждением, применяются в учебном процессе, а также при создании эффективных инструментов организации научно-исследовательской деятельности.

Национальный институт стандартов и технологий США (National Institute of Standards and Technology – NIST) в документе «NIST Definition of Cloud Computing» [8] определил облачные вычисления как «модель предоставления повсеместного и удобного сетевого доступа (по мере необходимости) к общему пулу конфигурируемых вычислительных ресурсов (например, сетей, серверов, систем хранения, приложений и сервисов), которые могут быть быстро предоставлены и освобождены с минимальными усилиями по управлению и необходимостью взаимодействия с провайдером услуг». Таким образом, облачные сервисы предлагают пользователям через сеть Интернет доступ к своим ресурсам посредством бесплатных или условно бесплатных облачных приложений, программные и аппаратные требования которых не предполагают наличия у клиентов высокопроизводительных и ресурсопотребляемых компьютеров.

На современном рынке облачных технологий обозначился высокий уровень конкуренции между поставщиками программного обеспечения, поэтому в целях ориентации на будущих выпускников (уже знакомыми с облачными сервисами, оценившими по достоинству их преимущества), облачные сервисы для образовательных организаций предоставляются на бесплатной основе. Опыт развитых зарубежных стран демонстрирует успешное внедрение облачных технологий в образовательный процесс, но для отечественных образовательных учреждений их использование является новшеством. Несмотря на такие достоинства облачных технологий как надежность, доступность, легкая масштабируемость, существенная экономия средств образовательного учреждения (исчезает необходимость содержания и поддержки собственной ИТ-инфраструктуры), недостаток сведений о методологии их применения, дидактических возможностях, замедляет их внедрение в практику российских вузов. Тем не менее, использование облачных технологий открывает новые образовательные возможности для построения ИОС в контексте смешанного обучения:

- поддержка облачных сервисов разными по классу устройствами (персональными компьютерами, планшетами, мобильными телефонами) увеличивает степень доступности образовательного контента;

- возможность оперативного обновления образовательного контента и предоставления обучающимся информации в различном формате;

- постоянный контакт с обучающимися на протяжении всего обучения;

- свобода выбора при построении индивидуальной образовательной траектории оптимизирует неформальное обучение, повышает внутреннюю мотивацию, совершенствует навыки критического мышления и коммуникативную готовность.

На данный момент среди ряда поставщиков облачных технологий (следует выделить Google Apps for Education и Microsoft Live@Edu), позволяющие образовательным учреждениям использовать встроенные сервисы на бесплатной основе. Использование облачных сервисов данных компаний способно обеспечить решение следующих задач:

- создание учебных групп на базе каждого лекционного потока;

- организация календаря учебных задач на семестр с возможностью автоматического оповещения членов группы об их наступлении;

- проведение обсуждения тем лекционных занятий;

- выполнение групповых проектов;

- размещение учебных материалов с возможностью их обновления в текущем файле;

- получение студентами заданий и отчетность об их выполнении;

- организация разных форм контроля;

- мониторинг выполнения учебных задач в течение семестра.

Стремительное распространение облачных технологий ставит перед образовательным учреждением задачи пересмотра существующей ИТ-инфраструктуры и интеграции облачных технологий в образовательный процесс. Облачные технологии реализуют все принципы, необходимые для организации смешанного обучения в вузе, а программная среда, построенная на их основе, может быть эффективно использована для взаимодействия студентов и преподавателей в рамках смешанного обучения.

Однако на сегодняшний день недостаточно проработаны методические и технологические аспекты применения облачных технологий в образовательном процессе, их использование не регламентируется международными стандартами или законодательной базой, а функциональные возможности еще ограничены и не позволяют окончательно конкурировать с локальными аналогами. Совершенствование методик и технологий использования облачных технологий в российском образовании требует, прежде

Литература:

1. Закон Российской Федерации "Об образовании в Российской Федерации" (с изм. и доп., вступ. в силу с 06.05.2014) от 21 декабря 2012 г. № 273-ФЗ // Министерство образования и науки Российской Федерации.
2. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: учебно-методическое пособие / Роберт И.В., Панюкова С.В., Кузнецов А.А., Кравцова А.Ю. // Под ред. Роберт И.В. - М.: Дрофа, 2008. - 312 с.
3. Капустин Ю.И. Педагогические и организационные условия эффективного сочетания очного обучения и применения технологий дистанционного образования: автореф. Дис ... д-ра. пед. наук: 13.00.02. – М. - 2007. - 40 с.
4. Левина Е.Ю. Концепция инфологического моделирования образовательной деятельности // Дискуссия. 2012. - № 9. - С. 137-139.
5. Мохова М.Н. Активные методы в смешанном обучении в системе дополнительного педагогического образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. - М. - 2005. - 20 с.
6. Роберт И.В. О понятийном аппарате информатизации образования // Информатика и образование. - № 12. - 2002. - С. 4-6.
7. Laster S., Otte G., Picciano A.G., Sorg S. Redefining Blended Learning // Presentation at the 2005 Sloan-C Workshop on Blended Learning, Chicago, IL. - April 18th 2005.
8. Mell P., Grance P. The NIST Definition of Cloud Computing [Electronic Resource] // NIST: Information Technology Laboratory 10.07.2009. URL: <http://www.nist.gov/itl/cloud/upload/cloud-def-v15>

Сведения об авторе:

Ступина Мария Валерьевна (г. Ростов-на-Дону, Россия), аспирант, кафедра «Информационные технологии», Донской государственной технической университет, e-mail: masamvs@bk.ru

Data about the author:

M. Stupina (Rostov-on-Don, Russia), postgraduate student, Department of Information Technologies, Don State Technical University, e-mail: masamvs@bk.ru

всего, опытно-экспериментальной базы их развертывания.

Вследствие указанных причин в образовательный процесс применение облачных технологий приходит с задержкой и еще не нашло широкого применения, но реализация их огромного потенциала может способствовать эффективному развитию информационно-образовательной среды вуза и позволит достигнуть качественно нового уровня организации учебного процесса.

References:

1. Zakon Rossijskoj Federacii "Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii" (s izm. i dop., vstup. v silu s 06.05.2014) ot 21 dekabnja 2012 g. № 273-FZ // Ministerstvo obrazovanja i nauki Rossijskoj Federacii.
2. Informacionnye i kommunikacionnye tehnologii v obrazovanii: uchebno-metodicheskoe posobie / Robert I.V., Panjukova S.V., Kuznecov A.A., Kravcova A.Ju. // Pod red. Robert I.V. - M.: Drofa, 2008. - 312 s.
3. Kapustin Ju.I. Pedagogicheskie i organizacionnye uslovija jeffektivnogo sochetanija ochnogo obuchenija i primenenija tehnologij distancionnogo obrazovanja: avtoref. Dis ... d-ra. ped. nauk: 13.00.02. – М. - 2007. - 40 s.
4. Levina E.Ju. Konceptija infologicheskogo modelirovanija obrazovatel'noj dejatel'nosti // Diskussija. 2012. - № 9. - S. 137-139.
4. Mohova M.N. Aktivnye metody v smeshannom obuchenii v sisteme dopolnitel'nogo pedagogicheskogo obrazovanja: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08. - М. - 2005. - 20 s.
5. Robert I.V. O ponjatijnom apparate informatizacii obrazovanja // Informatika i obrazovanie. - № 12. - 2002. - S. 4-6.
6. Laster S., Otte G., Picciano A.G., Sorg S. Redefining Blended Learning // Presentation at the 2005 Sloan-C Workshop on Blended Learning, Chicago, IL. - April 18th 2005.
7. Mell P., Grance P. The NIST Definition of Cloud Computing [Electronic Resource] // NIST: Information Technology Laboratory 10.07.2009. URL: <http://www.nist.gov/itl/cloud/upload/cloud-def-v15>

ВОЗМОЖНОСТИ И РИСКИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Р.Г. Петрова, С.И. Петров, Т.В. Рябова

Аннотация. Статья носит дискуссионный характер. Авторы проводят анализ внедрения дистанционных программ образования в К(П)ФУ. В результате анализа авторы приходят к выводу о тенденции роста спроса дистанционных программ со стороны потребителей образовательных услуг, а также о недостаточном разнообразии предлагаемых образовательных программ. Внедрение программ дистанционного образования, по мнению авторов, сталкивается с различными объективными и субъективными факторами, классификация которых приведена в настоящей статье.

Ключевые слова: дистанционные программы обучения, высшая школа, мотивации студентов и слушателей, образовательные услуги, объективные и субъективные факторы.

OPPORTUNITIES AND RISKS OF DISTANCE EDUCATION IN HIGHER SCHOOL

R. Petrova, S. Petrov, T. Ryabova

Abstract. The article is of the polemical character. The authors analyze the implementation of distance education programs in Kazan (Volga Region) Federal University. The analysis resulted in the authors' conclusion about the growth trend in demand for distance programs on the part of education service users, as well as about insufficient diversity of the proposed education programs. According to the authors' opinion, the implementation of distance education programs faces various objective and subjective factors.

Keywords: distance education programs, higher school, student and audience motivation, education services, objective and subjective factors.

На смену парадигме образования XIX – XX вв. «образование на всю жизнь», приходит новая парадигма – «образование в течение всей жизни» [8, 45]. Поможет ли внедрение в образовательный процесс дистанционных форм обучения университетам реализовать новую парадигму? В Национальном стандарте РФ по Информационно-коммуникативным технологиям в образовании дается следующее определение: «Дистанционные образовательные технологии (distant learning technology) – образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационных и телекоммуникационных технологий при опосредованном (на расстоянии) или частично опосредованном взаимодействии обучающегося и педагогического работника» [2].

Благодаря таким технологиям возрастает скорость подачи информации, ее обновление, осуществляется быстрая обратная связь с обучающимся. Также возможна адаптация программы к индивидуальным, профессиональным потребностям и возможностям получателя образовательной услуги, что отвечает современным реалиям образования. В 1994 г. в России была принята Концепция создания и развития единой системы дистанционного образования,

созданы Евразийская Ассоциация дистанционного обучения, Ассоциация международного образования, разработана Концепция создания и развития системы дистанционного обучения в Российской Федерации. В 2014 году был издан приказ Минобрнауки РФ № 2 «Об утверждении порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ».

Сегодня многие специалисты вынуждены решать дилемму: с одной стороны, каждые три – пять лет необходимо повышать квалификацию и предъявлять сертификат по месту работы, с другой стороны, необходимо преодолевать возникающие на этом пути трудности. Во время экономического подъема сотрудники предприятий и организаций могли опираться на ст. 187 ТК РФ, согласно которой при направлении работодателем работника для повышения квалификации с отрывом от работы за ним сохраняется место работы и средняя заработная плата. Сейчас, во время кризиса и повсеместной экономии, обе стороны заинтересованы в постоянном нахождении сотрудника на рабочем месте. Возникает противоречие, когда государство,

организации, фирмы слабо заинтересованы в предоставлении времени, финансирования для обучения работников, но в то же время карьерный рост сотрудника, заработную плату и другие социальные дивиденды ставят в зависимость от уровня компетентности и квалификации специалиста. Данные специалисты проявляют инициативу, заинтересованность в самообразовании, постоянном обновлении своих знаний и имеют возможность самостоятельно повышать свою квалификацию с помощью дистанционного образования. Рабочие гипотезы. Мы предполагаем, что некоторые российские университеты находятся на начальном этапе реализации дистанционных программ обучения и сталкиваются с трудностями объективного и субъективного характера. Предлагаемые курсы охватывают лишь небольшую часть образовательных программ университета.

Целью нашего исследования стал анализ разработанности и востребованности дистанционных образовательных программ высшего образования. Эмпирической базой послужили официально опубликованные и размещенные на сайте данные одного из крупных федеральных университетов страны – Казанского (Приволжского) государственного университета [3]. Мы провели статистический анализ предлагаемых образовательных курсов, рассмотрели возможности и риски дистанционного образования с точки зрения трех субъектов: получателя образовательной услуги – а) студента, б) специалиста, желающего повысить свой уровень профессионализма и в) разработчика образовательной услуги – университета и преподавателя. Авторы поднимают некоторые проблемы дистанционного образования, являющиеся, по-нашему мнению, дискуссионными и/или требующими организации дополнительных исследований.

Начиная с 2005 года в Казанском (Приволжском) федеральном университете на базе различных структур создаются курсы дополнительного (непрерывного) образования, где используются дистанционные формы обучения. Центр дистанционного обучения департамента развития образовательных ресурсов был создан как отдельная специализированная структура в 2012 году [4]. С 2013 года Центр дистанционного обучения начал работу по подготовке преподавателей университета в направлении овладения методикой и технологиями создания дистанционных программ образования. За

2013 год 161 преподаватель повысил квалификацию по навыкам владения дистанционными технологиями в преподавании. Насколько эффективной оказалась работа в этом направлении? Только 13 программ дополнительного профессионального образования из 143 вновь созданных были представлены как программы с использованием дистанционных образовательных технологий [4].

Для создания качественной дистанционной образовательной программы преподавателю университета необходимо обладать множеством профессиональных компетенций. Это и владение содержанием дисциплины, и традиционными, апробированными временем методиками преподавания, и современными методиками преподавания, владение информационными технологиями. Отсюда становится понятным, почему из 161 преподавателя, окончившего курсы по программе «Теория и практика использования LMS MOODLE в обучении», лишь небольшая группа сумела создать программы по собственным дисциплинам, где идет использование дистанционных технологий образования.

Если в качестве критерия востребованности учебного курса взять количество обучившихся, то можно выявить статистику предпочтений потребителя образовательной услуги в Казанском (Приволжском) Федеральном университете. Это: «Профессиональная подготовка лиц на право работы с отходами 1 – 4 класса опасности» (317 чел.), «Профилактика экстремизма и терроризма» (216 чел.), «Технология реализации системно – деятельностного подхода в преподавании» (75 чел.), «Совершенствование коммуникативной компетентности (в области изучения татарского языка) воспитателя ДОУ» (119 чел.), «Государственное и муниципальное управление: правовые, экономические и информационные основы деятельности» (105 чел.), «Психология делового общения, служебное поведение на государственной и муниципальной службе» (90 чел.), «Профессиональная этика и этикет государственных и муниципальных служащих» (92 чел.), «Повышение эффективности обслуживания пассажиров (Эффективные коммуникации. Сервисное поведение)» (300 чел.), «Татарский язык для населения» (173 чел.), «Петрофизика и геофизика в нефтяной геологии» (203 чел.), «Ландшафтный дизайн» – по 3 программам

обучилось 128 человек. «Управление развитием дошкольного образовательного учреждения» (75 чел.), «Нормативно-правовое и программно-методическое обеспечение преподавания предметов «Физическая культура» и «Основы безопасности жизнедеятельности» в условиях внедрения ФГОС ОО» (78 чел.), «Подготовка студентов к воспитательной работе в детских оздоровительных лагерях» (800 чел.) «Социальная адаптация безработных» (315 чел.), «Обеспечение экологической безопасности при работах в области обращения с опасными отходами» (93 чел.), «Правовое регулирование профессиональной деятельности адвокатов» (145 чел.) [3]. Таким образом, предлагаемые курсы охватывают лишь небольшую часть образовательных программ университета. Мы не видим блока по историческим, социологическим, биологическим, математическим и ряду других направлений подготовки специалистов.

Если в качестве индикаторов эффективности выставить динамику количества электронных курсов и число пользователей по годам, то получим картину, когда в 2008 году в К(П)ФУ их насчитывалось 93, а к 2013 стало 490. Количество пользователей MOODLE с 2008 года от 1570 человек возросло до 14590 человек, т.е. почти в десять раз, что доказывает не только положительную динамику создания программ, но и востребованность со стороны пользователей [4].

В параллельном (непрерывном) электронном обучении количество зарегистрированных пользователей достигло 19782 человек. Но наблюдается диспропорция соотношения количества предлагаемых электронных курсов (1042) и количества электронных курсов (программ) для параллельного обучения (25) и дополнительного образования (48). В программах повышения квалификации и профессиональной переподготовки подготовлено 24 электронных курса [4], что, по-нашему мнению, не вполне может удовлетворить разнообразные потребности потенциальных потребителей услуг.

Университет должен проводить непрерывный мониторинг востребованности образовательных услуг, предоставляемых как дополнительное или базовое образование. Регулярный мониторинг успешных и востребованных направлений позволит университету расширить регион для предложения образовательных услуг в системе

непрерывного образования. Этот же мониторинг позволит руководству выделить образовательные курсы или дисциплины, которые являются мало востребованными потребителем по тем или иным объективным или субъективным причинам.

Потенциальными потребителями дистанционных образовательных услуг выступают следующие социальные группы:

- Студенты университетов, обучающихся как на очной, так и заочной формах.

- Абитуриенты, готовящиеся к поступлению в вузы.

- Лица с инвалидностью.

- Молодые женщины, находящиеся в отпуске по уходу за ребенком.

- Профессиональные специалисты, которые по характеру служебных обязанностей не могут надолго отлучиться от места работы.

По итогам 2013 года в Институте непрерывного образования (ИНО) в К(П)ФУ 2021 человек прошли обучение по 44 программам дополнительного образования, из них по 13 программам дополнительного профессионального образования (повышение квалификации и профессиональная переподготовка) – 863 человека. В том же 2013 году в Институте непрерывного образования К(П)ФУ повысили квалификацию и получили сертификаты по программе «Подготовка управленческих кадров в сфере здравоохранения и образования в 2011 – 2014 годах» 122 главных врача лечебно-профилактических учреждений и их заместители, и директора школ и их заместители из четырех регионов: Республики Татарстан, Пермского края, Удмуртской Республики и Республики Марий Эл [4].

Личные наблюдения авторов, полученные в ходе организации и проведения вышеуказанных курсов повышения квалификации среди главных врачей и директоров школ, показал, что главные врачи постоянно находились в состоянии «стресса»: им приходилось отвечать на звонки с места работы и решать сложные клинические и административные проблемы. При этом они со всей ответственностью понимали необходимость серьезной и глубокой работы на курсе и над проектами. В результате в помещении иногда обучались лишь 40 – 50% слушателей.

Для взрослых слушателей психологически комфортнее обучение дистанционное, так как есть время на обдумывание ответов,

обсуждения материала с преподавателем индивидуально, возможность обсуждения с коллегами. Если в день выделять на дистанционный курс по 1 – 2 часа, то в течение 3 месяцев можно пройти курс в 72 часа.

Целесообразно также применение синтетического варианта непрерывного образования и повышения квалификации для работающих профессионалов, когда лекционные курсы они будут изучать дистанционно, а создание проектов, требующих усилий группы, применение мозгового штурма, тренинговых форм работы организовывать на месте, то есть аудиторно.

Дистанционное обучение позволяет создать индивидуальную дорожную карту процесса обучения. Это повышает мотивацию к обучению. Как отмечают Е.М. Аврамова, Т.Л. Клячко, Д.М. Логинов, в современном мире увеличилась численность занятых, работающих по полученной базовой специальности, им требуется не перепрофилирование и не знания в области менеджмента, как наблюдалось десятилетие назад, а конкретные профессиональные знания [1, 23]. Происходит борьба за эффективность работы/обучения в индивидуальном формате. При помощи оценочных средств и хорошей обратной связи можно не только оценить успешность/неуспешность слушателя, но и обсудить с ним перспективы и возможности совершенствования знаний, преодоления заблуждений и ошибок.

Мотивация привлечения слушателей к дополнительному образованию в дистанционной форме – актуальная и сложная проблема. Е.Г. Струкова, Б.И. Крук, Л.Б. Журавлева, обсуждая вопрос формирования учебно-познавательных мотивов у студентов, находящихся на дистанционном обучении, подчеркивают роль педагога и его возможности в активизации познавательного интереса обучающихся [7]. Слушатели должны захотеть получить знания. Для чего? Для повышения в должности, получения надбавки к зарплате, совершенствования знаний, саморазвития? Изучение мотивации, ценностных ориентаций потенциальных потребителей образовательных услуг становится важной маркетинговой задачей университета.

Наряду с положительными сторонами применения дистанционных форм образования, существуют и отрицательные (риски). Отсутствие непосредственного контакта с преподавателем может привести к

снижению ответственности за выполнение заданий. Авторы неоднократно наблюдали ситуации, когда студент в дистанционной форме отвечал на тестовое или иное задание и получал высокий балл, а при личной встрече с преподавателем и устной беседе не мог сформулировать ответ и получал низкий балл. Однажды в нашей практике произошел случай, который позволил нам прийти к выводу о слабой мотивации студентов и их недобросовестности при выполнении заданий. На задание по анализу текста первоисточника, который студент должен был сделать и отправить на электронный адрес преподавателя, одна студентка, назовем ее Н., прислала следующее. «Здравствуйте, уважаемая Н. Ваша мама попросила меня выполнить за вас задание по предмету. Я, конечно, постаралась ответить на все поставленные вопросы, но, боюсь, что это может не удовлетворить вашего педагога, т.к. я не знаю доподлинно ее требований. Н., прочтите, пожалуйста, мои ответы и, если что-то не так, то, не стесняясь, напишите мне. С уважением Валентина Николаевна». Это письмо студентки, даже не потрудившись открыть и прочитать, переслала на электронный адрес преподавателя.

К минусам следует отнести и то, что для дистанционного образования необходима компьютерная база с таким доступом в Интернет, при котором слушатель может участвовать в вебинарах, слушать трансляции лекций и семинаров, скачивать ресурсы в виде видео и пр. Для взрослых слушателей может стать проблемой вход на сервер образовательной организации – существует внешний риск в виде входа в программу. Для этого вузу необходимо предусмотреть хеджирование/минимизацию риска в виде предоставления студентам или слушателям контактных телефонов сотрудников для преодоления возникающих сложностей. В К(П)ФУ поддержка преподавателей и студентов по вопросам электронного обучения осуществляется в форме онлайн-поддержки (консультации по вопросам разработки и внедрения ЭОР, регистрация электронных курсов, регистрация и экспертиза карточек для открытого каталога электронных курсов), через форму обратной связи на Портале дистанционного обучения [6]. Но насколько эта услуга востребована? Кто чаще ею пользуется?

При опросе студентов, использующих дистанционные технологии, выяснилось, что их отвлекают социальные сети и другие

развлечения (39%), им тяжело заставить себя заниматься (36%), сложно наладить коммуникацию с преподавателем (40%) [5].

Авторы согласны с мнением Н.В. Никуличевой, изложенным в статье о консультации по дистанционному обучению, что необходимо устанавливать цели обучения как можно более четко, при этом они должны соответствовать интересам обучаемых [3, 206]. Важно объяснять выдаваемые задания, процедуры и используемые методы обучения. Объяснять и показывать то, что станет результатом обучения.

Стремительное развитие информационных технологий детерминирует глобализацию образования. Сегодня студенту или слушателю предоставляется шанс и возможность в полной мере реализовывать свое конституционное право на образование. Благодаря дистанционным программам образования он способен выбрать любую базовую или дополнительную образовательную программу любого университета страны, стать его полноправным слушателем, сдать выпускные испытания и получить диплом или сертификат.

Но если студент или слушатель, получая шансы на приобретение образовательных услуг дистанционно, имеет возможность быть успешным, то университеты, преподавательский корпус сталкиваются не столько с возможностями, сколько с рисками. Научно-технический прогресс заставляет преподавателя соответствовать статусу, который можно назвать «современным», то есть быть профессионалом в своей области, хорошим методистом и специалистом в области информационных технологий. Овладение этими компетенциями подвластно не всем преподавателям. Преподаватели старшего поколения часто хорошие методисты, но плохо разбираются в «тонкостях» информационных форм обучения. Молодые преподаватели, наоборот, хорошо разбираются в последних достижениях информационных технологий, но слабые методисты и незрелые профессионалы. Эти и многие другие причины затрудняют не только внедрение дистанционных образовательных программ, но и их создание.

Серьезные риски дистанционные формы образования создадут университетам в недалеком будущем, когда студент или слушатель сам будет выбирать учебную дисциплину, размещенную на сайте другого университета, а не своего собственного. И в случае получения зачета или экзамена,

университет будет обязан засчитывать его как успешно пройденный. В этом случае университеты вступят в полосу жесткой конкуренции за студента, ведь именно он своим выбором будет определять статус университета, его рейтинг, наконец, кадровый состав. И тогда качество, и количество предлагаемых образовательных услуг с применением дистанционных технологий станет критерием экономической успешности университета.

Глобализация образования ставит университеты перед осознанной необходимостью организации дистанционного образования с применением дистанционных технологий, отвечающих требованиям потребителя образовательных услуг. Эта форма предоставления образовательных услуг будет отвечать демократическим принципам построения гражданского общества и правового государства.

Таким образом, нами получены следующие выводы:

1. В К(П)ФУ наблюдается устойчивая тенденция наращивания ресурсов в лице числа пользователей среди студентов и слушателей, увеличении количества учебных дисциплин с использованием дистанционных технологий. Однако эта форма организации учебного процесса пока слабо разработана. Университет предлагает узкий спектр программ дистанционного обучения, что не вполне может удовлетворить разнообразные потребности потенциальных потребителей услуг.

2. Риски внедрения дистанционных форм образования связаны с субъективными факторами. Они зависят от ценностей и целевых установок самих студентов и слушателей. В тех случаях, когда целью и ценностью будет выступать сам диплом или сертификат, слушатель будет использовать нечестные приемы сдачи контрольных и зачетов. Проконтролировать этот процесс дистанционно преподавателю будет сложно.

3. Качество и количество самих дистанционных программ обучения будет определяться уровнем профессионализма педагога или качеством менеджмента университета по организации помощи преподавателю в создании дистанционной программы курса или дисциплины и минимизации технологических рисков, с которыми может столкнуться пользователь студент.

Литература:

1. Авраамова Е.М., Клячко Т.Л., Логинов Д.М. Мониторинг непрерывного профессионального образования: позиции работодателей и работников / Е.М. Авраамова, Т.Л. Клячко, Д.М. Логинов. - М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2015. - 60 с.
2. Национальный стандарт РФ по информационно-коммуникативным технологиям в образовании. Режим доступа: http://atomprof.spb.ru/de/docs/GOST_52653-2006_Terminy_.pdf
3. Никуличева Н.В. Консультации по дистанционному обучению // Народное образование. - М.: Издательский дом «Народное образование», 2014. - № 10. - С. 205-208.
4. Отчет К(П)ФУ за 2013 г. - Приложение // <http://www.kpfu.ru>
5. Сайт К(П)ФУ. Режим доступа: <http://kpfu.ru/news/bolshe-poloviny-studentov-it-specialnostej-ne.html>
6. Струкова Е.Г., Крук Б.И., Журавлева О.Б. Развитие учебно-познавательных мотивов студентов дистанционного обучения // Открытое и дистанционное образование. - 2013. - № 2(50). <http://journals.tsu.ru/>
7. Шабанов А.Г. Моделирование процесса дистанционного обучения в системе непрерывного образования: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 Барнаул, 2004. - 357 с. - РГБ ОД, 71:05-13/305.

References:

1. Avraamova E.M., Kljachko T.L., Loginov D.M. Monitoring nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya: pozicii rabotodatelej i rabotnikov / E.M. Avraamova, T.L. Kljachko, D.M. Loginov. - M.: Izdatel'skij dom «Delo» RANHiGS, 2015. - 60 s.
2. Nacional'nyj standart RF po informacionno-kommunikativnym tehnologijam v obrazovanii. Rezhim dostupa: http://atomprof.spb.ru/de/docs/GOST_52653-2006_Terminy_.pdf
3. Nikulicheva N.V. Konsul'tacii po distancionnomu obucheniju // Narodnoe obrazovanie. - M.: Izdatel'skij dom «Narodnoe obrazovanie», 2014. - № 10. - S. 205-208.
4. Otchet K(P)FU za 2013 g. - Prilozhenie // <http://www.kpfu.ru>
5. Sajt K(P)FU. Rezhim dostupa: <http://kpfu.ru/news/bolshe-poloviny-studentov-it-specialnostej-ne.html>
6. Strukova E.G., Kruk B.I., Zhuravleva O.B. Razvitie uchebno-poznavatel'nyh motivov studentov distancionnogo obuchenija // Otkrytoe i distancionnoe obrazovanie. - 2013. - № 2(50). <http://journals.tsu.ru/>
7. Shabanov A.G. Modelirovanie processa distancionnogo obuchenija v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya: Dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.08 Barnaul, 2004. - 357 s. - RGB OD, 71:05-13/305.

Сведения об авторах:

Петрова Раисля Галиахметовна (г. Казань, Россия), кандидат исторических наук, доцент, Государственное бюджетное образовательное учреждение Высшего профессионального образования Казанский государственный медицинский университет, кафедра истории, философии, социологии и политологии, e-mail: rpetrova@rambler.ru

Петров Сергей Игорьевич (г. Казань, Россия), декан факультета дополнительного образования, Государственное бюджетное образовательное учреждение Высшего образования Казанский (Приволжский) федеральный университет, Институт непрерывного образования (ИНО) ГОУ ВО КФУ, e-mail: sergey.petrov@ksu.ru

Рябова Татьяна Владимировна (г. Казань, Россия), кандидат психологических наук, доцент, Государственное бюджетное образовательное учреждение Высшего профессионального образования Казанский государственный медицинский университет, ГОУ ВПО КГМУ, кафедра медицинской и общей психологии и педагогики, e-mail: tatry@rambler.ru

Data about the authors:

R. Petrova (Kazan, Russia), candidate of historical sciences, associate professor at Department of history, philosophy, sociology and political sciences of Kazan State Medical University, e-mail: rpetrova@rambler.ru

S. Petrov (Kazan, Russia), dean of Faculty of Additional Education, Institute of Continuing Education of Kazan (Volga Region) Federal University, e-mail: sergey.petrov@ksu.ru

T. Ryabova (Kazan, Russia), candidate of psychological sciences, associate professor at Department of Medical and General Psychology and Pedagogy of Kazan State Medical University, e-mail: tatry@rambler.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ К УЧЕБНОЙ И НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЕ ПОСРЕДСТВОМ ИКТ

Г.Б. Сайфутдинова, О.В. Козелков, Р.Р. Тактамышева, С.С. Усачев

Аннотация. В статье акцентируется внимание на проблеме повышения мотивации студентов к учебной и научно-исследовательской работе через Информационно-коммуникативные технологии. Анализируется опыт Казанского государственного энергетического университета в области применения электронно-образовательных ресурсов и социальных сетей в рамках профессиональной подготовки студентов. Обосновывается необходимость модернизации информационно-предметной среды студентов для повышения результативности и конкурентоспособности высшего образования.

Ключевые слова: учебная и научно-исследовательская работа студента, ИКТ, социальные сети, Интернет-технологии.

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF MOTIVATION OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS FOR EDUCATIONAL AND RESEARCH WORK USING ICT

G. Sayfutdinova, O. Kozelkov, R. Taktamysheva, S. Usachev

Abstract. The article focuses on the problem of increasing the motivation of students to educational and scientific research through information and communication technologies. The experience of Kazan Power Engineering University in the use of electronic educational resources and social networks within professional training of students. The necessity of modernization of informational-subject among students to improve the efficiency and competitiveness of higher education.

Keywords: educational and research work of the student, ICT, social networks, Internet technologies.

Технический прогресс и возможности массового доступа обучающихся к сетевым компьютерным технологиям и интенсивное их использование в учебном процессе привели к кардинальным изменениям в системе образования. В высшем образовании выделяется учебно-исследовательская работа: выполнение рефератов, курсовых, выпускных работ в учебное время (УИР) и научно-исследовательская работа студентов вне учебного плана: участие в научных кружках, конкурсах, конференциях, хозяйственных работах и соискания научных грантов (НИР).

Важнейшей задачей современного высшего образования является конструктивный подход в актуализации учебной и реабилитации престижа научно-исследовательской работы студентов. Статистические данные за 2000 – 2015 гг. демонстрируют, что при общем росте численности аспирантов в вузах России, соискателей, окончивших аспирантуру с защитой, постоянно сокращается: в 2000 г. – 7503, в 2015 году – 5189 диссертантов [5]. На наш взгляд, только продуманные решения и новые методики приведут российское высшее образование к долгожданному росту качества и международной конкурентоспособности.

Проблема исследования заключается в необходимости подготовки бакалавриантов и

магистрантов к активной учебной и научно-исследовательской работе на протяжении всего периода обучения. Авторами проведено исследование и выявлено, что использование ИКТ и социальных сетей в образовательном процессе способствует развитию мотивации к учебной и научно-исследовательской работе бакалавриантов и магистрантов при соблюдении следующих организационно-педагогических условий:

- привлечение к УИР и НИР студентов через использование в процессе обучения ИКТ;
- осуществление информационного и финансового обеспечения УИР и НИР студентов с применением ИКТ;
- мотивирование к учебной и научно-исследовательской работе, через удовлетворение потребности достижения высокого уровня научно-образовательной карьеры на каждом этапе обучения;
- организация оперативного контроля знаний и умений студента;
- обеспечение профессорско-преподавательского потенциала для научного руководства.

Реализацию выделенных нами организационно-педагогических условий осуществляется посредством ИКТ, обуславливающих использование интереса

студентов к сетевым компьютерным технологиям, поисковым системам и социальным сетям.

Вопросы использования ИКТ широко освещаются в научных работах, посвященных проблеме повышения эффективности учебной деятельности средствами ИКТ [1, 2, 3]. Основной вывод исследователей – любой метод обучения обогащается за счет интеграции в него информационных коммуникативных технологий, способствующих в том числе и решению одной из важных проблем педагогики, а именно проблемы развития мотивации обучающихся.

Согласно последним данным количество пользователей сетевых компьютерных технологий увеличилось в конце 2012 года с 80% до 91% в апреле 2015 года. В «молодёжной аудитории» этот показатель сейчас составляет 98%, а среди россиян в возрасте 45 – 50 лет – 86%. В десятку крупнейших медиа-холдингов России по охвату аудитории вошли четыре Интернет-компании: «ВКонтакте» (86%), «Одноклассники» (75%), Facebook (58%) и Google+ (31%) [7].

В рамках эмпирической базы нашего исследования было выявлено, что в Казанском государственном энергетическом университете (КГЭУ) уделяется большое внимание Интернет-активности обучающихся в учебных и исследовательских целях. В вузе поддерживается интерес молодежи к работе с интерактивными web-ресурсами, которые способствуют росту мотивации к процессу обучения и формируют навыки самостоятельной учебной и исследовательской работы. Рейтинг вуза зависит в том числе от частоты использования веб-ресурса учреждения, а лучший способ повысить эффективность приложения – это начать работать со студентами online. В КГЭУ осуществлены условия доступа в процессе обучения с применением ИКТ. Преподаватели и студенты используют возможности работы online и offline в нескольких системах:

- Электронно-образовательные ресурсы (ЭОР);
- Создание мини-социальных сетей;
- Система смс-тестирования студентов;
- Электронная база балльно-рейтинговой системы оценки студента в течение семестра (ЭБ БРС КГЭУ).

Казанский государственный энергетический университет на базе своего Интернет-сайта (<http://www.kgeu.ru/>) создал портал открытого образования (<http://lms.kgeu.ru/>), который использует технологии электронной обучающей

среды MOODLE («Модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда»). Сейчас система MOODLE признана наиболее популярной в России, 62% вузов предпочитают именно эту платформу [6]. Использовать систему можно и для аудиторных занятий, но чаще она используется для самостоятельной работы, что дает возможность студенту выполнять учебные задачи в любом удобном месте с точкой доступа в Интернет. В КГЭУ система MOODLE была внедрена в 2014 году. Одно из преимуществ MOODLE в том, что все данные, используемые для создания курса, хранятся на общевузовском сервере и видимы всем участникам курса. Разработанные в системе курсы дисциплин, включают в себя различные виды интерактивных заданий, например, форумы, чаты, опросы, тесты, ссылки на веб-страницы и мультимедийные материалы, вложения в виде прикрепленных файлов. Система MOODLE не конкурирует с традиционной формой обучения, а дополняет ее, мотивируя облегченным доступом к образовательному курсу и регулярному тестированию в электронной форме, что активизирует интерес студентов к процессу обучения. Работа с ИКТ вырабатывает профессиональную компетенцию – способность работать с компьютерными технологиями.

MOODLE – это не единственная Интернет-технология, используемая в КГЭУ, преподаватели вуза успешно осваивают мини-социальные сети – это возможность мотивирования студентов к активной научно-исследовательской работе. Преподаватели одновременно с дисциплинами курса ведут научные кружки и заинтересованные в реализации своего научного потенциала студенты становятся их участниками в формате online. Например, на базе кафедры «История и педагогика» КГЭУ в рамках научно-исторического кружка «Наследие Казани» преподаватели создали портал открытой страницы (публик) в социальной сети ВКонтакте (<https://vk.com/historyplanetatarstan>). Почти все 100% студентов в социальной сети ВКонтакте зарегистрированы, что освобождает от разъяснения технических аспектов. Этот метод может использоваться для любой формы научной работы необходимо продумать концепцию группы-публика, а также вести тему в течение семестра. Группы-публики – это действенный метод руководства научными исследованиями, студенты независимо устанавливают для себя режим подготовки творческих материалов (контент публика). Работу студентов в течение семестра в кружке

можно разделить на задания по модулям семестра, где на каждый модуль изобретается паблик, который может носить многогранный характер. Студенты имеют возможность привлекать исполнителей из других групп, направлений подготовки, из других вузов или даже регионов и государств, так могут возникнуть первые научные контакты. Аттестовать труд студента в течение семестра можно: по работе в группе: по наполнению паблика; через регулярность обновления информации; по степени признания среди студентов по количеству поставленных «like»; по возможности применения опубликованного материала в других работах своеобразный «индекс цитирования студента». Кроме того исследовательские материалы студентов публикуются в открытом доступе, это повышает требования к содержанию и оказывает положительное влияние на уровень мотивированности студента, который в случае положительной аттестации рекомендуется руководителем в качестве автора в научное издание. Работа в формате online, её популярность и публичность мотивирует молодого ученого на достижение высокого уровня научно-образовательной карьеры в течение всего срока обучения, что подтверждается публикационной активностью студентов занимающихся по дисциплинам кафедры. За последние пять лет опубликовано более 50 студенческих работ.

Дополнительно с 2015 года преподаватели КГЭУ получили возможность расширить методику оценивания работы студентов с подключением к электронной базе – балльно-рейтинговая система университета (ЭБ БРС КГЭУ). Электронная база БРС КГЭУ доступна и преподавателям, и студентам через регистрацию в личном кабинете. Данная новинка предоставляет возможность преподавателям учитывать в БРС студента как учебную, так и внеучебную работу в течение семестра, поощряя студента дополнительными баллами. Использование электронной базы мотивирует студента быть активнее в период обучения, так

Литература:

- 1 Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11-17.
- 2 Ваграменко Я.А. Об основных направлениях информатизации педагогического образования / Я.А. Ваграменко, С.В. Богданова, В.А. Рыжков, С.А. Жданов, С.Д. Каракозов //

как любая форма работы зачитывается при итоговой аттестации по курсу дисциплины. Всего на сегодняшний день в КГЭУ создано почти 250 курсов в системе MOODLE и зарегистрировано около 4000 пользователей (среди них студенты очной, заочной форм обучения, преподаватели КГЭУ). Кроме того в вузе действует около 20 научных кружков в которых состоят более 300 студентов и молодых ученых. Таким образом, опыт показывает, что использование популярных в среде молодежи online сервисов и электронных образовательных ресурсов интенсифицирует процесс обучения и мотивирует обучающихся, что ведет к повышению качества выпускаемых вузом специалистов. Однако общение online со студентами в разных системах выдвигает повышенное требование к квалификации преподавательского состава вуза и учету затраченного времени, что должно найти отражение как в квалификационных требованиях, так и в результатах аттестации и оплаты труда профессорско-преподавательского состава.

На наш взгляд, образовательные информационно-коммуникативные технологии, применяемые в КГЭУ, решают концептуальную задачу – повышение мотивации студентов к актуализации учебной и научно-исследовательской работы через применение популярных в молодежной среде Интернет-технологий. Доступность работы с применением ИКТ способствуют повышению качества учебной и научно-исследовательской работы студентов за счет самостоятельных часов подготовки; личной известности и популяризации научных изысканий; исследовательские достижения учитываются при поступлении в магистратуру и аспирантуру [4]. Период обучения индивидуально и в группах с использованием социальных сетей позволяет выработать профессиональную компетенцию – способность работать в коллективе, ставить и решать творческие задачи.

Педагогическая информатика. – 2004. – № 1. – С. 19-30.

3 Вакулюк В., Семенова Н. Мультимедийные технологии в учебном процессе // Высшее образование в России. – 2004. – № 2. – С. 101-105.

4 Матушанский Г.У. Отбор и продвижение студентов в аспирантуру / Г.У. Матушанский, Д.И. Ключников // Вестник Казанского государственного энергетического университета. – 2014. – № 3(23). – С. 136-156.

5 По данным формы федерального статистического наблюдения № 1-НК «Сведения о

работе аспирантуры и докторантуры» (годовая). [Электронный ресурс]. Свободный. Режим доступа: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rossstat/ru/statistics/enterprise/science/#

6 Статистика российского рынка дистанционного обучения – результаты опроса [Электронный ресурс]. Свободный. Режим доступа: http://websoft-elearning.blogspot.ru/2011/04/blog-post_21.html

7 Число россиян в соцсетях выросло, как и время сессий [Электронный ресурс]. Свободный. Режим доступа: <http://news.rambler.ru/scitech/30282361/>

References:

1 Bondarevskaja E.V. Gumanisticheskaja paradigma lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya // Pedagogika. – 1997. – № 4. – S. 11-17.

2 Vagramenko Ja.A. Ob osnovnyh napravlenijah informatizacii pedagogicheskogo obrazovaniya / Ja.A. Vagramenko, S.V. Bogdanova, V.A. Ryzhkov, S.A. Zhdanov, S.D. Karakozov // Pedagogicheskaja informatika. – 2004. – № 1. – S. 19-30.

3 Vakuljuk V., Semenova N. Mul'timedijnye tehnologii v uchebno-m processse // Vyshee obrazovanie v Rossii. – 2004. – № 2. – S. 101-105.

4 Matushanskij G.U. Otbor i prodvizhenie studentov v aspiranturu / G.U. Matushanskij, D.I. Kljuchnikov // Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo jenergeticheskogo universiteta. – 2014. – № 3(23). – S. 136-156.

5 Po dannym formy federal'nogo statisticheskogo nabljudeniya № 1-NK «Svedeniya o rabote aspirantury i doktorantury» (godovaja). [Jelektronnyj resurs]. Svobodnyj. Rezhim dostupa: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rossstat/ru/statistics/enterprise/science/#

6 Statistika rossijskogo rynka distancionnogo obuchenija – rezul'taty oprosa [Jelektronnyj resurs]. Svobodnyj. Rezhim dostupa: http://websoft-elearning.blogspot.ru/2011/04/blog-post_21.html

7 Chislo rossiyan v socsetjah vyroslo, kak i vremja sessij [Jelektronnyj resurs]. Svobodnyj. Rezhim dostupa: <http://news.rambler.ru/scitech/30282361/>

Сведения об авторах:

Сайфутдинова Гузель Борисовна (г. Казань, Россия), кандидат исторических наук, доцент, Казанский государственный энергетический университет, e-mail: guzelsai@mail.ru

Козелков Олег Владимирович (г. Казань, Россия), кандидат технических наук, заведующий кафедрой «Приборостроение и автоматизированный электропривод», Казанский государственный энергетический университет, e-mail: ok.1972@list.ru

Тактамышева Рушания Рифадовна (г. Казань, Россия), кандидат философских наук, доцент, Казанский государственный энергетический университет, e-mail: ruschanija2002@mail.ru

Усачев Сергей Сергеевич (г. Москва, Россия), студент, Национальный исследовательский университет «МЭИ», e-mail: usachevplayer@mail.ru

Data about the authors:

G. Sayfutdinova (Kazan, Russia), candidate of historical sciences, docent, Kazan State Power Engineering University, e-mail: guzelsai@mail.ru

O. Kozelkov (Kazan, Russia), candidate of engineering sciences, head of Department of Tool Engineering and Automatic Electric Drive, Kazan State Power Engineering University, e-mail: ok.1972@list.ru

R. Taktamyшева (Kazan, Russia), candidate of philosophical sciences, docent, Kazan State Power Engineering University, e-mail: ruschanija2002@mail.ru

S. Usachev (Moscow, Russia), student, National Research University "Moscow Power Engineering Institute", e-mail: usachevplayer@mail.ru

ТВОРЧЕСКИЕ КОНКУРСЫ «НЕДЕЛИ ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ» КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТА-ФИЛОЛОГА

Н.В. Киреева

Аннотация. Данное исследование посвящено проблеме формирования профессиональных и специальных компетенций у студентов-филологов педагогического вуза. Доказывается, что эффективным средством для этого становятся творческие конкурсы предметной недели по зарубежной литературе, каждый из которых способствует выработке необходимых студенту-филологу компетенций. Автором разработаны педагогические условия успешного формирования профессиональных и общекультурных компетенций в ходе творческих конкурсов. Представлен инновационный педагогический опыт по данной проблеме.

Ключевые слова: профессиональные и специальные компетенции, активные методы обучения, педагогическая технология, неделя зарубежной литературы, творческий конкурс.

CREATIVE COMPETITIONS OF «WORLD LITERATURE WEEK» AS MEANS OF FORMATION OF PHILOLOGY STUDENT'S COMPETENCIES

N. Kireeva

Abstract. This study focused on the formation of professional and special competencies in students of pedagogical high school. It is proved that creative competitions of world literature week become an effective remedy for this purpose, each of which promotes development of competencies necessary for the student-philologist. The author developed a successful pedagogical conditions of formation of professional and general cultural competence in the creative competitions. Innovative pedagogical experiment on this problem is presented.

Keywords: professional and special competencies, active teaching methods, pedagogical technology, week of world literature, creative competition.

Формирование у студентов высшей школы профессиональных компетенций признается сегодня главной целью образования. Достижение этой цели требует обновления содержания и реформирования педагогических и дидактических методов и приемов базовых учебных дисциплин, к которым относится «История зарубежной литературы».

По справедливому замечанию В.Е. Мусиной, «проблема формирования у обучающихся профессиональных компетенций при реализации ФГОС 3+ инициирует пересмотр методов и форм учебной деятельности и видов самостоятельной работы в сторону увеличения доли поисковых и творческих (научно-исследовательской работы, участия в олимпиадах, конкурсах) в сравнении с репродуктивными видами» [2, с. 59]. Этому немало способствует как учебная, так и внеучебная деятельность по дисциплине «История зарубежной литературы», в том числе творческие конкурсы в рамках недели зарубежной литературы.

«Недели зарубежной литературы» как «комплекс взаимосвязанных мероприятий,

направленных на развитие познавательного интереса, кругозора и творческих способностей студентов» [1, с. 238] проводятся в Благовещенском государственном педагогическом университете с 2012 года. Они способствуют развитию творческого потенциала студентов, во-первых, благодаря тому, что значимые литературные явления предстают в яркой и оригинальной форме. И, во-вторых, помогая воспитывать свойственную активному читателю привычку пристального чтения, критически оценивать и интерпретировать прочитанное, оттачивать навыки создания текстов разных жанров.

В немалой мере решению задачи формирования профессиональных компетенций способствует проведение на неделе зарубежной литературы:

- интеллектуальных игр;
- литературных вечеров, посвящённых классикам;
- ток-шоу по острым вопросам современной литературной жизни;
- открытых лекций;

- презентаций научной и учебной литературы;
- обсуждений экранизаций литературных произведений.

Но самым важным средством, помогающим формировать необходимые студенту-филологу компетенции, являются такие творческие аспекты конкурса «Недели зарубежной литературы», как: конкурс эссе; конкурс фанфиков; конкурс детективных рассказов; конкурс переводов стихов; конкурс декламационного мастерства; драматургический конкурс; конкурс иллюстраций к книгам; конкурс рекламных видеороликов по книгам; интеллектуальные конкурсы-викторины на знание творчества отдельных писателей.

Каждый из названных конкурсов способствует формированию компетенций, которые были определены рабочими программами дисциплины «История зарубежной литературы». Это «владение культурой мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения» (ОК-1); «способность использовать систематизированные теоретические и практические знания гуманитарных наук при решении социальных и профессиональных задач» (ОПК-2); «способность к филологической интерпретации и анализу литературных произведений в контексте культуры и социально-исторического опыта, с учетом эволюции художественного сознания и специфики творческого процесса» (СК-3) [3].

При этом в БГПУ были созданы педагогические условия успешного формирования данных компетенций под влиянием творческих конкурсов недели зарубежной литературы:

1. Проведение мониторинга.
2. Разработка новых творческих конкурсов.
3. Корреляция творческих конкурсов с используемыми в процессе изучения дисциплины активными методами обучения.

Остановимся на характеристике этих условий подробнее.

Во-первых, одновременно с проведением конкурса «Недели зарубежной литературы» на историко-филологическом факультете БГПУ стал проводиться мониторинг как способ контроля динамики формирования необходимых студенту-филологу компетенций. Так, в начале учебного года студенты отвечают на вопросы анкеты, позволяющей выявить уровень мотивации участия в конкурсах недели зарубежной литературы.

Среди наиболее часто называемых причин:

- возможность повысить свой профессиональный уровень;
- овладение навыками создания текстов разной природы;
- умение анализировать тексты разных народов и разных эпох;
- овладение новыми педагогическими технологиями.

Можно убедиться, что мотивация участников творческих конкурсов напрямую связана с теми умениями и навыками, которые позволяют сформировать необходимые студенту-филологу педагогического вуза компетенции.

Кроме того, для мониторинга используется технологическая карта балльно-рейтинговой системы оценки знаний, которая позволяет сопоставить результаты, полученные студентами в процессе усвоения дисциплины, с результатами конкурсов недель зарубежной литературы и сделать вывод о влиянии конкурсов на рост уровня профессиональных компетенций.

Во-вторых, с каждым годом расширяется круг творческих конкурсов, направленных на формирование данных компетенций. Например, в 2012 году было проведено только три конкурса: конкурс эссе, конкурс декламационного мастерства, театральные конкурсы. В 2013 году частью конкурса «Недели зарубежной литературы» стал конкурс рекламных видеороликов по книгам, а в 2014 году к уже имеющимся добавился конкурс переводов стихов и интеллектуальный конкурс-викторина. В 2015 году участникам было предложено уже девять творческих конкурсов (конкурс эссе; конкурс фанфиков; конкурс детективных рассказов; конкурс переводов стихов; конкурс декламационного мастерства; драматургический конкурс; конкурс иллюстраций к книгам; конкурс рекламных видеороликов по книгам; интеллектуальный конкурс-викторина).

В-третьих, все основные конкурсы коррелируют с типами заданий, предлагаемых студентам в процессе учебной работы и направленных на внедрение в процесс преподавания зарубежной литературы активных методов обучения. Так, например, при изучении курса «Античная литература» и «Литература средних веков и эпохи Возрождения» некоторые практические занятия проводятся в форме поэтического турнира (коррелирующего с конкурсом декламационного мастерства) и драматургического турнира (соотносимого с театральным конкурсом). Студенты всех курсов в качестве зачетных работ пишут эссе по

прочитанным текстам, требования к которым в целом совпадают с требованиями конкурса эссе. Студенты-старшекурсники снимают рекламные видеоролики по прочитанным книгам и

участвуют в их оценивании в соответствии с теми критериями, которые учитываются на конкурсе видеороликов.

Таблица 1. - Формирование компетенций под влиянием участия в конкурсах «Недели зарубежной литературы»

№ п/п	Компетенции	Виды творческих конкурсов, связанных с формированием данных компетенций	Формы контроля уровня сформированности компетенций
1	Владение культурой мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения (ОК-1)	Конкурс переводов стихов; драматургический конкурс; интеллектуальный конкурс-викторина	Анкетирование, технологическая карта бально-рейтинговой системы оценки знаний
2	Способность использовать систематизированные теоретические и практические знания гуманитарных наук при решении социальных и профессиональных задач (ОПК-2)	Конкурс декламационного мастерства; конкурс иллюстраций к книгам	Анкетирование, собеседование
3	Способность к филологической интерпретации и анализу литературных произведений в контексте культуры и социально-исторического опыта, с учетом эволюции художественного сознания и специфики творческого процесса (СК-3)	Конкурс эссе; конкурс фанфиков; конкурс детективных рассказов; конкурс рекламных видеороликов по книгам	Анкетирование, тестирование, технологическая карта бально-рейтинговой системы оценки знаний

Мониторинг и контроль уровня сформированности компетенций показал, что студенты, регулярно принимающие участие в творческих конкурсах «Недели зарубежной литературы» на 30 – 50% (в зависимости от курса, на котором обучается студент) лучше справляются с учебными заданиями, коррелирующими с конкурсами недели зарубежной литературы. Так, например, участники конкурса видеороликов набирают максимальное количество баллов при создании видеороликов по дисциплине «История зарубежной литературы XX в.». Участники конкурса эссе лучше справляются с созданием этой сложной творческой формы по сравнению со студентами, к написанию эссе, привлекающимися только в рамках учебных заданий. Более того, анализ результатов учебной деятельности показывает, что активные участники творческих конкурсов более успешно справляются с основным видами учебных заданий и демонстрируют более высокий уровень знаний.

Кроме того, опыт участия в конкурсах недели зарубежной литературы помогает студентам при проведении практики в средней школе. Ведь среди задач, которые ставят перед современным учителем федеральные

образовательные стандарты, важнейшее место занимает «формирование устойчивого интереса к чтению как к средству познания других культур, уважительного отношения к ним» [4]. Полученные в процессе участия студентов в неделях зарубежной литературы знания, умения и навыки во многом направлены на то, чтобы пробудить интерес к чтению, замотивировать ученика на выработку творческих навыков при работе с книгой. Этому во многом способствует использование студентами «таких отработанных в ходе проведения недель зарубежной литературы форм, как создание рекламных видеороликов по книгам, написание эссе, создание инсценировок изучаемых произведений», что «значительно активизирует педагогическую деятельность, вызывает у учеников дополнительных интерес, повышает статус молодого педагога» [1, стр. 239].

Тем самым можно с уверенностью констатировать, что педагогическая технология формирования профессиональных и специальных компетенций студента-филолога через проведение творческих конкурсов недели зарубежной литературы, апробированная в Благовещенском государственном педагогическом

университете, доказала свою эффективность. Деятельность студентов по созданию творческих работ (эссе, фанфиков, детективных рассказов, рекламных видеороликов по книгам) позволяет с успехом формировать и закреплять способность к филологической интерпретации и анализу литературных произведений. Участие студентов в конкурсах декламационного мастерства и иллюстраций к книгам

Литература:

1. Киреева Н.В. Роль недели зарубежной литературы в проведении практики в средней школе: из опыта работы // Учебная и производственная практики в системе профессиональной подготовки будущих специалистов: опыт организации и современные требования (тенденции) // Материалы межвузовской научно-методической конференции. Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2015. - С. 238-240.

2. Мусина В.Е. Компетентностно-ориентированное обучение в деятельности преподавателя вуза // Казанский педагогический журнал. - 2015. - № 4. - С. 58-62.

3. Рабочие программы дисциплины «История зарубежной литературы». URL: [http://www.bgpu.ru/special/oop/OOP_44.03.01_Filologicheskoe_obrazovanie\(c\)/44_B3p.V.2_Istoriya_zarubezhnoy_literatury_\(KhKh_v.\).pdf](http://www.bgpu.ru/special/oop/OOP_44.03.01_Filologicheskoe_obrazovanie(c)/44_B3p.V.2_Istoriya_zarubezhnoy_literatury_(KhKh_v.).pdf); [http://www.bgpu.ru/special/oop/OOP_44.03.01_Filologicheskoe_obrazovanie\(c\)/44_B3p.V.2_Istoriya_zarubezhnoy_literatury_\(period_antichnosti\).pdf](http://www.bgpu.ru/special/oop/OOP_44.03.01_Filologicheskoe_obrazovanie(c)/44_B3p.V.2_Istoriya_zarubezhnoy_literatury_(period_antichnosti).pdf); [http://www.bgpu.ru/special/oop/OOP_44.03.01_Filologicheskoe_obrazovanie\(c\)/44_B3p.V.2_Istoriya_zarubezhnoy_literatury_\(srednie_veka_i_epokha_Vozrozhdeniya\).pdf](http://www.bgpu.ru/special/oop/OOP_44.03.01_Filologicheskoe_obrazovanie(c)/44_B3p.V.2_Istoriya_zarubezhnoy_literatury_(srednie_veka_i_epokha_Vozrozhdeniya).pdf).

4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования (10-11 кл.) // Министерство образования и науки РФ. 15 июня 2012. Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/2365>.

способствует использованию теоретических и практических знаний гуманитарных наук при решении социальных и профессиональных задач. Проведение конкурса переводов стихов, драматургического и интеллектуального конкурсов улучшает владение культурой мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения

References:

1. Kireeva N.V. Rol' nedeli zarubezhnoj literatury v provedenii praktiki v srednej shkole: iz opyta raboty // Uchebnaja i proizvodstvennaja praktiki v sisteme professional'noj podgotovki budushhih specialistov: opyt organizacii i sovremennye trebovanija (tendencii) // Materialy mezhvuzovskoj nauchno-metodicheskoj konferencii. Blagoveshhensk: Izd-vo BGPU, 2015. - S. 238-240.

2. Musina V.E. Kompetentnostno-orientirovannoe obuchenie v dejatel'nosti prepodavatelja vuza // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. - 2015. - № 4. - S. 58-62.

3. Rabochie programmy discipliny «Istorija zarubezhnoj literatury». URL: [http://www.bgpu.ru/special/oop/OOP_44.03.01_Filologicheskoe_obrazovanie\(c\)/44_B3p.V.2_Istoriya_zarubezhnoy_literatury_\(KhKh_v.\).pdf](http://www.bgpu.ru/special/oop/OOP_44.03.01_Filologicheskoe_obrazovanie(c)/44_B3p.V.2_Istoriya_zarubezhnoy_literatury_(KhKh_v.).pdf); [http://www.bgpu.ru/special/oop/OOP_44.03.01_Filologicheskoe_obrazovanie\(c\)/44_B3p.V.2_Istoriya_zarubezhnoy_literatury_\(period_antichnosti\).pdf](http://www.bgpu.ru/special/oop/OOP_44.03.01_Filologicheskoe_obrazovanie(c)/44_B3p.V.2_Istoriya_zarubezhnoy_literatury_(period_antichnosti).pdf); [http://www.bgpu.ru/special/oop/OOP_44.03.01_Filologicheskoe_obrazovanie\(c\)/44_B3p.V.2_Istoriya_zarubezhnoy_literatury_\(srednie_veka_i_epokha_Vozrozhdeniya\).pdf](http://www.bgpu.ru/special/oop/OOP_44.03.01_Filologicheskoe_obrazovanie(c)/44_B3p.V.2_Istoriya_zarubezhnoy_literatury_(srednie_veka_i_epokha_Vozrozhdeniya).pdf).

4. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego (polnogo) obshhego obrazovaniya (10-11 kl.) // Ministerstvo obrazovaniya i nauki RF. 15 ijunja 2012. Rezhim dostupa: <http://minobrнауки.rf/dokumenty/2365>.

Сведения об авторе:

Киреева Наталья Владимировна (г. Благовещенск, Россия), доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и литературы Благовещенского государственного педагогического университета, e-mail: stonerk@mail.ru

Data about the author:

N. Kireeva (Blagoveshhensk, Russia), doctor of philology, professor at Department of Russian Language and Literature, Blagoveshhensk State Pedagogical University, e-mail: stonerk@mail.ru

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН

Р.Р. Тураев, Е.И. Соколова, Н.Г. Хакимова

Аннотация. В условиях интеграции образования, науки и производства востребованными становятся специалисты, обладающие компетенциями исследовательского характера, умеющие творчески и критически мыслить, объективно оценивать изменяющиеся социально-экономические условия, видеть возникающие в профессиональной деятельности проблемы и находить пути их рационального решения. В связи с этим данная статья направлена на разработку научно-методического обеспечения процесса формирования исследовательских компетенций студентов в процессе изучения гуманитарных дисциплин. Авторами предложены структура и содержание научно-методического обеспечения, представленного его методологическим, теоретическим и методическими уровнями. Предлагаемое научно-методическое обеспечение выступает в качестве организационно-педагогического и методического механизма реализации научных достижений студентов в процессе их профессиональной подготовки в вузе.

Ключевые слова: научно-методическое обеспечение, исследовательские компетенции, студенты, структура, содержание.

STRUCTURE AND CONTENT OF SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF STUDENTS' RESEARCH COMPETENCES DEVELOPMENT IN THE PROCESS OF STUDYING HUMANITARIAN DISCIPLINES

R. Turayev, E. Sokolova, N. Khakimova

Abstract. Experts possessing research competences, able to think creatively and critically, estimate objectively changing social and economic conditions, see problems arising in the professional activity, and find ways of their rational solution are increasingly in demand in the context of education, science, and manufacturing integration. In this regard, the paper aims to develop scientific-methodological support of students' research competences formation in the process of studying humanitarian disciplines. The authors propose a structure and contents of scientific-methodological support at its methodological, theoretical and methodical levels. The proposed scientific-methodological support acts as an organizational-pedagogical and methodical mechanism of students' scientific achievements implementation in the process of their vocational training at a higher education institution.

Keywords: scientific-methodological support, research competences, students, structure, contents.

Стремительные процессы интеграции образовательной среды высших учебных заведений с научно-исследовательскими структурами крупных промышленных комплексов, научно-исследовательских центров, лабораторий, технопарков и др. обусловили проблему переосмысления компетентностной парадигмы образования и ее переориентации на подготовку будущих интеллектуально развитых, гуманитарно-образованных специалистов, владеющих высокотехнологичными исследовательскими компетенциями, способных к самоорганизации и самообразованию на современном рынке труда [1, 3, 4]. Формирование и совершенствование исследовательских компетенций студентов требует хорошо продуманной структуры, определения целей, определения актуальности исследования для всех участников, социальной значимости

соответствующих методов, в том числе экспериментальных и опытных работ.

Научно-методическое обеспечение процесса формирования исследовательских компетенций студентов выступает в качестве организационно-педагогического и методического механизма реализации научных результатов студентов. В этом определении существует многообразие связей и зависимостей, многофакторность проявлений синергетического подхода к формированию исследовательских компетенций на методологическом, теоретическом и методическом уровнях.

Методологический уровень предлагаемого нами научно-методического обеспечения основывается на концептуальных идеях синергетического подхода. Определяется как многокомпонентное образование, содержащее взаимосвязанные элементы: цель, учебную информацию, средства междисциплинарной

коммуникации преподавателя и студентов, формы их деятельности, а также способы осуществления педагогического руководства учебной и другими видами деятельности студентов. Интегрирующим звеном функционирования взаимосвязи установленных элементов является совместная деятельность преподавателя и студентов.

Эффективность методологического уровня зависит от уровня научно-методической подготовленности преподавателя, потому что предусматривает учет тенденций социально-экономического развития государства, общества и производства, ведущих идей формирования личности специалиста и совершенствование его профессиональной подготовки; идей и концепций смежных гуманитарных и профессионально значимых дисциплин; обобщение традиционного и инновационного опыта; выявление факторов эффективности социально-профессиональной деятельности выпускников вузов на производстве; обоснование применения, наряду с синергетическим подходом, модульно компетентностного, проектно-технологического, проектно-целевого и других современных концепций, определение соотношения этих подходов в процессе формирования исследовательских компетенций, реализации синергетических принципов и определение их продуктивности; концептуальные подходы к планированию и реализации учебных планов и программ, учебного содержания, технологий преподавания, отражающих сущность формирования исследовательских компетенций студентов.

Теоретический уровень представляет совокупность принципов, составляющих основу синергетического подхода как выражения дидактических категорий в конкретных формах, методах, средствах обучения, формах усвоения организации предметной деятельности преподавателей и студентов с целью усвоения студентами конкретного содержания в определенной области знания и профессиональной деятельности. Это могут быть содержание и технологии обучения; другие дидактические системы методов обучения, развиваемые применительно к учебному процессу вуза; дидактические системы организации самостоятельной и научно-исследовательской работы студентов; выбор технологий обучения; педагогическое моделирование процесса формирования исследовательских компетенций студентов.

Методический уровень научно-методического обеспечения формирования исследовательских компетенций студентов предполагает теоретически и практически обоснованную и апробированную в процессе проведенного исследования совокупность взаимосвязанных, взаимодополняющих и взаимообуславливающих друг друга методов и приемов предметной деятельности преподавателя и студентов. Эта совокупность основывается на содержании учебной деятельности дисциплин, деятельности преподавателей по отбору, структурированию и предъявлению содержания, на учебной деятельности студентов, на технологиях проектирования и реализации комплекса учебно-методических материалов. Методический уровень создает условия для практической реализации методологического и теоретического уровней. Это обусловлено тем, что любая методическая система в ее широком социальном и педагогическом контексте основывается на процессе передачи и усвоения профессионального и социального опыта деятельности. В методической системе центральными элементами являются деятельность преподавателя и деятельность студентов, функционирующие и развивающиеся в процессе обучения на основе конкретного содержания учебного материала (содержание профессиональной подготовки). Деятельность преподавателя в условиях реализации принципов синергетического подхода – это, прежде всего, деятельность по прогнозированию соответствующих структур деятельности студентов, ориентированных на формирование исследовательских компетенций в гуманитарной подготовке. Она направлена на переработку, преобразование элементов социального и профессионального опыта – содержание профессиональной подготовки, представленной в требованиях ФГОС ВПО, других программных материалах – в соответствующие учебные материалы, организацию деятельности студентов, а, следовательно, и создание необходимых педагогических условий для эффективного решения поставленных целей. Вторая деятельность это деятельность учения, выполняемая студентами. Внешне проявляется в преобразовании в процессе учения собственного уже сложившегося опыта студентов путем усвоения элементов нового социального и профессионального опыта, переработанного преподавателем и представленного студентам в виде учебных материалов, подлежащих усвоению, а также в

обновлении содержания профессиональной подготовки и опыта деятельности по самопреобразованию себя как личности.

Установленные в процессе проведенного исследования исполнительские приемы по усвоению, преобразованию и самопреобразованию в реальной действительности есть не что иное, как процесс трансляции опыта деятельности по превращению знаний в компетенции, в процесс преобразования студентами представляемого им содержания профессиональной подготовки. В идеале оно должно удовлетворять потребности студентов как будущих специалистов, находящихся в стадии становления [2]. При этом каждая из деятельностей – преподавателя и студентов – имеет самостоятельный статус в структуре учебного процесса и применяется в качестве методической системы преподавания и методической системы учения. Система преподавания на уровне учебного материала и педагогической реальности представляет собой организацию системы необходимых и достаточных условий осуществления деятельности учения и управления ею. Содержанием этой системы становится решение преподавателем конкретных задач по отбору содержания, подлежащего усвоению студентами, его перенос в систему задач, подлежащих решению; организация усвоения материала (объяснение, организация овладения студентами знаниями и способами действия с ними); отбор необходимых и достаточных для каждой конкретной ситуации

форм и способов воздействия на отдельных студентов и группу в целом для продуктивного управления деятельностью студентов в структуре целостного педагогического процесса [5].

Таким образом, предлагаемое нами научно-методическое обеспечение процесса формирования исследовательских компетенций студентов представлено тремя уровнями – методологический (концептуальные идеи синергетического подхода), теоретический (совокупность принципов синергетического подхода как выражение дидактических категорий в конкретных формах, методах, средствах обучения) и методический (целостная структура и содержание учебно-программных и учебно-методических материалов традиционного и синергетического типов, материалов, способствующих эффективной реализации целей формирования исследовательских компетенций, рассчитанных на период изучения предмета, на цикл занятий, на отдельное занятие). Эффективность проблемы исследования подтверждается результатами опытно-экспериментальной работы в образовательной практике высшей школы в обновлении учебных программ, планов, содержания дисциплин социально-гуманитарного цикла, разнообразных дидактических материалов, пакета исследовательских компетенций, рекомендаций, сценариев междисциплинарных модулей и др.

Литература:

1. Байденко В.И. Компетенции: к освоению компетентностного подхода. - 2006. - Москва.
2. Богуславский М.В. Страсти по синергетике. – Москва. - Мир образования. - № 5. - 1999. - С. 17-21.
3. Зимняя И.А. Компетентностный подход: Каково его место в системе современных подходов к проблеме образования?: теоретико – методологический аспект. - Высшее образование сегодня. - № 8. - 2006. - С. 20-26.
4. Иванов Д.А. Компетенции и компетентностный подход в современном образовании. - Завуч. - № 1. - 2008. - С. 8-11.
5. Хуторской А.В. Ключевые компетенции. Технологии проектирования. - Народное образование. - № 5. - 2003. - С. 14-19.

References:

1. Bajdenko V.I. Kompetencii: k osvoeniju kompetentnostnogo podhoda. - 2006. - Moskva.
2. Boguslavskij M.V. Strasti po sinergetike. – Moskva. - Mir obrazovanija. - № 5. - 1999. - С. 17-21.
3. Zimnjaja I.A. Kompetentnostnyj podhod: Kakovo ego mesto v sisteme sovremennyh podhodov k probleme obrazovanija?: teoretiko – metodologicheskij aspekt. - Vysshee obrazovanie segodnja. - № 8. - 2006. - С. 20-26.
4. Ivanov D.A. Kompetencii i kompetentnostnyj podhod v sovremennom obrazovanii. - Zavuch. - № 1. - 2008. - С. 8-11.
5. Hutorskoj A.V. Kljuchevye kompetencii. Tehnologii proektirovanija. - Narodnoe obrazovanie. - № 5. - 2003. - С. 14-19.

Сведения об авторах:

Тураев Рустам Ришатович (г. Сибай, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры общетехнических дисциплин, Сибайский институт (филиал) Башкирского государственного университета, e-mail: valeev_as@mail.ru

Соколова Екатерина Иосифовна (г. Москва, Россия), кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и перевода, Российский государственный социальный университет.

Хакимова Наиля Газизовна (г. Набережные Челны, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Набережночелнинский институт социально-педагогических технологий и ресурсов.

Data about the authors:

R. Turayev (Sibay, Russia), candidate of pedagogic sciences, assistant professor at Technical Disciplines' Department, Sibay Institute (branch) of Bashkir State University, e-mail: valeev_as@mail.ru

E. Sokolova (Moscow, Russia), candidate of philological sciences, assistant professor at Linguistic and Translation Department, Russian State Social University.

N. Khakimova (Naberezhnye Chelny, Russia), candidate of pedagogic sciences, assistant professor at Education and Psychology Department, Naberezhnye Chelny Institute of Social and Pedagogical Technologies and Resources.



ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МАРШРУТОВ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Д.В. Никифорова

Аннотация. Автор в статье на основе анализа ФГОС в России и стандартов в ведущих мировых странах рассматривает важную часть реализации профессиональной подготовки – индивидуальный образовательный маршрут. Однако если в мировой практике есть уже сложившиеся образцы реализации данного вида обучения, то в России пока идут дебаты о том, как лучше построить данный вид обучения в вузе, и реализуются первые модели построения ИОМ для студентов. Автор считает, что ведущую роль в построении ИОМ студента может сыграть информационный консалтинг в вузе.

Ключевые слова: образовательный стандарт, студенты вуза, индивидуальный образовательный маршрут, профессиональная подготовка, информационно-консалтинговое пространство вуза.

DESIGNING OF INDIVIDUAL EDUCATIONAL ROUTES OF STUDENTS AT THE UNIVERSITY: PROBLEMS AND PROSPECTS

D. Nikiforova

Abstract. The author following the analysis of the GEF in Russia and standards in the world's leading countries considers an important part of the implementation of vocational training – individual educational route. Though the world practice presents a working sample of this type of training, there are debates about the best way to build this type of study at the University in Russia and the first models build IER for students are implemented. The author believes that the leading role in the construction of the student's IER can be played by informational consulting at the University.

Keywords: educational standard, students of the University, individual educational route, vocational training, information and consulting University space.

На тему государственных образовательных стандартов идет полемика уже не первый год. Эта проблема является общей для многих стран. В России после присоединения к Болонскому процессу в 2003 году определили основные приоритетные направления развития образовательной системы. В первую очередь, вектор направлен на повышение качества профессионального образования. Одним из инструментов повышения качества образования выступают в данном контексте образовательные стандарты.

История образовательных стандартов не слишком продолжительна, однако опыт накоплен уже немалый. Например, в России до разработки ФГОС ВПО использовались ГОС ВПО. Существуют отличия между ними: по структуре и составу, в ФГОС вводятся новые понятия, меняется структура ООП, предлагаемая область профессиональной деятельности становится шире, требования к результатам освоения ООП формулируются в ФГОС в виде компетенций. При ФГОС возможности разработки ООП образовательным учреждением становится намного шире – ВУЗом самостоятельно определяются сроки освоения программ, специальные компетенции, формы текущего и

промежуточного контроля и пр. Увеличилась также доля самостоятельной работы студентов.

Элементарное сравнение положения дел с образовательными стандартами в России и в мире говорят о нашем резком отставании в данной сфере. Днепров Э.Д. выделяет следующие причины такого отставания: невозможность выработки образовательных стандартов в условиях нестабильной политической и социально-экономической ситуации, неустоявшиеся силовые линии в российской общественной и педагогической мысли, традиционная склонность российской ментальности к централизации и регламентации при очевидном недоверии к свободе и самостоятельности личности, сама масштабность, огромная философская, концептуально-методологическая, теоретическая трудность решения проблемы стандарта в необъятном пространстве общего образования и другие причины.

Что же представляют стандарты профессионального высшего образования и как они разрабатываются в России в настоящее время.

Стандарты высшего профессионального образования в России разрабатываются на государственном уровне при непосредственном

участии Министерства образования и науки Российской Федерации. Согласно Закону «Об образовании в РФ» порядок разработки, утверждения ФГОС и внесения в них изменений устанавливается Правительством РФ.

Правительством РФ выпущено Постановление №661 от 05.08.2013, в котором утверждены правила разработки, утверждения ФГОС и внесения в них изменений.

Разработку проектов стандартов обеспечивает Министерство образования и науки РФ с привлечением учебно-методических объединений в системе образования, образовательных, научных и иных организаций, представителей работодателей, а также органов исполнительной власти и иных заинтересованных лиц. Министерство образования и науки РФ создает совет по ФГОС и рабочие группы по стандартам высшего образования. В состав этих групп входят представители федеральных органов исполнительной власти субъектов РФ, образовательных и научных организаций, объединений работодателей и общественных организаций. По мере необходимости проводится заседание Совета, где рассматриваются проекты стандартов. Разработка проектов организуется Министерством образования и науки РФ на основе контрактной системы.

Объединения работодателей, научные организации, осуществляющие деятельность в соответствующей сфере, общественные организации, организации исполнительной власти РФ, осуществляющие управление в субъектах РФ в сфере образования, в некоторых случаях Министерство обороны РФ выступают в качестве независимых экспертов при рассмотрении проектов стандартов. Кроме того, может осуществляться прием предложений по проектам от заинтересованных организаций и граждан.

В целях обеспечения учета в стандартах профессионального образования соответствующих положений профессиональных стандартов Министерство труда и социальной защиты РФ представляет в Министерство образования и науки РФ информацию об утвержденных профессиональных стандартах.

В конечном итоге со всеми доработками проекты стандартов направляются Министерством образования и науки РФ в Национальный Совет при Президенте РФ по профессиональным квалификациям.

ФГОС согласно Закону об образовании РФ являются основой объективной оценки соответствия установленным требованиям образовательной деятельности и подготовки обучающихся.

Федеральные государственные образовательные стандарты включают в себя требования к:

1) структуре основных образовательных программ (в том числе соотношению обязательной части основной образовательной программы и части, формируемой участниками образовательных отношений) и их объему;

2) условиям реализации основных образовательных программ, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям;

3) результатам освоения основных образовательных программ [9].

Во многих европейских странах и США как такового понятия государственных стандартов высшего образования не существует. Акцент в Европе (Швеции, например, или Великобритании) делается на то, что система образования, и в частности высшего, достаточно демократизирована с точки зрения непосредственного участия в образовательном процессе студентов и общественных организаций.

В случае с Россией мы видим, что эта тенденция только намечается.

Анализ современного состояния содержания ФГОС показывает: у ВУЗов появились более широкие возможности в плане разработки и утверждения образовательных программ, стал использоваться компетентностный подход при оценке результативности (активные и интерактивные формы проведения занятий и пр.), также появилась возможность выбора обучающимися дисциплин из состава ООП (в размере 1/3 вариативной части программы). Еще ФГОС содержит такую статью: ВУЗ обязан обеспечить обучающимся реальную возможность участвовать в формировании своей программы обучения, включая возможную разработку индивидуальных образовательных программ. Но как именно студенты могут поучаствовать в этом процессе не совсем понятно. Во Франции, например, выпускается аннотированный каталог для граждан, который содержит перечень аннотированных направлений и специализаций образования. В английских ВУЗах помимо обязательных предметов, установленных каждым факультетом в отдельности (причем их удельный вес невелик) студент, исходя из своих приоритетов, сам

выбирает курсы дополнительного изучения из длинного списка дисциплин, предлагаемых университетом. При определении собственной образовательной стратегии, студенты составляют индивидуальные учебные планы. Также студенты могут посещать различные лекции, выбирая из них наиболее понравившиеся. В процессе обучения не исключается возможность замены учебного курса. Кроме того, не запрещается включать в индивидуальный учебный план курсы сверх факультетской нормы. Однако первостепенной задачей является успешная защита своего минимального норматива, а уже потом – углубление в факультативы [4].

Так и в Швеции, например, в центр образовательной системы поставлены открытые, неформальные отношения между студентами и преподавателями, личная инициатива и творческое мышление. Обучения часто проводится в небольших группах, где поощряются диалог и сотрудничество. Притом что Швеция является одним из основных представителей Болонского соглашения.

В России стандарты государственные, в других странах мира – национальные. Разница существенная и принципиальная. Образование – это не только сфера забот государства: в первую очередь, это дело учащегося гражданина, его родителей, родственников, окружения, муниципальных и региональных властей. И только затем доходит очередь до государства. Вряд ли оказалось случайным, что предложенные государством стандарты носят тотальный характер. Не все учащиеся могут и должны соответствовать задаваемому стандарту. Цивилизованное государство поощряет учебу, а не подгоняет санкциями и навязанными стандартами собственную учебную деятельность граждан. Потому что стандарт своего уровня образования граждан вправе выбрать сам [5]!

Направленность университетского образования на развитие профессионализма будущих специалистов неразрывно связана с всеобщей дифференциацией и индивидуализацией обучения. Начала возрастать роль индивидуально-творческого развития каждого студента. Так, в университетах США широко проводится персонализированное обучение (personal system instruction) по плану Келлера. Согласно этому плану, работа студентов выполняется в индивидуальном темпе по специально подготовленным учебным материалам. Самообучение сопровождается просмотром кино-видеофильмов, диапозитивов,

прослушиванием фонограмм, выполнением упражнений, заданий. Студенты выборочно посещают лекции и практические занятия, консультируются с преподавателями по проблемным вопросам. Переход к последующему учебному разделу допускается при условии, если предыдущий материал изучен и сдан в форме тестовых испытаний. Иногда применяются самооценка и групповая оценка усвоения знаний. Самостоятельная работа сопровождается еженедельными встречами студентов в группе и письменными отчетами. Постепенный переход к предметной системе обучения обусловил применение программ для индивидуального обучения, которые дали возможность студентам определять содержание профессионального обучения и темпы его осуществления, уровень образования, соответствующий их интересам, потребностям и возможностям [6].

Возвращаясь к отечественной практике, можно заметить очевидность того, что система свободного выбора студентами своего индивидуального пути образовательного развития сейчас практически отсутствует.

Сложность создания российскими ВУЗами условий для формирования универсальных способностей, основанных на новых социальных потребностях студентов, обусловлена различными причинами. Однако тенденция к построению студентом своего образовательного пути в России существует. Как инструмент в данном контексте выступает и используется некоторыми ВУЗами так называемый «индивидуальный образовательный маршрут». Выделены разные типы ИОМ и средства реализации. Например, А.В. Слепухин предлагает включать ИОМ в образовательный процесс высшей школы на основе использования информационно-коммуникационных технологий. Согласно этой позиции студент может построить ИОМ путем создания информационно-коммуникационного пространства, представляющего собой совокупность электронных образовательных ресурсов, информационных ресурсов о своих психических особенностях и организационно-педагогических условий. Так устанавливаются связи любыми субъектами педагогического поля. То есть реализация ИОМ – систематическая самоуправляемая деятельность студента при информационной поддержке преподавателя, являющейся педагогическим обеспечением формирования и развития готовности к профессиональной деятельности [1].

Другой путь реализации индивидуального подхода в обучении, предлагаемый РГПУ им. А.И. Герцена, – это введение новых ролей преподавателя в современных условиях. Среди ролей интересно выделение академического консультирования. Автор презентации на тему дает такое определение этой роли – целенаправленное взаимодействие академического консультанта и студентов, ориентированное на оказание содействия студентам в разрешении проблем, возникающих в процессе построения и реализации индивидуального образовательного маршрута, исходя из их жизненных и профессиональных планов. То есть академический консультант – это человек, для которого выделена отдельная роль в образовательной системе. Носитель данной роли занимается исследованием жизненных планов студентов, профессиональных планов, исходя из этого, помогает студентам с выбором программы, курса, планированием курса обучения в ВУЗе.

Очевидными становятся сложности реализации пути индивидуального образовательного развития в условиях ВУЗов. Во-первых: недостаточно разработано методическое обеспечение вопроса реализации. Во-вторых, перегрузки и необходимость использования дополнительных ресурсов, в том числе и временные затраты, для обработки больших объемов информации при сборе данных. В третьих, сложность заключается и в перестроении имеющейся системы, ввиду исторически сложившихся условий развития образования в целом в России.

Кроме того, важно учитывать и согласованность позиций образовательного процесса и его результата с позицией работодателей. Ведь на выходе результаты обучения должны эффективно применяться в условиях выполнения профессиональной деятельности. Таким образом, выявляется актуальность интеграции образовательного процесса с профессиональной деятельностью, которую студент планирует осуществлять в будущем. Какие инструменты существуют применительно к данной ситуации? Дополнительное обучение выпускника в условиях предприятия, удлиненная во времени адаптация и профессионализация. К сожалению, все эти меры, как правило бывают непривлекательными для самих работодателей,

Литература:

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

так как это вызовет дополнительные затраты, а работодатель хочет получить уже «готового» специалиста для выполнения профессиональных задач, и, в первую очередь, с точки зрения коммерческой выгоды.

Так, например, по направлению подготовки 080400 «Управление персоналом» существует достаточно большой выбор специальных курсов повышения квалификации, в том числе представленных иностранными агентами, например: MBA, Link и др. Однако, несмотря на то, что они достаточно давно представлены в России, эти курсы не могут быть полностью адаптированы. Кроме того, подобные курсы наиболее актуальны для специалистов с наработанным опытом.

Для решения актуальных проблем в этой сфере необходима разработка нового подхода, инструментов, способных решить их. Принятие мер, обеспечивающих комплексное решение данной задачи.

На наш взгляд эффективным инструментом может выступить создание отдельной структуры в вузе, которая будет обеспечивать студентов информационно-консалтинговыми услугами. Информационный консалтинг мы понимаем как особую деятельность в виртуальном пространстве вуза, направленную на: 1) консультирование, профессиональную помощь студентам в выборе курсов, факультативов для проектирования индивидуального образовательного маршрута; 2) обеспечение доступа к дистанционным курсам повышения квалификации студентов в рамках профессиональной подготовки в вузе; 3) информационная поддержка студентов. Создание информационно-консалтингового пространства в вузе обеспечит более тесную интеграцию процессов: образовательного и возможности применять полученные знания на практике в соответствии с индивидуальной мотивацией студента и будущего выпускника с учетом его интересов и предпочтений. Информационно-консалтинговое пространство, с одной стороны, выполняя роль виртуального помощника, с другой, может представлять собой базу данных о курсах повышения квалификации менеджеров разного уровня в регионе и осуществлять ее. Особой миссией будет выступать «доучивание» студента в рамках его обучения в вузе, и тогда возможно будет «создать» работника инновационного качества, востребованного на рынке труда. СПС «Консультант плюс». Режим доступа: <http://www.consultant.ru>

2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению

подготовки 080400 Управление персоналом. Портал государственных образовательных стандартов. Режим доступа: <http://fgosvo.ru>

3. Днепров Э.Д. Образовательный стандарт – инструмент обновления содержания общего образования / Временный научный коллектив «Образовательный стандарт» Министерства образования Российской Федерации. - М., 2004. – 104 с.

4. Стандарты профессионального образования зарубежных стран. – М.: НПО, 2007. – 42 с.

5. Аванесов В. Образовательные стандарты нужны, но другие. - Научный доклад. - 2005. - С. 2.

6. Глузман А. Особенности современного высшего образования за рубежом (Англия, Бельгия, США, Израиль). Культура народов Причерноморья. - 2005. - № 58. - С. 8-11.

7. Слепухин А.В. Возможности информационно-коммуникационных технологий в реализации индивидуального образовательного маршрута студентов педагогического ВУЗа. // Педагогическое образование в России. - 2014. - № 2. - С. 29-36.

8. Новые роли преподавателя в условиях современного российского ВУЗа. Презентация. Кафедра педагогики РГПУ им. А.И. Герцена. Режим доступа: <http://www.myshared.ru/slide/77794/>

9. Введение в профессиональную педагогику: учебно-методическое пособие / Ф.Ш. Мухаметзянова, Г.А. Шайхутдинова // Казань: Изд – во «Данис» ИПП ПО РАО. – 2014. – 145 с.

1. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii». SPS «Konsul'tant pljus». Rezhim dostupa: <http://www.consultant.ru>

2. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego professional'nogo obrazovanija po napravleniju podgotovki 080400 Upravlenie personalom. Portal gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov. Rezhim dostupa: <http://fgosvo.ru>

3. Dneprov Je.D. Obrazovatel'nyj standart – instrument obnovlenija sodержanija obshhego obrazovanija / Vremennyj nauchnyj kolektiv «Obrazovatel'nyj standart» Ministerstva obrazovanija Rossijskoj Federacii. - М., 2004. – 104 с.

4. Standarty professional'nogo obrazovanija zarubezhnyh stran. – М.: NPO, 2007. – 42 с.

5. Avanesov V. Obrazovatel'nye standarty nuzhny, no drugie. - Nauchnyj доклад. - 2005. - С. 2.

6. Gluzman A. Osobennosti sovremennogo vysshego obrazovanija za rubezhom (Anglija, Bel'gija, SShA, Izrail'). Kul'tura narodov Prichernomor'ja. - 2005. - № 58. - С. 8-11.

7. Slepuchin A.V. Vozmozhnosti informacionno-kommunikacionnyh tehnologij v realizacii individual'nogo obrazovatel'nogo marshruta studentov pedagogicheskogo VUZa. // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. - 2014. - № 2. - С. 29-36.

8. Novye roli prepodavatelja v uslovijah sovremennogo rossijskogo VUZA. Presentacija. Kafedra pedagogiki RGPU im. A.I. Gercena. Rezhim dostupa: <http://www.myshared.ru/slide/77794/>

9. Vvedenie v professional'nuju pedagogiku: uchebno-metodicheskoe posobie / F.Sh. Muhametdzjanova, G.A. Shajhutdinova // Kazan': Izd – vo «Danis» IPP PO RAO. – 2014. – 145 s.

References:

Сведения об авторе:

Никифорова Диана Владимировна (г. Казань, Россия), аспирантка ФГБНУ «Институт проблем национальных и малокомплектных школ Российской академии образования», e-mail: dvnik@mail.ru.

Data about the author:

D. Nikiforova (Kazan, Russia), postgraduate student of Institute of Issues of Ethnical and Underfilled School of Russian Academy of Education, e-mail: dvnik@mail.ru.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕРСОНИФИКАЦИИ ПОСТРОЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

О.А. Артеменко

Аннотация. В статье исследуется совокупность психофизиологических особенностей субъектов обучения, раскрывается ряд понятий и их взаимосвязь: мотивационная сфера, языковые способности, когнитивный стиль, стиль и стратегии обучения. Рассматривается многообразие существующих классификации обучающихся на основе их диагностирования. Описываются основы эффективного построения индивидуальной образовательной траектории. Сформулированы рекомендации по организации учебного процесса с учетом сделанных выводов.

Ключевые слова: индивидуальная траектория обучения, индивидуально-личностные характеристики обучающихся, стиль обучения, стратегии обучения, мотивация, языковые способности.

PSYCHOLOGICAL BASIS OF PERSONIFICATION OF CONSTRUCTING AN INDIVIDUAL PATH OF LEARNING FOREIGN LANGUAGES

O. Artemenko

Abstract. The article examines the set of psycho-physiological characteristics of the learning process subjects, a number of concepts and their relationships have been outlined: motivational sphere, language skills, cognitive style, learning style and strategies. A variety of existing classifications of students based on their diagnosis have been discussed. The author suggested the basis for the effective construction of an individual educational trajectory. Recommendations on the organization of educational process in view of the conclusions reached have been given.

Keywords: individual learning paths, individual personality characteristics of students, learning styles, learning strategies, motivation, language skills.

Учебная деятельность представляет собой сложный многоступенчатый процесс, на результативность которого, по мнению ряда отечественных и зарубежных исследователей в области педагогики и психологии обучения (Хохлова Л.А., Дерягина Л.Е., Обдалова О.А., Соболева А.В., Климов Е.Л., Ливер Б.Л., Холодная М.А., Шкуратова И.П., Зимняя И.А., Либин А.В., N.D. Fleming, C. Mills, R. Dunn, H.A. Witkin, R.M. Felder, L.K. Silverman, R. Woods, P. Ramsden, F. Marton, R. Saljo, J.B. Briggs, N.J. Entwistle, A.N. Hrymak, Y.M. Wright), влияет огромное количество как объективных, так и субъективных факторов; при этом успешность изучения иностранных языков в наибольшей степени зависит от учета совокупности психофизиологических и личностных особенностей субъектов образовательного процесса. Одновременно зачастую в научных исследованиях рассматриваются отдельные аспекты данной научной проблемы, что существенно затрудняет разработку целостного практико-ориентированного подхода к индивидуализации процесса изучения иностранных языков. Именно исследование взаимосвязи мотивационной сферы, языковых

способностей, познавательных стилей, стилей и стратегий обучения и мышления является одним из наиболее перспективных направлений разработки критериев персонификации построения индивидуальной траектории обучения, под которой, на основе подходов И.С. Якиманской, А.В. Хуторского, Н.Н. Суртаевой, О.А. Абдуллиной и А.А. Плигина, целесообразно понимать определенный набор и последовательность элементов учебной деятельности субъекта обучения, соответствующую его/ее личностному потенциалу и совокупности индивидуальных психофизиологических особенностей, определяемых на основе механизмов самоорганизации и самореализации и осуществляемых при координирующей, организующей, консультирующей деятельности педагога во взаимосвязи с родителями.

Наиболее стабильной характеристикой обучаемого является языковые способности, которые трактуются как «индивидуально-психологические особенности личности, характеризующие легкость и быстроту приобретения лингвистических знаний, обеспечивающих скорость овладения языком и

эффективность использования языка в процессе коммуникации» [2, стр. 1409]. Языковые способности включают в себя ряд компонентов: фонематические способности (декодирование незнакомых звуков, удержание их в памяти для последующего узнавания и воспроизведения); грамматические аналитические способности ((пассивные) идентифицирование грамматических функций, которые отдельные лексические единицы выполняют в предложении); способность к индуктивному воспроизведению языковых конструкций ((активная) усвоение синтаксических и морфологических частотных структур и конструкций из корпуса иноязычных текстов с последующим их использованием для порождения собственных речевых продуктов); ассоциативная память (формирование ассоциативных связей между единицами родного и иностранного языков) [7].

Каждый из компонентов языковых способностей не зависит от остальных, зачастую плохо выраженный фонематический компонент компенсируется аналитическим или индуктивным. Языковые способности тесно связаны с мотивационной сферой: их низкий уровень может привести к значительному снижению мотивации; одновременно они могут компенсироваться корректно подобранными и оправданно используемыми стратегиями учебной деятельности, при условии сформированности соответствующих мотивационных механизмов.

Необходимо отметить, что понятие мотивации или мотивационной сферы не нашло однозначного освещения в научных исследованиях. В рамках ряда исследований (В.Г. Леонтьев, В.В. Давыдов, Л.С. Выготский, К.Д. Ушинский, И.В. Имедадзе, В.И. Ковалев, С.Л. Рубештейн, А.К.Маркова, И.А. Зимняя, О. Dornyei) «мотивационная сфера рассматривается как многокомпонентное, многоуровневое, иерархизированное динамическое образование» [1, стр. 30]. Детальное рассмотрение данного термина позволило заключить, что под учебной мотивацией целесообразно понимать динамически изменяющуюся, кумулятивную потребность обучаемого, вызывающую, направляющую, координирующую, усиливающую, завершающую и оценивающую когнитивные и двигательные процессы в рамках учебной деятельности [4]. Только такой динамический подход дает возможность интегрировано учитывать разнообразие мотивационных факторов, которые влияют на

поведение обучающегося в процессе обучения иностранным языкам, и лежит в основе объединения и согласования различных подходов к мотивации. Необходимо выделять следующие фазы в мотивации (Н. Heckhausen, J. Kuhl, S. Dornyei): мотивационный выбор (постановка целей, определение последовательности и характера действий); мотивацию исполнения (выполнение учебных действий, текущая оценка и контроль); мотивационную ретроспекцию (оценка важности поставленных целей, оценка эффективности стратегий и качества выполнения учебных действий, дальнейшее планирование). На мотивационный выбор влияет значимость поставленных целей, их конкретность, вероятность успешного достижения, отношения обучаемого к изучаемому иностранному языку и его носителям, поддержка или противодействие среды их реализации. На втором и заключительном этапах важную роль имеют чувство автономии, влияние преподавателя (родителей), субъективные характеристики процесса обучения (приятность, важность потребностей в его реализации, адекватность уровня сложности, социальная значимость), система поощрений и отношение остальных членов учебной группы, знание и использование учебных стратегий.

Исследование стратегий обучения зачастую рассматривается как наиболее перспективная область персонификации индивидуальных образовательных траекторий, это связано с тем, что данная категория демонстрирует активную позицию обучаемого к повышению эффективности процесса обучения и, как следствие, в большей степени влияет на его результат (J.M. O'Malley, A.U. Chamot, R.L. Oxford, A.D. Cohen). Необходимо подчеркнуть и тот факт, что степень владения стратегиями обучения может быть значительно повышена в рамках образовательного процесса. Под стратегиями обучения понимаются сознательно выбранные и доведенные до автоматизма действия и ментальные процессы, позволяющие оптимизировать решение многообразия задач, связанных процессом изучения иностранных языков [4, 6]. Они могут классифицироваться как по виду навыков (слушание, чтение, говорение и письмо), так и по характеру их функций: метакогнитивные (отвечают за планирование и прогнозирование результативности учебных или коммуникативных действий, позволяют обучаемому контролировать процесс

познания, путем планирования и организации, текущего мониторинга и т.д.), когнитивные (стратегии сознательного регулирования процессов восприятия, осмысления, обобщения, сохранения в памяти, создания межязыковых и внутри языковых связей как в процессе изучения нового материала, так и в процессе активации уже изученного), социальные (стратегии продуктивного взаимодействия с другими обучаемыми, преподавателями носителями языка, включают прояснение социальных ролей и активные действия по закреплению материала, формулировка значимых запросов по разъяснению непонятных элементов учебного материала и т.д.) и аффективные (сознательное регулирование аффективной сферы: эмоций, мотивации, отношений внутри группы изучающих или к стране и носителям изучаемого языка). Выделяются также стратегии изучения новых элементов языковой системы (осознанный отбор учебного материала, его группировка для облегчения запоминания (например, объединение лексического материала по частям речи)); стратегии повторного обращения к материалу (употребление уже изученных единиц и структур); коммуникативные стратегии; компенсаторные стратегии.

Таким образом, языковые способности, стратегии обучения и мотивационная сфера находятся в тесной взаимосвязи, с явно выраженными механизмами взаиморегуляции, тогда как когнитивные стили и стили обучения представляют собой намного более сложные психолого-педагогические категории.

Когнитивный стиль понимается как индивидуально-своеобразный способ переработки информации о своем окружении, который характеризует специфику склада ума конкретного человека и проявляется в виде индивидуальных различий в восприятии, анализе, структурировании и оценивании происходящего [14].

Попытки учета стилей восприятия как основы персонификации процесса обучения я предпринимались уже не раз, например Поздняк С.Н., Сегада Т.А. сформулировали ряд методических рекомендаций на основе учета когнитивных стилей обучающихся, выделив ключевые признаки, характеризующие когнитивные стили [8, стр. 99]: процессуальная характеристика познавательной деятельности (полезависимость/полenezависимость) и биполярное измерение: импульсивность/рефлексивность. Однако

помимо вышеуказанных характеристик когнитивных стилей исследователями были выделены и другие: аналитичность/синтетичность, глобальность/специфичность, узость/широта сканирования, ригидность/гибкость познавательного контроля, высокая/низкая когнитивная сложность и т.д., очевидно, что одновременно учитывать все эти признаки чрезвычайно сложно, как с методической, так и с диагностической точек зрения. Одновременно нельзя не согласиться с И.Ю. Соколовой в том, что «представление учебной информации должно соответствовать доминирующему полюсу когнитивного стиля», однако по ее мнению, «для эффективной переработки учебной информации, студентам необходимо выполнять задания, которые соответствуют как доминирующему полюсу когнитивного стиля, так и противоположному» [9, стр. 154 – 155]. Таким образом, можно сделать вывод, что при групповом аудиторном обучении наиболее эффективным способом представления учебного материала и выполнения учебных задач, будет их наибольшая вариативность, зачастую сопровождаемая представлением информации несколькими способами и через различные каналы восприятия. При построении персонифицированной индивидуальной траектории обучения в рамках самостоятельной внеаудиторной работы, целесообразно придерживаться этого же принципа: ее необходимо ориентировать не только на наличный уровень развития познавательных процессов обучающегося, но в большей степени на «<...> усложнение всех форм его ментального опыта <...>, на обогащение репертуара стилевого поведения» [13, с. 348].

В свою очередь, стиль обучения обобщенно понимается как совокупность типичных предпочтений в самостоятельной организации процесса обучения, привычное использование в различных ситуациях обучения определенных стратегий обучения. Существует два подхода к учету индивидуальных особенностей на основе диагностирования различных учебных стилей. Первый заключается в выделении групп обучающихся с определенными типами предпочтений в осуществлении учебной деятельности: Р. Honey, А. Mumford: активисты, мыслители, теоретики и прагматики [11], D.A. Kolb: конвергентный стиль, дивергентный стиль, ассимилятивный и

аккомодативный [5], N. Hergmann: теоретики, организаторы, гуманитарии, новаторы [12]; в рамках второго подхода определяются некоторые параметры для учета личностных особенностей и предпочтений в рамках осуществления учебной деятельности: R. Felder, L. Silverman – канал восприятия (визуальный, вербальный), характер представления информации и ее организации (чувственный/интуитивный, индуктивный/дедуктивный), особенности обработки информации (последовательный или обобщенный) [10]; R. Dunn, K. Dunn – эмоционально-волевые факторы; мотивационная сфера; факторы окружающей среды; социальные факторы; физиологические факторы; когнитивные факторы [3].

Обобщив все вышеперечисленные подходы, можно заключить, что индивидуальный стиль учебной деятельности необходимо понимать как психическое образование, синтезирующее всю совокупность психофизиологических характеристик и наличный уровень развития, задающее характер протекания всего многообразия внутренних и внешних операций, определяющих особенности учебной деятельности субъекта. Оно складывается из предпочитаемых видов учебных занятий и типов заданий, способов работы, особенностей усвоения учебного материала, особенностей взаимодействия с преподавателем и остальными обучающимися.

Литература:

1. Бакшаева Б.А., Вербицкий А.А. Психология мотивации студентов: учебное пособие. - М.: Логос, 2006. 184 с.
2. Воронова Н.Г. Языковая способность в контексте психологии способностей // Вестник Башкирского университета. - 2014. - Т. 19. - № 4. - С. 1407-1413.
3. Данн Р., Данн К. Обучение студентов посредством их индивидуальных стилей обучения: практический подход. - Рестонг: Рестонский филиал Прентисхолл, 1978.
4. Дорней З., Скехан П. Индивидуальные различия в изучении иностранных языков // Руководство по изучению иностранных языков. - Оксфорд: Блэквелл. - 2003. - С. 589-630.
5. Колб Д.А. Экспериментальное обучение: опыт как источник обучения и развития. - Прентисхолл. Инглвуд Клиффс. Нью Джерси, 1984.
6. Коэн А.Д. Стратегии: интерфейс стилей, стратегии и мотивация в деятельности // Психология изучения языков: результаты исследований, теория и практика. - Басингстоук: Полгрейв Макмиллан. - 2012. - С. 136-150.
7. Кэрол Д.Б. Вероятность успеха в интенсивном изучении иностранных языков //

Одновременно нельзя не согласиться с мнением М.А. Холодной, которая заключает, что стили учения «<...> не являются стабильным психическим качеством личности <...>, – это проявление персонального познавательного стиля ученика на данном уровне его сформированности в конкретной учебной ситуации, своеобразии которого, в свою очередь, зависит от особенностей организации индивидуального ментального опыта данного ученика» [13, с. 347].

Таким образом, обобщив все вышесказанное можно сделать следующие выводы: при построении индивидуальной образовательной траектории необходимо диагностировать способности к изучению иностранных языков вообще и наличный уровень владения иностранным языком в частности, особенности когнитивного стиля и индивидуального стиля учебной деятельности, после этого таким образом скорректировать педагогическое воздействие на мотивационную сферу, чтобы обучающийся на основе полученных данных стремился организовать самостоятельную внеаудиторную работу наиболее эффективным способом с применением всей совокупности учебных стратегий. При этом в рамках аудиторных групповых занятий обучающимся должно быть предложено широкое разнообразие учебных заданий и многоканальное представление информации.

Подготовка, исследования и обучение. - Питтсбург, ПА: Издательство университета Питтсбурга. - 1962. - С. 87-136.

8. Поздняк С.Н., Сегада Т.А. Когнитивно-стилевой подход как новый ресурс развития дифференцированного обучения учащихся // Педагогическое образование. - 2009. - № 3. - С. 97-105.

9. Соколова И.Ю. Психолого-педагогические условия активизаций и эффективности познавательной деятельности учащихся. - Вестник ТГПУ. - 2004. - Выпуск 5(42). - Серия: Педагогика. - С. 152-155.

10. Фельдер Р.М., Сильверман Л.К. Стили обучения и преподавания в подготовке инженеров // Инженерное образование. - 78(7). - 1988. - С. 674-681.

11. Хани П., Мамфорд А. Обзор стилей обучения. - Издательство Хани, 1992.

12. Херманн Н. Творческий мозг. Лейк Льюэ, Нью Йорк: Брейн букс, 1990.

13. Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. - 2-е изд. - СПб.: Питер, 2004. - 384 с.

14. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного образования. - М.: Первое сентября, 2000.

References:

1. Bakshaeva B.A., Verbickij A.A. Psihologija motivacii studentov: uchebnoe posobie. - M.: Logos, 2006. 184 s.
2. Voronova N.G. Jazykovaja sposobnost' v kontekste psihologii sposobnostej // Vestnik Bashkirskogo universiteta. - 2014. - T. 19. - № 4. - S. 1407-1413.
3. Dann R., Dann K. Obuchenie studentov posredstvom ih individual'nyh stilej obuchenija: prakticheskij podhod. - Restong: Restonskij filial Prentisholl, 1978.
4. Dornej Z., Skehan P. Individual'nye razlichija v izuchenii inostrannyh jazykov // Rukovodstvo po izucheniju inostrannyh jazykov. - Oksford: Bljeksvell. - 2003. - S. 589-630.
5. Kolb D.A. Jeksperimental'noe obuchenie: opyt kak istochnik obuchenija i razvitija. - Prentisholl. Inglvud Kliffs. N'ju Dzherisi, 1984.
6. Kojen A.D. Strategii: interfejs stilej, strategii i motivacija v dejatel'nosti // Psihologija izuchenija jazykov: rezul'taty issledovanij, teorija i praktika. - Basingstouk: Polgrejv Makmillan. - 2012. - S. 136-150.
7. Kjerol D.B. Verojatnost' uspeha v intensivnom izuchenii inostrannyh jazykov // Podgotovka, issledovanija i obuchenie. - Pittsburg, PA: Izdatel'stvo universiteta Pittsburga. - 1962. - S. 87-136.
8. Pozdnjak S.N., Segeda T.A. Kognitivno-stilevoj podhod kak novyj resurs razvitija differencirovannogo obuchenija uchashhihsja // Pedagogicheskoe obrazovanie. - 2009. - № 3. - S. 97-105.
9. Sokolova I.Ju. Psihologo-pedagogicheskie uslovija aktivizacij i jeffektivnosti poznavatel'noj dejatel'nosti uchashhihsja. - Vestnik TGPU. - 2004. - Vypusk 5(42). - Serija: Pedagogika. - S. 152-155.
10. Fel'der R.M., Sil'verman L.K. Stili obuchenija i prepodavanija v podgotovke inzhenerov // Inzhenernoe obrazovanie. - 78(7). - 1988. - S. 674-681.
11. Hani P., Mamford A. Obzor stilej obuchenija. - Izdatel'stvo Hani, 1992.
12. Hermann N. Tvorcheskij mozg. Lejk L'juje, N'ju Jork: Brejn buks, 1990.
13. Holodnaja M. A. Kognitivnye stili. O prirode individual'nogo uma. - 2-e izd. - SPb.: Piter, 2004. - 384 s.
14. Jakimanskaja I.S. Tehnologija lichnostno-orientirovannogo obrazovanija. - M.: Pervoe sentjabrja, 2000.

Сведения об авторе:

Артеменко Ольга Александровна (г. Калуга, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Лингвистика», Калужский филиал Московского государственного технического университета им. Н.Э. Баумана, e-mail: meneserin@mail.ru

Data about the author:

O. Artemenko (Kaluga, Russia), candidate of pedagogic sciences, docent, associate professor at Linguistics department of Kaluga branch of Bauman Moscow State Technical University, e-mail: meneserin@mail.ru



МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Н.Н. Елсакова

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена необходимостью устранения существующего противоречия в системе профессиональной подготовки между ее целями и результатом. В связи с этим автор статьи предлагает способ решения данной проблемы уже на раннем этапе обучения через проектную деятельность профессиональной направленности в языковом образовании, которая автором рассматривается в качестве метода обучения. Ведущим подходом к исследованию данной проблемы явился диалектический метод познания, позволивший автору перейти от теоретических аспектов к описанию практических методических приемов данного метода обучения.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, учебно-познавательная компетентность, учебно-познавательная мотивация, введение в профессию, метод обучения, проектная деятельность профессиональной направленности в языковом образовании, методические приемы.

TECHNIQUES OF PROJECT ACTIVITIES IN LANGUAGE EDUCATION OF UNIVERSITY STUDENTS

N. Elsakova

Abstract. The relevance of the study is stipulated by the necessity of elimination of a contradiction in the system of professional training between its purposes and results. In this regard, the author proposes a way to solve the problem at an early stage of education through project activities with professional focus in language education, which is considered by the author as a method of learning. The leading approach to the study of this problem was the dialectical method of cognition being an instrumental to move from the theoretical aspects to the practical techniques of the method.

Keywords: professional training, cognitive competence, cognitive motivation, introduction to the profession, teaching method, project activities with professional focus in language education, techniques.

Одной из задач современного профессионального образования является подготовка высокопрофессиональных и компетентных специалистов, что служит залогом успешности экономической, социальной и культурной жизни общества.

Тем не менее, в существующей системе профессиональной подготовки выявлено противоречие между целью профессиональной подготовки, заключающейся в «формировании учебно-познавательной деятельности: ее мотивации, способов приобретения и контроля знаний, умений, навыков» обучающихся и результатом профессиональной подготовки, заключающемся в освоении профессиональной деятельности. Для преодоления данного противоречия предлагается изменять профессионально ориентированную деятельность обучающихся по мере ее становления, выбирая адекватные технологии обучения [5, с. 23 – 24].

В связи с необходимостью решения вышеозначенной проблемы, уже на раннем этапе профессиональной подготовки обучающихся актуальным является выбор такого метода обучения, который способствовал бы как развитию учебно-познавательной компетентности и учебно-познавательной мотивации, так и введению обучающихся в профессию, их знакомству с профессиональной

культурой и опытом своего будущего профессионального сообщества.

Таким методом обучения мы рассматриваем проектную деятельность профессиональной направленности в языковом образовании, под которой мы понимаем самостоятельную творческую познавательную деятельность обучающихся в логике проекта на иностранном языке, направленную на решение поставленной преподавателем творческой, исследовательской и (или) научной проблемы, связанной с будущей профессией, путем создания заданного преподавателем продукта, а также творческую деятельность преподавателя по проектированию и управлению самостоятельной творческой познавательной деятельностью обучающихся в их языковом образовании с целью развития у них творческой учебно-познавательной компетентности, повышения мотивации к дальнейшей самостоятельной творческой учебно-познавательной, затем, к учебно-профессиональной и профессиональной деятельности, формирования их профессионального самосознания и профессиональной самоидентификации.

Кроме того, важно, что в проектной деятельности профессиональной направленности в языковом образовании удачно реализуется принцип междисциплинарности, отвечающей «инновационному характеру

профессионального развития специалиста» [4, с. 20].

Следует отметить, что мы относим проектную деятельность профессиональной направленности в языковом образовании к методам обучения, основываясь на том, что метод обучения включает взаимосвязанную деятельность преподавателя и обучающихся, направленную на решение задач образования» [1, с. 385; 8], в которой стороны-участники преследуют свои цели. Для обучающихся – это выполнение задания преподавателя по самостоятельной реализации учебного проекта, для преподавателя – это изменение обучающихся, заключающееся в приобретении ими новых знаний, умений, навыков, отношений, формирование у них новых адекватных представлений о профессии [6], а также профессиональных интересов, учебно-познавательных мотивов и компетенций. Большое значение для достижения преподавателем поставленных целей придается их профессионально-методической компетентности [9].

Так как в методе обучения задается способ приобретения знаний и степень участия обучающегося [2], то в проектной деятельности профессиональной направленности в языковом образовании знания, умения, компетенции приобретаются в процессе самостоятельной творческой деятельности обучающихся по производству продукта проекта, заданного преподавателем.

Поскольку любой метод выступает нормативной моделью процесса деятельности, определяя самые рациональные и оптимальные шаги по решению определенных задач [2], то проектная деятельность в языковом образовании ввиду творческого познавательного характера может служить своеобразной нормативной моделью решения задач развития творческой учебно-познавательной компетентности, учебно-познавательной мотивации, контроля и самоконтроля обучающихся, а благодаря профессиональной направленности, поступательно ориентирует их на приобретение знаний о профессии и для профессии.

Как известно, каждый метод обучения состоит из методических приемов [7]. В своей практике мы используем в проектной деятельности профессиональной направленности в языковом образовании как в методе обучения следующие методические приемы:

– *в начале выполнения проекта:*

- проектирование задания по выполнению проекта (выбор общей темы проекта, связанной

с направлением подготовки обучающихся. Предпочтительнее начинать с тем проектов, способствующих осознанию обучающимися социальной и экономической значимости будущей профессии, выявлению профессионально значимых личностных качеств, изучению профессиональных и экологических рисков, что помогает обучающимся идентифицировать себя с профессиональным сообществом и служит фактором учебно-познавательной мотивации [3]);

– использование приема «мозгового штурма» для конкретизации темы проекта с целью активизации интереса обучающихся к выполнению проекта;

– обсуждение структуры и конечного вида задаваемого продукта;

– рассмотрение методов познания, которыми следует руководствоваться при создании продукта проекта;

– *в процессе выполнения проекта:*

– консультации преподавателя по возникающим у обучающихся вопросам;

– *при обсуждении продукта проекта* (чаще это электронная презентация):

– тщательное, особенно при представлении продукта первого проекта, доброжелательное интерактивное обсуждение каждого слайда презентации каждого обучающегося. (Сначала преподаватель спрашивает мнение обучающихся относительно структуры электронной презентации, классификации материала по определенным признакам, выделению основных мыслей и положений, цветового и шрифтового решения, уместности и функциональности иллюстраций, таблиц, графиков и т.п. Обсуждается грамотность и лаконичность сопроводительных текстов на иностранном языке, четкость и ясность изложения мыслей, выявляются, какие достоинства и недостатки в представлении материала они заметили. Затем, преподаватель дает свои комментарии, уделяя большое внимание единству профессиональной терминологии, правильности произношения обучающимися слов, чисел и единиц измерения на иностранном языке.);

– вовлечение обучающихся в оценку презентаций, самооценку (самооценка, как правило, не озвучивается, обучающиеся делают выводы про себя, для коррекции недочетов в следующем проекте);

– резюмирование.

Как показал теоретический анализ исследований по проектной деятельности, а, затем и наш практический опыт, проектная деятельность профессиональной направленности

в языковом образовании уникально сочетает признаки методов из классификации групп методов обучения Ю.К. Бабанского [1], а именно: методов организации и осуществления учебно-познавательной деятельности; методов стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности; методов контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности. Специальная диагностика, проведенная нами среди студентов в конце первого курса, выявила, что проектная деятельность профессиональной направленности

Литература:

1. Бабанский Ю.К. Педагогика - М.: Просвещение, 1983.
2. Егоров В.В., Скибицкий Э.Г., Храпченков В.Г. Педагогика высшей школы: Учебное пособие. – Новосибирск: САФБД, 2008. - 260 с.
3. Елсакова Н.Н. Проектная деятельность профессиональной направленности в языковом образовании как внешний и внутренний факторы обеспечения качества профессиональной подготовки инженеров // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. - Краснодар. - 2015. - № 2. - С. 251-253.
4. Зеер Э.Ф. Проблемы развития профессионально-педагогического образования // Казанский педагогический журнал. - Казань. - 2014. - Т. 103. – Вып. 2. - С. 9-22.
5. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. - М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга. - 2003. – 336 с.
6. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская / Под ред. И.А. Колесниковой. - М.: Издательский центр «Академия». - 2005. - 288 с.
7. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. - 2000. - № 2. - С. 3-10.
8. Профессиональная педагогика: Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / Под ред. С.Я. Батышева, А.М. Новикова. – Изд. 3-е, переработанное. - М.: Из-во ЭГВЕС, 2009. - 456 с.
9. Фролова Ф.Ф. Педагогические проблемы формирования компетенции профессионального саморазвития у студентов вуза // Казанский

действительно способствует развитию творческой учебно-познавательной компетентности, учебно-познавательной мотивации и постепенному введению обучающихся в профессию, что помогает устранить существующее противоречие между целями и результатом профессиональной подготовки, обозначенное в начале статьи, и может успешно применяться в языковом образовании уже на раннем этапе обучения в вузе.

педагогический журнал. - Казань. - 2014. - № 1(102). - С. 116-122.

References:

1. Babanskij Ju.K. Pedagogika - M.: Prosveshhenie, 1983.
2. Egorov V.V., Skibickij Je.G., Hrapchenkov V.G. Pedagogika vysshej shkoly: Uchebnoe posobie. – Novosibirsk: SAFBD, 2008. - 260 s.
3. Elsakova N.N. Proektnaja dejatel'nost' professional'noj napravlenosti v jazykovom obrazovanii kak vneshnij i vnutrennij faktory obespechenija kachestva professional'noj podgotovki inzhenerov // Gumanitarnye, social'no-jekonomicheskie i obshhestvennye nauki. - Krasnodar. - 2015. - № 2. - S. 251-253.
4. Zeer Je.F. Problemy razvitija professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. - Kazan'. - 2014. - T. 103. – Vyp. 2. - S. 9-22.
5. Zeer Je.F. Psihologija professij: Uchebnoe posobie dlja studentov vuzov. - M.: Akademicheskij Proekt; Ekaterinburg: Delovaja kniga. - 2003. – 336 s.
6. Kolesnikova I. A. Pedagogicheskoe proektirovanie: Ucheb. posobie dlja vyssh. ucheb. zavedenij / I.A. Kolesnikova, M.P. Gorchakova-Sibirskaja / Pod red. I.A. Kolesnikovoj. - M.: Izdatel'skij centr «Akademija». - 2005. - 288 s.
7. Polat E.S. Metod proektov na urokah inostrannogo jazyka // Inostrannye jazyki v shkole. - 2000. - № 2. - S. 3-10.
8. Professional'naja pedagogika: Uchebnik dlja studentov, obuchajushhihsja po pedagogicheskim special'nostjam i napravlenijam / Pod red. S.Ja. Bатышева, А.М. Новикова. – Izd. 3-e, pererabotannoe. - M.: Iz-vo JeGVES, 2009. - 456 s.
9. Frolova F.F. Pedagogicheskie problemy formirovanija kompetencii professional'nogo samorazvitija u studentov vuza // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. - Kazan'. - 2014. - № 1(102). - S. 116-122.

Сведения об авторе:

Елсакова Наталья Николаевна (г. Архангельск, Россия), соискатель, старший преподаватель кафедры английского языка для инженерных направлений, Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова, e-mail: natalyaelsakova@yandex.ru

Data about the author:

N. Elsakova (Archangelsk, Russia), doctoral candidate, senior lecturer at Department of English language for engineers, Northern (Arctic) Federal University named after M. Lomonosov, e-mail: natalyaelsakova@yandex.ru

ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У МАГИСТРОВ ЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

Е.В. Мещерякова, О.И. Попова

Аннотация. В статье авторы рассматривают понятие переводческой компетенции в контексте глобализации образования и интегрирования языкового образовательного пространства. В качестве теоретической основы используется компетентностный подход. Авторы показывают пути совершенствования переводческой компетенции у магистров языковых вузов на примере собственной деятельности, преимущественно на материале обучения магистров будущих переводчиков с французского языка. Актуализируется медиакомпетентность переводчика. Подчеркивается значимость языковой и коммуникативной составляющих переводческой компетенции.

Ключевые слова: подготовка магистров, языковое образование, переводческая компетенция, иноязычное взаимодействие, устный/письменный переводчик.

BASES OF TRANSLATOR'S COMPETENCE DEVELOPMENT OF MASTER STUDENTS AT LANGUAGE INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

E. Meshcheryakova, O. Popova

Abstract. The article considers the process of translator's competence development in the context of education globalization and integration of the language educational environment. The competence approach is used as a theoretical basis. The authors show the ways of translator's competence development for the Master students at language institutions of higher education, and their own experience in educating French language translators taken as an example. Translator's media competence is foregrounded. The importance of language and communicative components of translator's competence is emphasized.

Keywords: master students training, language education, translator's competence, foreign interaction, interpreter/translator.

Переводческая компетенция в настоящий период времени как многоаспектное теоретическое понятие продолжает оставаться в фокусе пристального внимания переводоведения в связи с усилением позиций компетентностного подхода в языковом образовании. Ряд известных исследователей (В.Н. Комиссаров, А.С. Мещеряков, А.В. Хуторской и др.) занимались разработкой комплексных аспектов профессионального языкового высшего образования, создавали теоретико-методологические основания формирования компетентностей у переводчика, становления его как компетентного специалиста. Процесс формирования переводческой компетенции рассматривается все более с позиций компетентностного подхода, процесса глобализации образования и интегрирования языкового образовательного пространства [2, 4].

Проводя теоретические исследования, многие ученые указывают на следующие значимые отличия компетентностного подхода. В первую очередь – это изменение целей и подготовка к социальной адаптации обучаемого, понимание процесса глобализации профессионального образования, самообразования и самосовершенствования. В качестве второй особенности указывают единство

эмоционально-ценностного и интеллектуального компонента. В-третьих, ученые пишут об интегративности компетентностей и личностных качеств профессионала в достижении поставленных целей.

В научных исследованиях компетенция всегда рассматривалась как категория, что свидетельствует о степени важности и значимости данного понятия. Согласно В.Н. Комиссарову, реализация переводческой компетентности определяет наличие у переводчика когнитивных и лингвистических познаний, общекультурной эрудиции, психологических качеств, необходимых для осуществления профессиональной переводческой деятельности. Переводческая компетенция включает языковую, коммуникативную, текстообразующую и техническую составляющие [1, с. 323].

Согласно современным образовательным стандартам профессиональный переводчик должен владеть целым рядом компетенций, необходимых для его социализации в будущей профессиональной деятельности. В условиях глобализации образования от переводчика требуется умение проводить ряд экспертиз: 1) коммуникативных ситуаций заказчика, 2) автора исходного текста, 3) получателя текста

перевода, основываясь на соответствующих культурах, и в результате анализа осуществлять свою деятельность.

Предметом рассмотрения данной статьи являются основы развития переводческой компетенции у магистров языковых вузов, а именно мы основываемся на рамках собственного опыта при подготовке магистров на основе ФГОС ВПО по направлению подготовки 035700 «Лингвистика» (квалификация (степень) «магистр»).

На наш взгляд, согласно новым образовательным стандартам, все более актуальной становится медиакомпетентность переводчика, под которой в научной литературе традиционно понимают совокупность мотивов, знаний, умений, способностей (их показатели: мотивационный, контактный, перцептивный, информационный, интерпретационный, практико-операционный, оценочный, деятельностный, креативный), которые способствуют выбору, использованию, критическому анализу, созданию и трансляции медиатекстов в различных жанрах, формах и видах и пониманию сложных процессов функционирования медиа в социуме. Медиакомпетентность требует непрерывного процесса совершенствования, т.к. ее содержание меняется быстрее, чем содержание других компетентностей.

Несмотря на все большую актуальность медиакомпетентности, нам, тем не менее, представляется, что языковая компетенция является одной из основополагающих в переводческой деятельности, а уровень владения ею особенно влияет на качество устного перевода, поскольку переводчик, владея языковой компетенцией, осуществляет умение «проектировать» тексты, обладает способностью выбирать средства выражения содержания с учетом специфики иноязычной культуры, выработать адекватные средства коммуникации, т.е. медиакомпетентность осуществляется на основе более общих компетентностей, таких как языковая и пр.

Рассмотрим другие составляющие переводческой компетенции, требующие совершенствования при подготовке магистров языковых специальностей. Мы основываемся на современном стандарте подготовки, включающем основные группы общекультурных и профессиональных компетенций. Рассмотрим, каким образом у магистров происходит совершенствование переводческой компетенции и как это

проистекает в других составляющих компетенциях.

Наиболее общей из вышеперечисленных групп нам представляется коммуникативная компетенция переводчика. В целом она характеризуется динамическим характером, поскольку в процессе деятельности переводчик должен уметь определять уровень достаточности передачи социокультурной информации до полной передачи смысла, независимо от наличия этой составляющей в тексте оригинала.

Переводчик компетентен в умении проведения исследовательской работы, способен приобретать новые знания, необходимые для содержательного и функционально правильного оформления письменного или устного высказывания по предмету.

Текстообразующая компетенция включает совершенствование умений создавать тексты в соответствии с правилами определенного языка и умение соотносить эти правила между языками.

Техническая компетенция характеризуется приобретением все новых специфических знаний, навыков и умений, позволяющих выполнять тот или иной вид переводческой деятельности. Выбранная стратегия переводчика, в первую очередь, зависит от цели перевода и условий его выполнения [1, с. 1]. Эта компетенция включает владение и совершенствование переводчиком правилами техники записи, позволяющими записывать выступление оратора и воссоздавать текст на языке перевода. Благодаря переводческой семантографии, перевод осуществляется большими фрагментами и экономит время. Кроме этого устный переводчик непрерывно совершенствует умения обращаться со специальным оборудованием, необходимым для синхронного перевода.

В качестве примера приведём занятие по последовательному переводу текстов публичной речи – устного выступления по разным поводам: поздравление, приветствие, прощание и т.п. Из курса по теории перевода студенты были знакомы с типологией текстов. В частности, им было известно, что этот тип текста имеет свои правила и предполагает некоторую клишированность: это обращения, формулы вежливости, стройная структура текста. Студенты были готовы к передаче разного рода повторов, образности речи, учитывая, что публичное выступление – это всегда эмоциональная речь, часто импровизационная.

В процессе занятия магистрантами анализировался стиль оратора (т.к. у каждого оратора он свой), и они стремились донести этот стиль до слушателей. При предпереводческом анализе студентами учитывался тот факт, что правила двух языков не всегда совпадают друг с другом. Так французский язык в публичной речи обладает большей образностью, чем русский. Студентам были предложены фрагменты выступления бывшего президента Франции Николя Саркози, на основании которых была дана характеристика его речи (изобилие метафор, сравнений, вариативных повторов). Одним из важных нюансов являлось особое обращение в официальных публичных выступлениях к женщинам: *Françaises et Français!* (Француженки и французы!). Для сравнения студентам предлагалось перевести речь нынешнего президента Франции Ф. Олланда во время переговоров с В. Путиным в 2014 году в Австралии на G20, показанных по российскому телеканалу. Студенты отметили, что в сопроводительном комментарии российский журналист привлёк внимание аудитории к тому факту, что Франсуа Олланд обращается к В.В. Путину на «ты» и называет его «дорогой Владимир» [3]. В этой связи необходимо напомнить, что во время общения французам требуется гораздо больше времени для перехода к обращению на «ты», чем россиянам. В речи французами охотно и часто употребляется слово *cher* (дорогой) по отношению к тем, с кем уже имеется взаимопонимание и контакт, поэтому, на первый взгляд, в данной ситуации ничего необычного не наблюдалось. Студенты просмотрели оригинальную видеозапись переговоров (занятие проходило в мультимедийном классе), но подобной лексики не выявили. Ими было обнаружено только вежливое обращение «Господин Президент, Владимир!» и полное отсутствие каких-либо местоимений, а также активное использование безличных конструкций [3].

Литература:

1. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение: учеб. пособие. - Москва: Эст. - 2004. - 424 с.
2. Мещеряков А.С., Косникова А.К. О выявлении компонентного состава переводческой компетентности // Среднее профессиональное образование. - 2011. - № 12. - С. 5-8.
3. Путин В.В. Встреча с Президентом Франции Франсуа Олландом. [Электронный

Таким образом, справедливое стремление переводчика адаптировать французскую официальную речь к русским правилам построения речи едва не явилось причиной политического скандала.

Часть занятия была отведена ролевой игре (симуляция конференции), во время которой будущие переводчики вырабатывали способность к стрессоустойчивости, чтобы быть готовым ко всякого рода неожиданностям. Во время занятия проверялись и экстралингвистические знания студентов во время перевода докладов 10-го саммита форума «Европа-Азия» [5].

Президент Франции упомянул среди тех задач, которые были поставлены перед участниками форума, продолжение обсуждения украинского вопроса с участием президентов России, Украины, Франции и канцлера ФРГ. Этот формат в своём выступлении он назвал «нормандским».

Понятие «нормандский формат» не было знакомо студенту, выступающему в роли переводчика, он не сопоставил события семидесятилетней давности, происходившие в Нормандии и тревожную ситуацию сегодняшнего дня на Украине. В результате смысл текста при переводе был искажён и передан не полностью.

В рамках данной статьи на основе собственного опыта мы предприняли попытку показать, каким образом происходит совершенствование переводческой компетенции у магистров Волгоградского государственного университета.

В основном мы опирались на компетентностный подход и рассматривали переводческую компетенцию через другие компетенции, так данный подход продолжает учитывать личностную компетенцию, предполагающую наличие личностных характеристик, необходимых для успешного процесса перевода: пластичность, гибкость психической организации, высокая степень начитанности, толерантность, осознание мотивации переводческой деятельности.

ресурс]. Режим доступа:
<http://www.kremlin.ru/transcripts/47022>

4. Хуторской А.В. Ключевые компетенции. Технология конструирования // Народное образование. - 2003. - № 5. - С. 55-61.

5. Hollande F. Sommet du G20: Entretien bilatéral avec le Président russe Vladimir Poutine. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.elysee.fr/declarations/article/sommet-du-g20-entretien-bilateral-avec-le-president-russe-vladimir-poutine>

References:

1. Komissarov V.N. *Sovremennoe perevodovedenie: ucheb. posobie.* - Moskva: Jest. - 2004. - 424 s.

2. Meshherjakov A.S., Kosnikova A.K. O vyjavenii komponentnogo sostava perevodcheskoj kompetentnosti // *Srednee professional'noe obrazovanie.* - 2011. - № 12. - S. 5-8.

3. Putin V.V. *Vstrecha s Prezidentom Francii Fransua Ollandom.* [Elektronnyj resurs]. URL:

<http://www.kremlin.ru/transcripts/47022> (data obrashhenija: 15.08.2015).

4. Hutskoj A.V. Kljuchevyje kompetencii. Tehnologija konstruirovanija // *Narodnoe obrazovanie.* - 2003. - № 5. - S. 55-61.

5. Hollande F. Sommet du G20: Entretien bilatéral avec le Président russe Vladimir Poutine. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.elysee.fr/declarations/article/sommet-du-g20-entretien-bilateral-avec-le-president-russe-vladimir-poutine>

Сведения об авторах:

Мещерякова Елена Владиленовна (г. Волгоград, Россия), доктор педагогических наук, профессор кафедры английской филологии Волгоградского государственного социально-педагогического университета, e-mail: elenam7@yandex.ru

Попова Ольга Ильинична (г. Волгоград, Россия), кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики перевода Волгоградского государственного университета, e-mail: olgapopovavlg@yandex.ru

Data about the authors:

E. Mescheryakova (Volgograd, Russia), doctor of pedagogic sciences, full professor, English Philology Department, Volgograd State Social-Pedagogical University, e-mail: elenam7@yandex.ru

O. Popova (Volgograd, Russia), candidate of pedagogic sciences, associate professor at Translation Studies Department, Volgograd State University, e-mail: olgapopovavlg@yandex.ru



ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ НА ОСНОВЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ

Л.В. Хафизова, Е.М. Галишникова, Т.А. Баклашова

Аннотация. В статье осуществляется анализ лингвострановедческой компетенции, определяются её сущность и роль в иноязычной подготовке студентов экономического профиля, технологии эффективного формирования. Авторы рассматривают процесс изучения иностранного языка как единство в решении двух задач – овладение языком специальности и навыками его практического использования. Отмечается эффективность ЭОР в организации различных видов активности во время учебного процесса.

Ключевые слова: межкультурная компетенция, лингвострановедческая компетенция, практико-ориентированный социолингвострановедческий компонент, язык специальности, электронный образовательный ресурс.

DEVELOPING OF LINGUISTIC AND CULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS– ECONOMISTS THROUGH ELECTRONIC LEARNING RESOURCES

L. Khafizova, E. Galishnikova, T. Baklashova

Abstract. The paper analyzes linguistic and cultural competence, defines its essence and role in training students-economists, as well as describes some technologies for its efficient formation. The authors consider the process of learning a foreign language as a single system in solving two problems - acquisition of language for professional communication and its practical application. Efficiency of the electronic educational resources is noted in the organization of various activities during the learning process.

Keywords: intercultural competence, linguistic and cultural competence, practice-oriented social, linguistic and cultural component, electronic learning resource.

В современных условиях развития общества одной из приоритетных задач высшей школы является формирование профессиональной и коммуникативной компетенций студенческого корпуса, причем, большое значение придается межкультурной компетенции, включающей в себя лингвострановедческий аспект. Проблема более глубокого познания культурных и исторических реалий страны изучаемого языка приобретает особую важность в повышении мотивационной компоненты личности молодого человека, способствует росту общекультурной подготовки студентов, расширению их кругозора. Изучение языка специальности в неязыковом вузе имеет результатом увеличение объема информации при формировании лингвострановедческой компетенции. Анализ собственного опыта иноязычного обучения студентов экономического профиля доказывает приоритет усвоения информации о странах изучаемого языка с точки зрения развития их экономики (характеристика основных экономических регионов, отраслей промышленности, уровня развития природных ресурсов, рассмотрение вопросов импорта и

экспорта и т.п.). Следовательно, вышеуказанные аспекты обязательно должны учитываться при формировании межкультурной компетенции обучающихся иноязычному общению [11, с. 139].

Таким образом, целью данного исследования является определение сущности и роли лингвострановедческой компетенции в иноязычной подготовке студентов, а также выявление эффективных средств ее формирования. Исследовательскими методами являются анализ, включенное наблюдение, тестовые методики, обобщение и анализ многолетнего опыта работы в высшей профессиональной школе.

Говоря о компетенции, мы подразумеваем совокупность знаний, умений и навыков (ЗУН), необходимых для будущей профессиональной качественной продуктивной деятельности молодых людей. Компетентность – это владение человеком соответствующей компетенцией, предполагающей его ценностное отношение к ней и предмету деятельности. Соответственно, быть компетентным образованным человеком значит обладать всем комплексом знаний, умений, навыков, а также таких видов

деятельности, которые помогут успешно решить профессиональные задачи. Проблема формирования образовательных, а также коммуникативной, межкультурной компетенций в процессе обучения иностранным языкам получила довольно широкое освещение в педагогической и научно-методической литературе (М.Н. Вятютнев (1977), Н.И. Гез (1985), В.В. Сафонова (1993), (Бим И.Л. (2001), Зимняя И.А. (2004), Хуторской А.В. (2007), Константинова А.Ю. (1993) Зимина Ф.В. (2013), Зимина А.И. (2015), Иванова Е.О. (2007) и др.). Наиболее значимыми в данном вопросе нам представляются исследования А.В. Хуторского и И.А. Зимней. А.В. Хуторской представляет компетенции, опирающиеся на цели общего образования, социальный опыт и основные виды деятельности обучающихся [15, с. 112]. И.А. Зимняя указывает на компетенции, связанные с общением и также деятельностью [8]. Таким образом, актуализируется необходимость формирования у студентов познавательной и коммуникативной культуры, культуры владения иностранным языком, способности к свободному иноязычному общению, реализуемой в монологической и диалогической речи, в дискуссионных видах работы, научно-исследовательской деятельности, викторинах, олимпиадах. Следовательно, в процессе изучения иностранного языка в высшей профессиональной школе, общекультурные, познавательные и коммуникативные компетенции являются приоритетными для формирования.

Проблема развития лингвострановедческой компетенции рассматривается в трудах В.В. Воробьева (1997), Я.Б. Емельянова (2011), В.В. Сафонова (2001). Анализ трудов указанных учёных позволил нам определить лингвострановедческую компетенцию как совокупность страноведческих фоновых знаний о различных исторических, социальных, материальных и духовных условиях существования народа страны изучаемого языка, об особенностях его культуры, общественно-политического строя. Обучение в неязыковом высшем учебном заведении предполагает обращение лишь к некоторым аспектам такого объемного предмета как лингвострановедение. Более подробное изучение данной дисциплины помогло бы решению целого ряда немаловажных задач в иноязычной подготовке студентов – адекватного понимания текста или

речи, участия в межкультурной коммуникации. Незнание особенностей жизни народа, языковых реалий, семантики слов и выражений, как правило, приводит к затруднению в общении на иностранном языке и в конечном счете снижает уровень сформированности коммуникативной компетенции. С.Г. Тер-Минасова пишет о необходимости изучения мира носителей языка через познание реалий, поскольку «глубокое знание реалий необходимо для правильного понимания явлений и фактов, относящихся к повседневной действительности народов, говорящих на данном языке» [13, с. 30].

Согласно модели, предложенной в документе Совета Европы (1997), коммуникативная компетенция включает в себя три компонента: лингвистический, социолингвистический и прагматический [1]. Исходя из этого, а также основываясь на многолетнем опыте работы со студентами неязыковых факультетов, нам представляется правомерным объединить названные выше компоненты коммуникативной компетенции – социолингвистический и прагматический – в практико-ориентированный социолингвострановедческий компонент, делая акцент на роли языка специальности при обучении иноязычному общению в неязыковом вузе.

Таким образом, под практико-ориентированным социолингвострановедческим компонентом коммуникативной компетенции мы понимаем знание национально-культурной специфики речевого поведения языковых носителей, знакомство с историей и культурой народов стран изучаемого языка, уважение их обычаев, традиций, норм и правил поведения, познание и усвоение данных об экономическом развитии страны, о локализации и уровне развития промышленных регионов, об основных отраслях промышленности, о наличии и разработке тех или иных минеральных ресурсов и т.п. Формирование практико-ориентированного социолингвострановедческого компонента коммуникативной компетенции в процессе обучения иностранному языку будет эффективным в случае соответствия контента и образовательных технологий целям и задачам обучения, интересам студентов и веяниям времени. Отсутствие или недостаточность такого компонента препятствует формированию межкультурной коммуникации, понимаемой нами как

коммуникативное взаимодействие людей разных национальностей.

Итак, мы рассматриваем процесс изучения иностранного языка как единство в решении двух задач – овладение языком специальности и навыками его практического использования, а также приобретение сведений из истории и культуры страны изучаемого языка, собственно реалий. В нашей практике формирования лингвострановедческой компетенции мы опираемся на реалии, связанные с бытом людей, историко-культурные, этнические и этические, а также интерактивные реалии (коммуникативные постулаты, средства успешного обмена информацией).

Опыт в области иноязычной подготовки студентов свидетельствует о том, что использование современных интерактивных технологий, в частности электронных образовательных ресурсов (ЭОР), способствует эффективности учебного процесса, как в рамках аудиторной, так и внеаудиторной работы, помогает быстрому поиску нужной информации, просмотру видеофайлов, обеспечивает индивидуальную, групповую связи (преподаватель-студент-преподаватель), позволяет свободно оперировать заданиями, осуществлять различные виды контроля, прослушивать аутентичные материалы. Важным свойством ЭОР является мультимедийность, представляющая собой аудиовизуальное представление фрагментов реального или воображаемого мира, что является инновационным способом подачи учебного материала. Интерактивность осуществляется за счет визуализации текстов, контроля знаний на основе тестовой базы с множественным выбором, а также вовлеченности студентов в активные и познавательные формы работы (форумы, дискуссии). Следовательно, организация коммуникативной деятельности осуществляется в виртуальном пространстве. Виртуальная коммуникативная деятельность, в свою очередь, способствует активизации роли студента в процессе обучения и предоставляет прекрасную возможность оптимизации самостоятельной работы студентов. [14, с. 56]. Большая часть ЭОР, авторами которых являются преподаватели К(П)ФУ, созданы на основе платформы MOODLE.

Рассмотрим ЭОР «Across Britain», состоящий из четырех модулей, относящихся к истории Великобритании, монархии, экономике страны и традициям бизнес-культуры. Задания курса типичны и включают

краткое знакомство с темой модуля, текст для чтения с заданиями, видеофрагмент по теме, задания к нему, форум или чат, где обучающиеся должны высказаться по предложенной проблеме. В первой теме помимо истории страны, кратко представленной в виде презентации, содержится текст страноведческого характера, в котором рассказывается об истории празднования «Порохового заговора» (Bonfire night). Выполнив задания к тексту, учащиеся переходят к видео «Bonfire night», в котором описывается, как британцы празднуют «Пороховой заговор» и их отношение к данному событию. Выполнив задания по видеофрагменту, студенты должны обсудить в чате значение этого праздника и высказать свое мнение относительно того, не считают ли они подобные празднования пустой тратой денег. Таким образом, реализуется практико-ориентированный социолингвострановедческий компонент коммуникативной компетенции. Во втором и третьем модулях представлены новые тенденции развития британского общества. Здесь присутствуют историко-культурные реалии страны, способствующие формированию межкультурной компетенции. Этнические и этические реалии находят свое отражение в четвертом модуле, где учащиеся знакомятся с правилами делового общения в Великобритании. В качестве обобщающего задания им предлагается разработать собственный свод правил, которыми должен руководствоваться иностранец, желающий заниматься бизнесом в России. На наш взгляд, подобные задания способствуют также развитию прагматического компонента. Чат и форумы дают обучающимся возможность синхронного и асинхронного письменного общения. Они применяются для обсуждения проблем, изученных в модуле, что позволяет обобщить и проанализировать информацию. Данные элементы ресурса позволяют судить о сформированности у студентов коммуникативной компетенции и всех его компонентов. Контроль усвоения материала реализуется посредством тестов с множественным выбором, ответами на вопросы, подбором конкретной информации и т.д. Задания тестов варьируются: множественный выбор, верно/неверно, на соответствие, короткий ответ. По желанию преподавателя имеющийся тест можно трансформировать в тест с несколькими попытками, с перемешивающимися вопросами или случайными вопросами, выбирающимися

из банка вопросов, а также можно установить ограничение времени. Тесты используются для проверки усвоения прочитанных текстов или просмотренных видео фрагментов, для немедленного отзыва о выполненной работе и для самооценки.

Проведённое исследование свидетельствует о приоритете практико-ориентированного

Литература:

1. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. - Council for Cultural Cooperation (CDCC) a // Secondary Education for Europe Strsburg, 1997.

2. Бим И.Л. Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. научных трудов. – М.: ИНЭК, 2007. – С. 156-163.

3. Воробьев В.В. Лингвокультурология (теория и методы) / В.В. Воробьев. – М., 1997.

4. Вятютнев М.Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах / М.Н. Вятютнев // Русский язык за рубежом. – 1977. – № 6. – 38 с.

5. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований // Иностранные языки школе. – 1985. – № 2. – С. 17–24.

6. Емельянова Я.Б. Процесс формирования лингвострановедческой компетенции переводчика / Емельянова Я.Б. // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 2. – Том II (Психолого-педагогические науки). - С. 67-71.

7. Зимина А.И. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции как условие воспитания готовности студентов к академической мобильности [Текст] / А.И. Зимина // Развитие современного образования: теория, методика и практика: материалы V Междунар. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 14 авг. 2015 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – 284 с.

8. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Интернет-журнал "Эйдос". - 2006. - 5 мая.

9. Иванова Е.О. Компетентностный подход в соотношении со знаниево-ориентированным и культурологическим / Иванова Е.О. // Компетенции в образовании: опыт проектирования. // Сб. научных трудов. – М.: ИНЭК, 2007. – С. 71-78.

10. Константинова А.Ю. Что же входит в структуру коммуникативной компетенции нефилолога в области продуктивной речи? / А.Ю. Константинова // Русский язык за рубежом. – 1993. - № 3. – С. 78-83.

11. Полякова О.В. К проблеме отбора и структурирования содержания обучения дисциплине «Иностранный язык (продвинутый уровень)» для студентов-магистрантов

социолингво-страноведческого компонента при формировании лингвострановедческой компетенции в процессе обучения иностранному языку студентов экономического профиля, а также эффективности электронных образовательных ресурсов, обладающих потенциалом, необходимым для межкультурной коммуникации.

экономического профиля. / Полякова О.В. // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов. – 2013. - № 10(23). - С. 138-141.

12. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: автореф. дисс. докт.пед.н. / Сафонова В.В. – М., 1993. – 47 с.

13. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. / Тер-Минасова С.Г. - М.: Слово, 2000. – 146 с.)

14. Хусаинова А.А. Педагогические условия использования системы MOODLE в организации самостоятельной работы при обучении иностранному языку студентов экономического профиля. / Хусаинова А.А. // «Современные исследования социальных проблем». - № 2. - 2013.

15. Хуторской А.В. Современная дидактика / Хуторской А.В. – М. – 2007. - С. 112-115.

16. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / Хуторской А.В. // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>

References:

1. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. - Council for Cultural Cooperation (CDCC) a // Secondary Education for Europe Strsburg, 1997.

2. Bim I.L. Kompetentnostnyj podhod k obrazovaniju i obucheniju inostrannym jazykam // Kompetencii v obrazovanii: opyt proektirovanija: sb. nauchnyh trudov. – М.: INJeK, 2007. – S. 156-163.

3. Vorob'ev V.V. Lingvokul'turologija (teorija i metody) / V.V. Vorob'ev. – М., 1997.

4. Vjatjutnev M.N. Kommunikativnaja napravlennost' obuchenija russkomu jazyku v zarubezhnyh shkolah / M.N. Vjatjutnev // Russkij jazyk za rubezhom. – 1977. – № 6. – 38 s.

5. Gez N.I. Formirovanie kommunikativnoj kompetencii kak ob'ekt zarubezhnyh metodicheskikh issledovanij // Inostrannye jazyki shkole. – 1985. – № 2. – S. 17–24.

6. Emel'janova Ja.B. Process formirovanija lingvostranovedcheskoj kompetencii perevodchika / Emel'janova Ja.B. // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. – 2011. – № 2. – Том II (Psichologo-pedagogicheskie nauki). - S. 67-71.

7. Zimina A.I. Formirovanie inojazychnoj kommunikativnoj kompetencii kak uslovie vospitanija gotovnosti studentov k akademicheskoj mobil'nosti [Tekst] / A.I. Zimina // Razvitie sovremennogo

obrazovanija: teorija, metodika i praktika: materialy V Mezhdunar. nauch.–prakt. konf. (Cheboksary, 14 avg. 2015 g.) / redkol.: O.N. Shirokov [i dr.]. – Cheboksary: CNS «Interaktiv pljus», 2015. – 284 s.

8. Zimnjaja I.A. Ključevye kompetencii – novaja paradigma rezul'tata sovremenogo obrazovanija // Internet-zhurnal "Jejdos". - 2006. - 5 maja.

9. Ivanova E.O. Kompetentnostnyj podhod v sootnoshenii so znanievo-orientirovannym i kul'turologičeskim / Ivanova E.O. // Kompetencii v obrazovanii: opyt proektirovanija. // Sb. nauchnyh trudov. – M.: INJeK, 2007. – S. 71-78.

10. Konstantinova A.Ju. Chto zhe vhodit v strukturu kommunikativnoj kompetencii nefilologa v oblasti produktivnoj rechi? / A.Ju. Konstantinova // Russkij jazyk za rubezhom. – 1993. - № 3. – S. 78-83.

11. Poljakova O.V. K probleme otbora i strukturirovanija sodržanija obuchenija discipline «Inostrannyj jazyk (prodvinutyj uroven')» dlja studentov-magistrantov jekonomičeskogo profilja. /

Poljakova O.V. // Filologičeskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. Tambov. – 2013. - № 10(23). - S. 138-141.

12. Safonova V.V. Sociokul'turnyj podhod k obucheniju inostrannomu jazyku kak special'nosti: avtoref. diss. dokt.n. / Safonova V.V. – M., 1993. - 47 s.

13. Ter-Minasova S.G. Jazyk i mezhkul'turnaja kommunikacija. / Ter-Minasova S.G. - M.: Slovo, 2000. – 146 s. 14. Husainova A.A. Pedagogičeskie uslovija ispol'zovanija sistemy MOODLE v organizacii samostojatel'noj raboty pri obuchenii inostrannomu jazyku studentov jekonomičeskogo profilja. / Husainova A.A. // «Sovremennye issledovanija social'nyh problem». - № 2. - 2013. 15. Hutorskoj A.V. Sovremennaja didaktika / Hutorskoj A.V. – M. – 2007. - S. 112-115.

16. Hutorskoj A.V. Ključevye kompetencii i obrazovatel'nye standarty / Hutorskoj A.V. // Internet-zhurnal «Jejdos». – 2002. – 23 aprilja. Rezhim dostupa: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>

Сведения об авторах:

Хафизова Лилия Витальевна (г. Казань, Россия), старший преподаватель кафедры иностранных языков в сфере экономики, бизнеса и финансов Института управления, экономики и финансов, Казанский (Приволжский) федеральный университет, e-mail: ptrlilia2004@mail.ru

Галишниковна Елена Михайловна (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков в сфере экономики, бизнеса и финансов Института управления, экономики и финансов, Казанский (Приволжский) федеральный университет.

Баклашова Татьяна Александровна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков в сфере экономики, бизнеса и финансов Института управления, экономики и финансов, Казанский (Приволжский) федеральный университет.

Data about the authors:

L. Khafizova (Kazan, Russia), senior teacher of Foreign Languages Department for economics, business and finance, Institute of Management, Economics and Finance, Kazan (Volga region) Federal University, e-mail: ptrlilia2004@mail.ru

E. Galishnikova (Kazan, Russia), doctor of education, full professor at Foreign Languages Department for economics, business and finance, Institute of Management, Economics and Finance, Kazan (Volga region) Federal University.

T. Baklashova (Kazan, Russia), candidate of pedagogic sciences, assistant professor at Foreign Languages Department for economics, business and finance, Institute of Management, Economics and Finance, Kazan (Volga region) Federal University.

СТУДЕНЧЕСКИЕ ОБЩЕСТВЕННЫЕ ОБЪЕДИНЕНИЯ КАК СУБЪЕКТ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗА: К ВОПРОСУ О КЛАССИФИКАЦИИ

Е.Ю. Лепешкина¹

¹Исследование осуществляется при поддержке гранта РГНФ № 15-06-10308а

Аннотация. В статье анализируются место и роль студенческого общественного объединения в воспитательном пространстве вуза. Дано определение студенческих общественных объединений, представлена их подробная характеристика. Выявлены основные направления деятельности современных студенческих общественных объединений. Автор рассматривает студенческое общественное объединение как субъект воспитания, осуществляющего реализацию различных социальных функций, способствующих личностно-профессиональному становлению будущего специалиста.

Ключевые слова: воспитательная деятельность, студенческие общественные объединения, субъект воспитания, классификация студенческих общественных объединений, профессиональное воспитание.

STUDENT ASSOCIATIONS AS THE SUBJECT OF THE EDUCATIONAL ACTIVITIES OF THE UNIVERSITY: THE QUESTION OF CLASSIFICATION

E. Lepeshkina

Abstract. The article analyzes the place and role of the public association of the student in the educational space of the university. The definition of student associations, presented their detailed characteristics. The basic directions of activity of the modern student associations. The author considers the student as the subject of a public association of education, carrying out the implementation of various social functions that contribute to personal and professional formation of the future specialist.

Keywords: educational activities, student associations, the subject of education, the classification of student associations.

Воспитательная деятельность в профессиональных организациях высшего образования является важнейшей составляющей подготовки выпускников и проводится с целью формирования у каждого студента сознательной гражданской позиции, стремления к сохранению и приумножению нравственных, культурных и общечеловеческих ценностей, а также выработки навыков конструктивного поведения в новых социально-экономических условиях. Развитие личности студента происходит во взаимодействии различных субъектов воспитания. Традиционно субъектами воспитания являются студенческие коллективы, к которым относятся студенческие общественные объединения.

В последние годы в психолого-педагогической науке появились исследования, изучающие воспитательный потенциал современных студенческих общественных объединений. Работы Г.В. Осиповой [5], О.А. Родиной [6], С.А. Кравченко [3], И.В. Руденко [7] и др.

подтверждают наличие разнообразных студенческих сообществ, отличающихся по видам, возрастному составу, целям и структурам, масштабам деятельности, численному составу и другим признакам, и являющихся средой профессионального воспитания в вузе. Под студенческим общественным объединением понимается добровольное, самоуправляемое, некоммерческое формирование, созданное по инициативе студентов, объединившихся на основе общности интересов для реализации социально значимых целей [5].

Основой для характеристики общественного объединения студентов выступают классификационные параметры – обоснованные признаки, помогающие исследователям описать конкретное сообщество. Этот вопрос на сегодняшний день отличается дискуссионностью и требует теоретического и практического осмысления.

Рассмотрим несколько имеющихся классификаций. Многообразные подходы к классификации студенческих общественных объединений представлены в работах С.В.

Тетерского [7], Л.В. Альмяшевой [1], Т.Б. Котловой [2].

Интересной, на наш взгляд, является классификация по виду социальной инициативы, которую предложил С.В. Тетерский. Исследователь делит студенческие сообщества по сферам деятельности, для которых существует уровень социальной инициативы:

– сфера деятельности «человек-человек» (добровольческие объединения);

– сфера деятельности «человек-природа» (экологические и туристические объединения);

– сфера деятельности «человек-производство» (трудовые отряды);

– сфера деятельности «человек-общество» (студенческие советы, профсоюзная организация, научные объединения);

– сфера деятельности «человек-государство» (добровольческие и спасательные отряды) [8].

В классификации Л.В. Альмяшевой основанием для характеристики студенческих общественных объединений служит их принадлежность к структурам вуза:

– академические (объединения формируются студентами отдельной учебной группы вуза);

– факультетские (объединения формируются из числа студентов факультета различных курсов);

– общеуниверситетские (объединения предполагают такую форму организации студенческих сообществ, при которой в их деятельности принимают участие студенты разных факультетов) [1].

Т.Б. Котлова предлагает дифференцировать студенческие общественные объединения по юридическому статусу:

– официально зарегистрированные объединения (примером официально зарегистрированных студенческих общественных объединений являются молодежные объединения регионального или федерального уровня, осуществляющие деятельность в рамках отдельного учебного заведения);

– неформальные объединения (объединения, подчиняющиеся администрации вуза, призваны решать проблемы в рамках корпоративного студенческого сообщества) [2].

Изучение и анализ концепций воспитания высших учебных заведений позволяет

утверждать, что в современных вузах действует разнообразный спектр студенческих общественных объединений. В деятельности профессиональных образовательных организаций одной из распространенных форм среди студентов стали *спортивные общественные объединения*: спортивный клуб «СКИФ», отряд спасателей «Набат» (ОмГУ им. Ф.М. Достоевского), студенческий совет спортсменов (НГТУ им. Р.Е. Алексеева), спортивный клуб Огарева (МГУ им. Н.П. Огарева) и другие. В России существует Российский студенческий спортивный союз, который объединил более пяти тысяч студентов-спортсменов из различных вузов страны. В составе этих организаций студенты-профессионалы и студенты-любители различных видов спорта. Деятельность в спортивных общественных объединениях способствует физическому развитию студентов, благоприятствует созданию условий для занятий физической культурой и спортом, удовлетворяет потребности в двигательной активности, совершенствовании и повышении спортивного мастерства.

В отдельную группу целесообразно выделить *студенческие военно-патриотические объединения*, например: клуб «Я помню! Я горжусь!» (НГТУ им. Р.Е. Алексеева), военно-патриотический клуб «Патриот Отечества» (ОмГУ им. Ф.М. Достоевского), студенческий поисковый отряд «Поиск» (МГУ им. Н.П. Огарева), историко-патриотический клуб «Княжичи» (ТГУ) и другие. Объединения данного типа формируют у студентов добровольно принимаемую позицию уважения и преданности традициям, культуре, истории страны.

В студенческой среде получили поддержку *студенческие политические объединения*: клуб молодого избирателя «Новый взгляд», отделения Всероссийской студенческой организации «Российский союз молодежи» и другие. Деятельность в студенческом политическом объединении является свидетельством гражданской позиции, предоставляет студенту возможность развития способности использовать навыки публичной речи, ведения дискуссии и полемики, содействует формированию готовности использовать нормативно-правовые документы в своей деятельности.

В последние годы становится актуальной волонтерская деятельность молодежи, которая повлияла на появление нового типа общественных объединений – *студенческие добровольческие объединения*. Примером их

являются отряд волонтеров «Добрая воля» (МГУ им. Н.П. Огарева), Добровольческая народная дружина (НГТУ им. Р.Е. Алексеева), добровольческий педагогический отряд «Успех» (ТГУ) и другие. Российская Ассоциация волонтерских центров (г. Москва) объединяет более трех тысяч студенческих добровольческих сообществ. Добровольческий труд создает возможности молодежи приобретать новые знания и навыки, полноценно развивать творческий потенциал и уверенность в себе; способствует возрождению в молодежной среде фундаментальных ценностей, таких как гражданственность, милосердие, справедливость, гуманность, отзывчивость.

Формирование профессиональных компетенций будущих специалистов происходит в деятельности *профессиональных студенческих объединений*: содружество педагогических отрядов, сообщество социологов (МГУ им. Н.П. Огарева), педагогический отряд «Всплеск» (НГТУ им. Р.Е. Алексеева), педагогический отряд «Успех» (ТГУ). В России действует Молодежная общероссийская общественная организация «Российские Студенческие Отряды», которая объединила свыше 237 тысяч студентов из отрядов разных направлений (педагогические (25%), строительные (30%), отряды проводников (10%), сельхозотряды (15%), специализированные отряды (20%). Участие студентов в профессиональных объединениях позволяет им приобрести дополнительные профессиональные навыки, подготовиться к вступлению в социально-экономические отношения на рынке труда.

В профессиональных организациях высшего образования популярными становятся студенческие *информационные общественные объединения*, главной целью которых является освещение в средствах массовой информации социально значимых тем. Членами таких объединений являются, как правило, будущие журналисты. Эти объединения расширяют возможности для их профессиональной самореализации.

Неотъемлемой составляющей подготовки профессионалов являются *научные общественные студенческие объединения*. Сообщества молодых ученых, созданные в вузах, развивают исследовательские компетенции, способствуют формированию умений адаптироваться к окружающей среде,

анализировать экономические, социальные и политические аспекты исследуемых проблем.

В настоящее время студентам предлагается достаточно широкий спектр услуг по организации свободного времени. Например, в Воронежском институте высоких технологий разработано положение о *творческих объединениях*, в которых можно реализовать потребность в культурном, эстетическом, интеллектуальном развитии. В вузах популярны танцевальные, вокальные, театральные объединения, КВН и др. Формы их разнообразны: клубы, ансамбли, кружки, студии. В Казанском государственном университете, например, эта деятельность представлена двумя десятками объединений, которые поддерживают разносторонние познавательные интересы студентов и являются необходимым компонентом подготовки молодого специалиста.

Проведенный анализ внеучебной воспитательной деятельности профессиональных организаций высшего образования позволяет утверждать, что студенческие общественные объединения являются субъектом профессиональной воспитательной деятельности вуза. Направленность и содержание их деятельности в вузе может быть основанием для классификации и позволяет их представить как *спортивные, научные, профессиональные, добровольческие, историко-патриотические, политические, информационные, творческие*.

Важно отметить, что классификация – это своеобразный и необходимый инструмент для управления общественными объединениями, коррекции их курса, разработки целевых программ, планирования воспитательной деятельности вуза. Общественные объединения должны действовать как самоорганизуемые, самоопределяемые и самоуправляемые, выражающие волеизъявление и социальные потребности студенческой молодежи. Практика показывает, что студенческие общественные объединения способствуют адаптации студентов к новым социально-экономическим условиям, включают молодежь в активную гражданскую жизнь общества, тем самым выполняют задачи подготовки зрелого, социально активного и профессионально компетентного выпускника. Поэтому студенческие общественные объединения выступают действенным субъектом воспитательной деятельности образовательной организации.

Литература:

1. Альмяшева Л.В. Социализация молодежи посредством студенческих объединений // Вестник Челябинского государственного университета. - Челябинск. - 2013. - С. 141-143.
2. Котлова Т.Б. Студенческие объединения: создание, становление, функционирование. - Иваново: изд-во Ивановского государственного энергетического университета им. В.И. Ленина, 2012. - 92 с.
3. Кравченко С.А. Классические теории через призму социологического воображения. - Москва: изд-во Юрайт, 2014. - 584 с.
4. Купавцев А.В. Деятельностный аспект процесса обучения // Педагогика. - 2002. - № 6. - С. 44-66.
5. Осипова Г.В. Российская социологическая энциклопедия. - Москва: изд-во Ювентус, 2010. - 348 с.
6. Родина О.А. Молодежные общественные объединения: структура, функции, мировоззрение. - Екатеринбург: изд-во Макмилан, 2004. - 102 с
7. Руденко И.В. Формирование общепрофессиональных компетенций бакалавров в деятельности студенческого самоуправления как субъекта воспитательной деятельности вуза // Казанский педагогический журнал, 2015. - № 4. - С. 273.
8. Тетерский С.В. Воспитания социальной инициативности детей и молодежи: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. - Тамбов. - 2004. - 25с.

References:

1. Al'mjasheva L.V. Socializacija molodezhi posredstvom studencheskih ob#edinenij // Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo universiteta. - Cheljabinsk. - 2013. - S. 141-143.
2. Kotlova T.B. Studencheskie ob#edinenija: sozdanie, stanovlenie, funkcionirovanie. - Ivanovo: izd-vo Ivanovskogo gosudarstvennogo jenergetičeskogo universiteta im. V.I. Lenina, 2012. - 92 s.
3. Kravchenko S.A. Klassičeskie teorii cherez prizmu sociologičeskogo voobraženija. - Moskva: izd-vo Jurajt, 2014. - 584 s.
4. Kupavcev A.V. Dejatel'nostnyj aspekt processa obuchenija // Pedagogika. - 2002. - № 6. - S. 44-66.
5. Osipova G.V. Rossijskaja sociologičeskaja jenciklopedija. - Moskva: izd-vo Juventus, 2010. - 348 s.
6. Rodina O.A. Molodezhnye obshhestvennye ob#edinenija: struktura, funkcii, mirovozzrenie. - Ekaterinburg: izd-vo Makkmilan, 2004. - 102 s
7. Rudenko I.V. Formirovanie obshheprofessional'nyh kompetencij bakalavrov v dejatel'nosti studencheskogo samoupravlenija kak sub#ekta vospitatel'noj dejatel'nosti vuza // Kazanskij pedagogičeskij zhurnal, 2015. - № 4. - S. 273.
8. Teterskij S.V. Vospitanija social'noj iniciativnosti detej i molodezhi: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. - Tambov. - 2004. - 25s.

Сведения об авторе:

Лепешкина Екатерина Юрьевна (г. Урай, Россия), аспирантка Тольяттинского государственного университета, e-mail: katia-uhatkina@mail.ru

Data about the author:

E. Lepeshkina (Urai, Russia), postgraduate student, Togliatti State University, e-mail: katia-uhatkina@mail.ru



ДОВУЗОВСКАЯ ПОДГОТОВКА КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ВЫПУСКНИКОВ ШКОЛЫ (ИЗ ОПЫТА ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ)

А.Б. Осипова

Аннотация. Важнейшей задачей технических вузов на всех этапах их функционирования являлась подготовка компетентных специалистов, владеющих глубокими знаниями по выбранному направлению обучения, способных применять полученные навыки в практической деятельности и умеющих адаптироваться к быстроменяющимся условиям производства. В статье рассматриваются наиболее значимые формы деятельности в рамках профориентационной работы, привлечения одаренной молодежи к обучению по техническим направлениям, популяризации филиала как структурного подразделения университета, реализующего образовательный процесс по программам высшего образования в малом городе.

Ключевые слова: профильное обучение, довузовская подготовка, социальное партнерство, подготовительные курсы, мониторинг, рейтинг.

PRE-UNIVERSITY TRAINING AS A FACTOR OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF SCHOOL LEAVERS (FROM EXPERIENCE OF CAREER GUIDANCE)

A. Osipova

Abstract. The most important task of technical universities at all stages of their operation was to prepare competent professionals with in-depth knowledge in the chosen area of study, able to apply the acquired skills in practice and able to adapt to rapidly changing production conditions. The article considers the most important forms of activity within career guidance. It deals with attraction of talented youth to training on technical areas, promotion of the branch as structural division of the University which realizes the educational process according to programmes of higher education in a small town.

Keywords: profile training, pre-university training, social partnership, training courses, monitoring and rating.

Важнейшей задачей технических вузов на всех этапах их функционирования являлась подготовка компетентных специалистов, владеющих глубокими знаниями по выбранному направлению обучения, способных применять полученные навыки в практической деятельности и умеющих адаптироваться к быстроменяющимся условиям производства. Очевидно, что для подготовки такого специалиста необходимо обеспечить качественную профессионально ориентированную работу со школьниками на этапе выбора ими будущей профессии, предпрофильного и профильного обучения.

В сегодняшней ситуации, которую Т.Г. Пронюшкина вслед за социологами называет "революцией притязаний", возрастает значение высшего образования как приоритетной жизненной ценности для молодежи [1]. Тем не менее, довузовская подготовка – это важный период в жизни выпускника школы на пути к самоопределению в будущей профессии. Она должна способствовать фундаментальности, целостности образования учащихся; решать задачи профессионально ориентированной

подготовки будущего профессионала в соответствии с профилем вуза и предпочтением направлением обучения.

Профориентационная работа Лениногорского филиала осуществляется во взаимодействии с отделом профориентационной работы КНИТУ-КАИ, но имеет свою специфику, которую диктуют условия периферийного города с небольшой численностью учащихся старших классов школ. Главной целью данной работы является привлечение талантливой и способной молодежи, обеспечение удовлетворения потребностей будущих абитуриентов в углубленном изучении предметов, включенных в перечень вступительных испытаний, повышение интереса к техническому образованию среди жителей региона. Существенную значимость имеет также модернизация и развитие эффективной системы по координации всех видов деятельности, связанной с привлечением абитуриентов.

Поддержка одаренной молодежи осуществляется в процессе реализации сотрудничества в рамках договора о

социальном партнерстве, заключенным между средними общеобразовательными школами, учреждениями среднего профессионального образования и ЛФ КНИТУ-КАИ.

Работа со школьниками наиболее продуктивно выполняется в процессе предпрофильной и профильной подготовки. За минувшие пять лет было реализовано обучение школьников по программам «Нестандартные задачи по физике», «Занимательный английский», «Гражданское общество и его законы», «Компьютерная графика и 3D моделирование». В результате занятий, проведенных преподавателями филиала в течение учебного года, обучающиеся не только получили набор знаний и умений, но и конкретизировали свои устремления и ориентир на будущую профессию.

Результаты опросов свидетельствуют, что по завершению обучения по дисциплинам технического профиля, мнение учащихся десятых классов относительно перспективы обучения по направлению «Машиностроение» и «Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств» существенно изменилось. На момент начала занятий 32% обучающихся были уверены в выборе инженерной специальности как единственно возможной области их трудовой деятельности, к завершению учебного курса таких ребят оказалось 58%.

Школа на данный момент интенсивно готовит к сдаче ЕГЭ, а особенности этой формы экзаменов не ориентированы на последующее плодотворное обучение в высшей школе, и уж тем более на формирование представления молодых людей о своей профессиональной пригодности. Таким образом, социальные и психологические функции учебно-производственных комбинатов, в которых старшеклассники могли определиться с выбором будущей профессии, частично принял на себя филиал университета.

Одной из особенностей профориентационной работы в современных условиях является отсутствие четко сформулированного запроса от абитуриента в отношении получения образования определенного вида (направления обучения). Это связано с возможностью поступать одновременно в 5 вузов и на 3 специальности в каждом из них. При этом большое количество абитуриентов придерживается

цели «хочу стать студентом вуза (любого)», а не цели — «хочу получить профессию» [2]. В этих условиях большое значение имеет правильная направленность профориентационной довузовской подготовки, включающая полноценное информирование как абитуриентов, так и их родителей.

Основными формами профориентационной работы, осуществляемыми администрацией и профессорско-преподавательским составом филиала являются:

- очные подготовительные курсы для учащихся 9 – 11 классов школ и выпускных курсов колледжа и техникума, где в малочисленных группах используется индивидуальный подход;

- отборочные туры Всероссийских олимпиад и конкурсов: аэрокосмическая олимпиада по физике, математике, информатике, «Наследники Левши», «Полет мысли» и др.;

- ежегодный Региональный научно-практический интеллектуальный молодежный форум «Новое поколение», участниками которого становятся учащиеся 8 – 11 классов школ, студенты учреждений среднего профессионального образования, обучающиеся 1 – 2 курсов вузов;

- «Дни открытых дверей» в рамках Инженерного фестиваля, с проведением мастер-классов от ведущих преподавателей университета и встречами с представителями предприятий – работодателей региона;

- профориентационные встречи на классных часах и родительских собраниях, организованных совместно с администрацией учебных заведений;

- совместная деятельность преподавателей, студентов и старшеклассников в рамках занятий кружков «Я и мой внутренний мир», «Экономика и управление», «Свой круг» для обеспечения притока талантливой молодежи в науку;

- традиционные «Открытые лекции» профессорско-преподавательского состава, охватывающие широкий спектр вопросов общеобразовательных дисциплин;

- фотоконкурсы в социальных сетях на призы с символикой университета;

- выездная работа со школьниками юго-востока РТ, участие в ярмарках «Образование. Карьера», на которых осуществляются контакты с абитуриентами и их родителями;

– семинары по особенностям сдачи ЕГЭ (совместно с учреждением «Управление образования»);

– работа с родителями реализуется в мероприятии «Диалог», проводимом совместно с руководителями профильных производственных предприятий города, нуждающихся в квалифицированных технически грамотных кадрах.

Демографические закономерности таковы, что молодые люди, уезжающие в крупные города, остаются там по окончании вуза, строят карьеру, заводят семьи. Следовательно, происходит отток наиболее способных к плодотворной трудовой деятельности личностей с активной жизненной позицией. Однако система довузовской подготовки старшекласников не сводится к одной лишь популяризации филиала и привлечению одаренной молодежи к обучению в городе. Хотя мы видим миссию нашего учебного заведения и в том, чтобы сохранить и приумножить главное богатство любой земли – людей, стремящихся действовать, способных к развитию и совершенствованию. Важно отметить, что для развития малых городов необходимо наличие возможности подготавливать кадры в непосредственной близости и в тесном сотрудничестве с теми предприятиями, на которых и будут трудиться выпускники.

Литература:

1. Пронюшкина Т.Г. Социальная роль довузовского образования // *Фундаментальные исследования*. - 2005. - № 3 - С. 107-108. Режим доступа <http://www.rae.ru/fs/pdf/2005/3/83.pdf>

2. Резапкина Г.В. Скорая помощь в выборе профессии. Практическое руководство для педагогов и школьных психологов. - М.: Генезис, 2010. - 48с.

3. Сапсай Е.В., Шипкова Л.Н., Шевчук Л.Д. Роль довузовского образования в процессе адаптации первокурсников // *Materials of conference. International journal of experimental education*. - № 4. - 2013. Режим доступа <http://cyberleninka.ru/article/n/rol-dovuzovskogo-obrazovaniya-v-protse-adeptatsii-pervokursnikov>

4. Титова С.В. Эффективный метод профориентационной деятельности вуза // *Мир современной науки*. - 2011. - № 6. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/effektivnyy-metod-proforientatsionnoy-deyatelnosti-vuza>

5. Хурцилава О.Г. Роль довузовского образования в системе непрерывного медицинского

Мы полагаем также, что довузовская подготовка как дополнительная общеобразовательная программа, реализуемая профессорско-преподавательским составом, очень значима для успешной адаптации студентов на начальном этапе обучения в вузе. Она формирует готовность к обучению и в дальнейшем положительно сказывается на успеваемости обучающихся. Многочисленные исследования этого вопроса, регулярно проводимый мониторинг подтверждают данную мысль. К примеру, в текущем учебном году среди обучающихся, занимающих 20 % верхних строчек рейтинга по результатам зимней и летней зачетно-экзаменационных сессий по балльно-рейтинговой системе оценки качества успеваемости, 65% тех, кто являлся слушателем подготовительных курсов, «Открытых лекций», посещал занятия в классах профильной довузовской подготовки.

По нашему мнению, профориентация есть система, помогающая управлять мотивами выбора профессии, выявлять интересы и способности школьников. Ее содержание и формы организации обуславливаются необходимостью поиска абитуриента, твердо выбирающего технический вуз, уверенного в успешности своего будущего. Совместная работа в рамках довузовской подготовки многогранна, она устремлена на то, чтобы сформировать, укрепить и развить адаптационные возможности обучающихся.

профессионального образования // *Материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Организация довузовской подготовки»*. Режим доступа http://www.ped55.ru/conf/april_12/21.html

References:

1. Pronjushkina T.G. Social'naja rol' dovuzovskogo obrazovaniya // *Fundamental'nye issledovaniya*. - 2005. - № 3 - S. 107-108. Rezhim dostupa <http://www.rae.ru/fs/pdf/2005/3/83.pdf>

2. Rezapkina G.V. Skoraja pomoshh' v vybore professii. Prakticheskoe rukovodstvo dlja pedagogov i shkol'nyh psihologov. - M.: Genезis, 2010. - 48s.

3. Sapsaj E.V., Shipkova L.N., Shevchuk L.D. Rol' dovuzovskogo obrazovaniya v processe adaptacii pervokursnikov // *Materials of conference. International journal of experimental education*. - № 4. - 2013. Rezhim dostupa <http://cyberleninka.ru/article/n/rol-dovuzovskogo-obrazovaniya-v-protse-adeptatsii-pervokursnikov>

4. Titova S.V. Jeffektivnyj metod proforientacionnoj dejatel'nosti vuza // *Mir sovremennoj nauki*. - 2011. - № 6. URL:

<http://cyberleninka.ru/article/n/effektivnyy-metod-proforientatsionnoy-deyatelnosti-vuza>
5. Hurcilava O.G. Rol' dovuzovskogo obrazovanija v sisteme nepreryvnogo medicinskogo professional'nogo obrazovanija // Materialy III

Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem «Organizacija dovuzovskoj podgotovki» Rezhim dostupa http://www.ped55.ru/conf/april_12/21.html

Сведения об авторе:

Осипова Альфия Баязитовна (г. Лениногорск, Россия), старший преподаватель кафедры ЕНГД, Лениногорский филиал ФГБОУ ВПО КНИТУ-КАИ им. А.Н. Туполева, e-mail: alfiyaosipova@mail.ru

Data about the author:

Osipova A. (Leninogorsk, Russia), senior lecturer of Department of Sciences and Humanities, Leninogorsk branch of Kazan National Research Technical University named after A. Tupolev (KAI), e-mail: alfiyaosipova@mail.ru



РЕАЛИЗАЦИЯ МЕТАПРЕДМЕТНОГО ПОДХОДА ЧЕРЕЗ ТЕХНОЛОГИЮ СОТРУДНИЧЕСТВА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

О.А. Миронова, Е.П. Глумова

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные вопросы формирования метапредметных умений учащихся средней школы через технологию сотрудничества и взаимодействия. Процесс формирования речевой готовности учащихся основывается на системно-деятельностном и личностно-ориентированном подходах и построен на обучении в сотрудничестве. В работе делается акцент на современные требования к уровню языковой подготовки учащихся в свете языковой стратегии российского образования.

Ключевые слова: метапредметные умения, системно-деятельностный подход, личностно-ориентированный подход, речевая готовность, технология сотрудничества.

IMPLEMENTATION OF METASUBJECT APPROACH THROUGH COOPERATION TECHNIQUES WITH SCHOOL STUDENTS

O. Mironova, E. Glumova

Abstract. The article deals with topical issues of forming metasubject skills of high school students through technology cooperation and collaboration. The process of formation of speech readiness of students is based on a system-activity-and personality-oriented approach and built on cooperative learning. The paper focuses on the modern requirements to the level of language proficiency of students in the light of the language strategy of the Russian education.

Keywords: metasubject skills, system-activity approach, student-centered approach, voice readiness, technology cooperation.

Сегодня, как никогда, уделяется огромное внимание вопросам образования на всех ступенях обучения. Заявленная парадигма на обучение на протяжении всей жизни (Life Long Learning) отражена и в нормативных документах. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) среднего (полного) образования включает в себя требования к результатам освоения основной образовательной программы среднего (полного) общего образования.

В основе ФГОС лежит системно-деятельностный подход, который обеспечивает: формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию; проектирование и конструирование развивающей образовательной среды для обучающихся; активную учебно-познавательную деятельность обучающихся; построение образовательного процесса с учетом индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся. Ключевым понятием для школы выступают *метапредметные результаты*: 1) умение самостоятельно определять цели и составлять планы, осознавая приоритетные и второстепенные задачи; самостоятельно осуществлять, контролировать и корректировать учебную, внеурочную и

внешкольную деятельность с учетом предварительного планирования; использовать различные ресурсы для достижения целей; выбирать успешные стратегии в трудных ситуациях; 2) умение продуктивно общаться и взаимодействовать с коллегами по совместной деятельности, учитывать позиции другого (совместное целеполагание и планирование общих способов работы на основе прогнозирования, контроль и коррекция хода и результатов совместной деятельности), эффективно разрешать конфликты; 3) владение навыками познавательной, учебно-исследовательской и проектной деятельности, навыками разрешения проблем; способность и готовность к самостоятельному поиску методов решения практических задач, применению различных методов познания для изучения различных сторон окружающей действительности; 4) готовность и способность к самостоятельной и ответственной информационной деятельности, включая умение ориентироваться в различных источниках информации, критически оценивать и интерпретировать информацию, получаемую из различных источников [1].

Этим и определяются современные условия образовательной среды, которые можно отобразить следующей аббревиатурой «З-А-Р-Я», где: З – занятость человека, его

постоянная включённость в деятельность. А – активность (физическая и умственная) человека как основа и предпосылка решения различных социально-значимых задач. Р – разрядка (эмоциональная и физическая) как сохранение и восстановление энергетического потенциала жизнедеятельности человека. Я – строительство как формирование личности, самосознание, отношение человека к миру, к себе.

Цель обучения иностранному языку – это овладение коммуникативной компетенцией, которая представляет собой способность осуществлять речевую деятельность с помощью средств изучаемого языка в рамках той или иной речевой ситуации. Обучение иностранному языку – это не только формирование у учащегося системы языка в процессе овладения иноязычной речевой деятельностью, но также и обучение практическому овладению иностранным языком. Такого результата можно добиться с помощью современных методов, приемов и технологий обучения. Из всех подходов и методов нужно отбирать и прорабатывать такие, которые могли бы предоставить возможность практики говорения каждому учащемуся на уроке не менее 15–20 минут, выражения индивидуальности учащихся, возможность творческой работы. Также нужно реализовать личностно-ориентированный подход в обучении иностранным языкам, который является наиболее актуальным на сегодняшний день.

В государственной программе "Развитие образования на 2013–2020 годы" отмечается, что «системным приоритетом является повышение качества результатов образования» [2]. Так, федеральные государственные образовательные стандарты в области иностранных языков дают четкие ориентиры: как учить и чему учить.

Следующим основополагающим принципом обучения выступает личностно-ориентированный подход – это ориентация при планировании и осуществлении педагогического процесса на целостную личность человека, развитие ее эмоциональных, эстетических и творческих задатков, а также интеллекта, воспитание моральных качеств (авторское высказывание). Остальные компоненты педагогического процесса в рамках личностно-ориентированного подхода, такие как: цели образования, субъекты педагогического процесса (учитель и ученики), содержание образования, методы и формы

педагогического процесса и материальная база, рассматриваются как единое целое.

Такое обучение ориентировано на личностные характеристики темперамента, предшествующего опыта, уровня интеллектуального, нравственного и физического развития, особенностей психики.

Сегодня необходимо искать разумные решения, которые позволяли бы решать проблему реализации учебного процесса в рамках личностно – ориентированного обучения максимально продуктивно. Именно технологии обучения в сотрудничестве идеально подходят для классно-урочной системы, не затрагивая содержание образования, а также позволяют наиболее эффективно достичь высоких результатов и раскрыть возможности каждого ученика. Обучение в рамках личностно-ориентированного подхода помогает учащимся реализовать себя индивидуально, а технология обучения в сотрудничестве реализует достижение высоких результатов у учащихся в процессе обучения. Таким образом, данные технологии обеспечивают необходимые условия для активизации познавательной и речевой деятельности каждого ученика группы, предоставляя возможность осмыслить новый языковой материал, а также получить достаточную устную практику для формирования необходимых навыков и умений.

Понятие «сотрудничество» рассматривалось и рассматривается педагогами-новаторами как в России, так и за рубежом.

Будучи бурно развивающейся, педагогика сотрудничества еще не имеет конкретной модели и нормативно-исполнительского инструментария. Ее концепции используются почти во всех современных педагогических технологиях. Таким образом, педагогика сотрудничества должна рассматриваться как своего рода «проникающая» [8, с. 37].

Обучение в сотрудничестве или *cooperative learning* – это организация учебного процесса с использованием малых групп обучающихся. Все члены группы взаимосвязаны и взаимозависимы, но также осуществляют самостоятельную деятельность по овладению учебного материала и решению совместных задач. В процессе обмена полученной информацией между обучающимися, то есть совместного исследования, образуется общество, которое владеет определенными знаниями, и которое

имеет потребность получать новые знания, продуцируя их [9, с. 19].

Основная идея методики сотрудничества заключается в создании определенных условий для процесса коллективной учебной деятельности обучающихся в различных учебных ситуациях. Важно помнить, что все учащиеся разные: у кого-то процесс получения и осознания информации протекает очень легко и быстро. Такие дети почти сразу овладевают лексическим и грамматическим материалом, а также видами речевой деятельности. Обучение в малых группах имеет ряд преимуществ перед стандартными формами работы, а именно:

1) При работе в группах возникает благоприятная, доверительная атмосфера. Исчезает страх допущения ошибки перед сверстниками, ученики становятся более уверенными в себе;

2) Взаимодействие между учащимися способствует повышению уровня мотивации к обучению, появлению желания учиться. Обучение в группах является хорошим способом адаптации в обществе для эмоционально подавленных детей [9, с. 8];

3) Групповая форма обучения позволяет преподавателю исполнять не только роль источника информации, но и роль педагога-организатора. Учащиеся, в свою очередь, играют роль участника диалога. Таким образом, проявляется личностно-ориентированный подход в процессе обучения [7, с. 5];

4) Работа в группах предполагает не только взаимодействие с учителем или другими учащимися, но и самостоятельное изучение материала, а также совершенствование приобретенных навыков и умений;

5) Групповая работа вовлекает в учебный процесс всех учащихся;

По сравнению со стандартными формами работы на уроке, при обучении в малых группах у учеников быстрее развиваются кратковременная и долговременная память, мышление, контекстуальная и смысловая догадка, а также умения говорения, письма, аудирования и чтения.

6) По сравнению с индивидуальной формой работы на уроке обучение в малых группах способствует развитию способности к сотрудничеству, умения пойти на риск, полемики;

7) Правильное распределение обязанностей в группе способствует сплочению ученического коллектива.

Воспитываются такие психологические черты, как толерантность, уважение к партнеру [5, с. 23, 24].

Л.С. Нигай отмечает, что самым главным принципом является принцип мотивации. Ученик должен сам захотеть приобретать новые знания и умения [3, с. 138].

Технология обучения в сотрудничестве предполагает различные варианты организации работы на уроке. Рассмотрим их более подробно.

1. Student Team Learning (STL, обучение в команде).

Данный вариант работы направлен на успешное осуществление "групповых целей" (team goals) и выполнение задания для всей группы (team success), достижение которых зависит от постоянного взаимодействия при работе над поставленной учителем проблемой каждого участника команды с другими участниками этой же команды. Таким образом, цель каждого ученика состоит в том, чтобы каждый член группы усвоил учебный материал, обрел нужные навыки. При этом вся группа должна знать, чему обучился каждый. Каждый участник команды должен интересоваться учебными достижениями своих коллег, так как для достижения поставленной цели очень ценен вклад каждого.

2. Совместное обучение в командах (Student Teams Achievement Divisions);

Является индивидуально-групповой работой. Ученики делятся на группы по четыре человека. После того как учитель объяснил новый материал, для каждого обучаемого осуществляется работа по формированию ориентировочной основы действий, а именно ученики делятся на группы и обсуждают только что полученную информацию. Упражнения на проверку правильности усвоения материала могут быть выполнены по частям или по принципу «вертушки», в этом случае каждое последующее задание выполняется следующим учеником. Группа контролирует, насколько правильно выполняется каждое упражнение. После того как все команды выполнили свои задания, учителем организуется обсуждение порядка работы на уроке. Далее ученики индивидуально выполняют тест на проверку понимания усвоенного материала, при этом для сильных и слабых учащихся сложность и объем задания распределяются по-разному. Оценка за тестовую работу выставляется каждому обучаемому персонально, затем все оценки

суммируются по группам, и выставляется общая.

3. Индивидуализация обучения в командах (*Team Assisted Individualization*).

Учащиеся выполняют тест, по результатам которого получают персональное задание и продолжают работу по выполнению задания самостоятельно, но при этом находясь в команде. Таким образом, все члены команды могут помогать друг другу, а выполнение задания каждого участника помечается в специальном журнале. После того как все учащиеся завершили работу по изучению новой темы, проводится тест, который выполняется индивидуально. В каждой группе учитель выбирает эксперта, который оценивает правильность выполнения теста.

Каждую неделю учитель отслеживает количество пройденных тем, количество выполненных заданий, а также успешность их выполнения, отмечает успехи каждой группы.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) среднего (полного) образования. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_12/m413.html
2. Государственная программа «Развитие образования на 2013-2020 годы». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://минобрнауки.рф/документы/2474/файл_901
3. Нигай Л.С. Использование современных педагогических технологий как одно из условий повышения качества образовательного процесса на уроках иностранного языка // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы III междунар. науч. конф. – Уфа, 2013. – С. 138–141.
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Полат Е.С. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 270с.
5. Павлова Е.А. Особенности организации групповой формы работы на уроке иностранного языка / Иностранные языки в школе. – 2011. – № 9. – С. 23–26.
6. Пассов Е.И. Хорошая задача – большая удача // Коммуникативная методика. – 2002. – № 4. – С. 5–8.
7. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
8. Щемелева И.Ю. Применение инновационных методов обучения иностранным языкам в школе / И.Ю. Щемелева, Ю.С. Васильева, А.О. Наследова, И.В. Нужа. – Орск: Издательство ОГТИ, 2009. – 118 с.
9. The Common European Framework in its political and educational context // URL:http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_k_EN.pdf

Этот способ организации обучения экономит много учебного времени на уроке и особенно хорош при работе над домашним чтением, потому что основную часть работы учащиеся выполняют дома, а урочное время отводится на обсуждение вопросов по тексту. Таким образом, учитель может уделить достаточно времени каждому ученику, которому необходима помощь [4, с. 20].

Таким образом, вышеперечисленные стратегии обучения обеспечивают результаты освоения основной образовательной программы в школе. Это означает, что метапредметные умения, включающие освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные), будут сформированы в наиболее эффективных условиях образовательной среды.

References:

1. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart (FGOS) srednego (polnogo) obrazovanija. [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_12/m413.html
2. Gosudarstvennaja programma «Razvitie obrazovanija na 2013-2020 gody». [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: http://минобрнауки.рф/документы/2474/файл_901
3. Nigaj L.S. Ispol'zovanie sovremennyh pedagogicheskikh tehnologij kak odno iz uslovij povyshenija kachestva obrazovatel'nogo processa na urokah inostrannogo jazyka // Aktual'nye voprosy sovremennoj pedagogiki: materialy III mezhdunar. nauch. konf. – Ufa, 2013. – S. 138–141.
4. Novye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovanija / Pod red. Polat E.S. – M.: Izdatel'skij centr «Akademija», 2005. – 270s.
5. Pavlova E.A. Osobennosti organizacii gruppovoj formy raboty na uroke inostrannogo jazyka / Inostrannye jazyki v shkole. – 2011. – № 9. – S. 23–26.
6. Passov E.I. Horoshaja zadacha – bol'shaja udacha // Kommunikativnaja metodika. – 2002. – № 4. – S. 5–8.
7. Selevko G.K. Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii. – M.: Narodnoe obrazovanie, 1998. – 256 s.
8. Shhemeleva I.Ju. Primenenie innovacionnyh metodov obuchenija inostrannym jazykam v shkole / I.Ju. Shhemeleva, Ju.S. Vasil'eva, A.O. Nasledova, I.V. Nuzha. – Orsk: Izdatel'stvo OGTI, 2009. – 118 s.
9. The Common European Framework in its political and educational context // URL:http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_k_EN.pdf

Сведения об авторах:

Миронова Ольга Алексеевна (г. Нижний Новгород, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингводидактики и методики преподавания иностранных языков ФБГОУ ВПО "Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, e-mail: mironovaolga836@gmail.com

Глумова Елена Петровна (г. Нижний Новгород, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингводидактики и методики преподавания иностранных языков ФБГОУ ВПО "Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, e-mail: el.glumova2010@yandex.ru

Data about the authors:

O. Mironova (Nizhny Novgorod, Russia), candidate of pedagogic sciences, associate professor at Department of Lingvodidactics and Methodology of Foreign Languages of Nizhny Novgorod Linguistics University after N.A. Dobrolyubov, e-mail: mironovaolga836@gmail.com

E. Glumova (Nizhny Novgorod, Russia), candidate of pedagogic sciences, associate professor at Department of Lingvodidactics and Methodology of Foreign Languages of Nizhny Novgorod Linguistics University after N.A. Dobrolyubov, e-mail: el.glumova2010@yandex.ru



СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА И ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ДИСКУРСИВНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

А.Р. Абдрафикова, А.В. Букарова

Аннотация. В рамках интеграции российской образовательной системы в мировое образовательное пространство, становления компетентного подхода, особую актуальность на всех этапах обучения приобретают технологии формирования ключевых компетенций. Данная статья посвящена исследованию подходов к дефиниции дискурсивной компетенции, пониманию ее сущности и структурных компонентов. Особое внимание уделено изучению инновационных образовательных технологий, практическая имплементация которых в процесс обучения иностранному языку на среднем этапе школьного образования способна повысить эффективность формирования дискурсивной компетенции, а также системе заданий, направленных на формирование и развитие дискурсивных умений.

Ключевые слова: дискурсивная компетенция, дискурсивные умения, подходы к формированию дискурсивной компетенции, инновационные технологии обучения.

ESSENCE, STRUCTURE AND FORMATION TECHNOLOGIES OF DISCURSIVE FOREIGN COMPETENCE OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS

A. Abdrafikova, A. Bukarova

Abstract. The article is devoted to investigation of approaches to the definition of the discursive competence, its structural components, as well as innovative technologies, the practical implementation of which in the process of studying foreign languages at the school can increase the efficiency of the development of discursive abilities. Particular attention is paid to the learning tasks aimed at the formation and development of discourse skills.

During the process of integration of the Russian educational system into the world educational space, forming a competence-based approach in the domestic pedagogy, technologies of formation of key competencies acquire the great relevance at all stages of learning. This article is devoted to the study of approaches to the definition of discursive competence, understanding of its nature and structural components. Great attention is paid to the investigation of innovative educational technologies, the practical implementation of which to the process of learning a foreign language in the secondary school can increase the efficiency of forming of discursive competence, as well as the system of tasks aimed at the formation and development of discursive skills.

Keywords: discursive competence, discursive skills, approaches to the formation of discursive competence, innovative educational technologies.

Модернизационные процессы в системе образования, интеграция в мировое образовательное пространство выдвигают высокие требования к модели выпускника общеобразовательных учреждений. Как отмечают авторы монографии под ред. Р.Х. Гильмеевой, российскому обществу сегодня нужен специалист, «органично сочетающий в себе профессиональную устойчивость, надежность и гибкость, открытую интеллигентность и духовную щедрость, опережающую социокультурную оперативность, а также осознанную гражданственность, патриотизм и несомненную межэтническую толерантность» [6; с. 6]. Необходимость имплементации высоких требований, которые выдвигает социум к подготовке будущего специалиста, в свою очередь, приводит к необходимости продуктивной подготовки высокого уровня

гуманитарной культуры, интеллектуальности, интеллигентности и духовной оперативности на этапе школьного обучения. В рамках модернизации системы российского образования на протяжении последнего десятилетия в практику реализации образовательно-воспитательных процессов общеобразовательных учреждений интенсивно внедряется компетентный подход, который рассматривается государством как один из эффективных инструментов оптимизации образования, ключевая методология усовершенствования образовательной структуры.

Проблематика структуры компетентной модели на сегодняшний день активно переосмысливается педагогами, методистами, психологами, социологами, представителями ряда иных научных отраслей, и большое

внимание уделяется дискурсивной компетенции.

Формирование ключевых компетенций будущего выпускника последовательно осуществляется на всех этапах обучения, однако наиболее продуктивной деятельностью по развитию дискурсивных умений может стать на среднем этапе обучения в СОШ, что обусловлено возрастными особенностями школьников. Несмотря на высокую актуальность формирования дискурсивной компетенции на среднем этапе обучения иностранному языку в школе в современной методической, педагогической, научной литературе отсутствует единое мнение относительно оптимальных путей формирования дискурсивных навыков и умений. Между тем, высокая актуальность формирования дискурсивной компетенции, обеспечивающей социализацию, адаптацию, интеграцию личности в общества, усвоение поведенческих стратегий требует научно-теоретического обоснования.

Целью статьи выступает анализ подходов к дефиниции, пониманию сущности дискурсивной компетенции в современной научной литературе, а также выявление подходов к формированию дискурсивных умений средствами иностранного языка на среднем этапе обучения в школе; разработке теоретико-методологического обоснования развития дискурсивных умений на основе инновационных образовательных технологий.

Достижение поставленной цели осуществлялось посредством применения методов теоретического исследования (анализ методической, психолого-педагогической литературы, систематизации, классификации, обобщения, синтез).

Материалом исследования послужили письменные и устные иноязычные высказывания учеников на среднем этапе обучения в школе.

На сегодняшний день ученым не удалось прийти к единому мнению в отношении дефиниции дискурсивной компетенции. И.А. Евстигнеева под данной категорией понимает навыки кодирования и декодирования дискурсов «в соответствии с его лексическими, грамматическими, синтаксическими нормами, а также учитывая стилистический, жанровый, социокультурный, психологический и эмоциональный факторы, используя средства когезии и когеренции для достижения коммуникативной цели» [5; с. 74-75]. Таким образом, высокий уровень сформированности дискурсивной компетенции подразумевает

высокий уровень сформированности коммуникативных умений, а также «совокупность знаний об экстралингвистических факторах, влияющих на ход и результат общения, таких как: цели высказывания обоих речевых партнеров; психологическое состояние говорящего и слушающего; отношение к теме разговора говорящего и слушающего» [9; с. 166]. Дискурсивные умения связаны с умениями реализации текста в реальной коммуникативной ситуации, обеспечивая эффективную организацию речевых событий на уроке.

В концепциях различных исследователей состав умений ДК несколько меняется. И.А. Евстигнеева в структуре дискурсивной иноязычной компетенции выделяет ряд компонентов, включая статусно-ролевые характеристики коммуникантов, речевые средства реализации коммуникации, сферу общения, жанр, стиль дискурса, пространственно-временные характеристики реализации дискурса, коммуникативные стратегии, связность дискурса [5; с. 75].

Несколько иной подход к структуре иноязычной дискурсивной компетенции представлен в работах А.И. Горбунова, которые выделяет следующие неотъемлемые компоненты исследуемой категории:

1) знания о системе изучаемого языка, системных атрибутивных дискурсивных характеристик (жанр, функциональный стиль, формальность) – системный компонент дискурсивной иноязычной компетенции;

2) высокий уровень сформированности навыков адекватной имплементации грамматической, лексической, синтаксической систем иностранного языка – лингвистический компонент дискурсивной иноязычной компетенции;

3) знания, умения, навыки практической реализации речевого взаимодействия, соотношенного с нормами речевого поведения других коммуникантов, социокультурный компонент дискурсивной иноязычной компетенции;

4) знания, умения и навыки реализации речевого взаимодействия с представителями различных дискурсивных сообществ (в том числе профессиональных) – жанровый компонент дискурсивной иноязычной компетенции;

5) навыки декодирования и адекватной интерпретации социокультурного, профессионального контекста дискурсивной

среды – формальный компонент дискурсивной иноязычной компетенции;

б) навыки планирования речевого взаимодействия на иностранном языке в соответствии с целью коммуникации – тактический, прагматический компонент дискурсивной иноязычной компетенции [2; с. 169].

Таким образом, в структуре дискурсивной иноязычной компетенции представлены системный, лингвистический, социокультурный, жанровый, формальный, прагматический (тактический) атрибутивный компоненты. Соответственно, формирование дискурсивной компетенции средствами иностранного языка на среднем этапе обучения должно быть направлено на развитие компонентов, формирующих указанную компетенцию.

В современной педагогической, методической литературе не существует единого мнения в отношении того, какие технологии обучения могут считаться наиболее эффективными в процессе формирования дискурсивных умений школьников. Решение проблемы видится в разработке технологий, синтезирующих в себе внешнюю и внутреннюю мотивацию к обучению. Внешняя мотивация формируется социально-психологической средой, тогда как внутренняя выступает результатом «максимального вовлечения в процесс обучения личных интересов, особенностей обучаемого и учетом этих стимулов при отборе и организации учебных материалов» [8; с. 63]. Соответственно, в задачи педагога входит отбор, планирование и практическая реализация ситуаций обучения, «предполагающих взаимодействие в коллективе, соизмерение поведенческих действий с условиями окружающей среды, их корректировку» [9; с. 166], что обуславливает целесообразность имплементации в образовательно-воспитательный процесс среднего этапа обучения иностранному языку в школе инновационных технологий, включая технологии обучения в сотрудничестве, обучение в малых группах, компьютерное обучение, системы консультирования. Указанные технологии основываются на рационалистических, гуманистических образовательных традициях, в ходе освоения которых школьник формирует индивидуальный образовательный маршрут, развивает навыки активного взаимодействия с социально-психологической средой, овладевает навыками аргументации, убеждения, конструирования

логических, синтаксически, грамматически правильно оформленных высказываний, способствуя, таким образом, моделированию здоровой творческой атмосферы, что, в свою очередь, способствует развитию творческих способностей школьников, мотивирует к самостоятельности в процессе реализации познавательной активности, побуждает к обмену мнениями, здоровой критике.

Отдельно следует отметить высокий образовательно-воспитательный потенциал инновационных коммуникационных и информационных образовательных технологий.

И.А. Евстигнеева называет следующие наиболее значимые для педагогики преимущества практической имплементации указанных технологий в образовательно-воспитательных процесс средней школы:

- высокая мотивация к познавательной активности;

- ИКТ выступает эффективным инструментом моделирования информационно-образовательной среды, условия которой максимально приближены к ситуациям реального повседневного общения, обеспечивает гибкость моделирования учебных ситуаций;

- повышается наглядность представляемого учебного материала;

- ИКТ позволяет максимально эффективно реализовать индивидуальный, дифференцированный подход;

- высокая степень интерактивности способствует раскрытию творческих способностей, умственного потенциала всех участников образовательно-воспитательного потенциала;

- повышаются навыки самоконтроля, саморефлексии; разрабатываются новые эффективные методы контроля [4; с. 45-46].

Основными инновационными ИКТ, практическое внедрение которых в образовательный процесс средней школы, выступают электронная почта, блог-технологии, вики-технология, веб-форум.

Электронная почта предоставляет возможность обмена информацией посредством электронных писем в рамках глобальной, локальных сетей. Указанная технология может использоваться для обмена опытом между обучающимися различных стран, городов, образовательных учреждений; для позиционирования себя в качестве представителя города, страны, культурной модели; для описания, обоснования, аргументирования результатов проведенного

исследования; запроса необходимой информации [4; с. 53].

Веб-форум, блог-технологии – образовательные методики, позволяющие организовать процесс реального иноязычного общения. Создание собственных блогов позволяет не только организовывать собственную учебную деятельность, но и содержать дополнительные информационные материалы, способствуя развитию дискурсивных умений обучающихся, навыков чтения, грамматических и лексических, речевых навыков, формирование пунктуационных, орфографических навыков.

Вики-технология предоставляет возможность публикации информационных материалов, что способствует развитию творческого мышления, актуализации информационных данных, их редактированию в процессе совместной деятельности педагога и учеников, проведению межпредметных связей (как правило, публикуемая информация содержит дополнительные сведения географического, культурологического и проч.), воспитанию (публикуемая информация не должна носить оскорбляющий характер).

Практическая имплементация инновационных технологий в процесс обучения иностранному языку требует тщательного отбора упражнений, направленных на развитие дискурсивных навыков школьников. Т.И. Вострикова приводит следующую типологию заданий, направленных на развитие коммуникативных навыков в целом и дискурсивных умений в частности:

1) задания аналитического характера, направленные на выявление дискурсивных навыков в структуре самого текста;

2) задания проективно-моделирующего характера, направленные на:

а) трансформацию объяснительного текста в устные монологические, диалогические высказывания, в дискуссии или полилоги;

б) трансформация учебных текстов иллюстративного, описательного характера в дискурсы частично-поисковой, поисковой направленности;

в) прогнозирование, восстановление недостающих структурных компонентов текста;

г) вычленение и исправление психолого-дидактических, этических, структурно-смысловых, речевых ошибок в рамках дискурса;

д) новую интерпретацию, трансформацию, драматизацию текстовых фрагментов;

е) самостоятельную разработку, продуцирование собственных диалогических, монологических дискурсов [1; с. 87].

Задания на уроках должны быть направлены на развитие продуктивных форм речи, мотивировать к самостоятельности в процессе познания, способствовать совершенствованию навыков реализации коммуникации, а, соответственно, и дискурсивной компетенции как неотъемлемой составляющей ИКК.

Развитие дискурсивных умений требует реализации тщательного отбора лексического и грамматического материала. Как отмечает М.В. Смирнов, целям оптимизации процесса формирования ДК отвечают:

– речевые формулы, средства репрезентации заинтересованности, благодарности, уважения, имеющие оценочные коннотации;

– страноведческие дидактические материалы;

– сферы и ситуации реальной коммуникации [7; с. 121].

Таким образом, переход текстовой деятельности в дискурсивную является многоуровневым и нелинейным процессом» [3; с. 178]. Формирование дискурсивной компетенции средствами иностранного языка на среднем этапе обучения требует практической имплементации в образовательно-воспитательный процесс эффективных инновационных технологий, синтезирующих в себе внутреннюю и внешнюю мотивацию к обучению. В качестве наиболее эффективных образовательных технологий следует отметить обучение в сотрудничестве, обучение в малых группах, системы консультирования, коммуникационных, образовательных технологий. Указанные технологии основаны на рационалистических, гуманистических образовательных традициях, направлены на развитие навыков активного взаимодействия с социально-психологической средой, аргументации, конструирования собственных высказываний, формирование дискурсивной компетенции обучающихся.

Реализация образовательных технологий требует тщательного отбора содержания образовательно-воспитательного процесса, включая отбор заданий, направленных на формирование дискурсивных навыков, а также лексического и грамматического материала.

1. Вострикова Т.И. Формирование дискурсивных умений в системе подготовки

Литература:

учителя русского языка // Начальная школа плюс До и После. – 2011. – № 3. – С. 84-87.

2. Горбунов А.Г. Дискурсивная иноязычная компетенция: онтологический подход // Вестник Томского государственного педагогического университета. - 2014. - № 6(147). - С. 167-171.

3. Горбунова М.В. К вопросу о факторах формирования дискурсивных умений учителя // Педагогическое образование в России. - 2013. - № 2. – С. 175-178.

4. Евстигнеева И.А. Методика развития дискурсивных умений студентов на основе современных информационных и коммуникационных технологий (английский язык, языковой вуз). Дисс. на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Тамбов, 2013. – 228 с.

5. Евстигнеева И.А. Формирование дискурсивной компетенции студентов языковых вузов на основе современных Интернет-технологий // Язык и культура. - № 1(21). - 2013. – С. 74-82.

6. Компетентностный подход к преподаванию гуманитарных дисциплин в учреждениях среднего профессионального образования в контексте глобализации образования / Под ред. Р.Х. Гильмеевой. – Казань, 2009. – 161 с.

7. Смирнов С.В. Формирование профессиональной дискурсивной компетенции при обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. - № 645. - 2012. – С. 118-126.

8. Фрахатова И.Ф. Эффективность использования инновационных форм преподавания русского языка и литературы на факультете журналистики// Инновационные методы в образовании. – М.: РИПО ИГУМО, 2008. – С. 61 – 69.

9. Швайкина Н.С. Развитие дискурсивной компетенции инженеров-менеджеров // Вестник Самарского государственного университета, - 2008. -№ 5/1 (64)-С.165-173.

References:

1. Vostrikova T.I. Formirovanie diskursivnyh umenij v sisteme podgotovki uchitelja russkogo jazyka // Nachal'naja shkola pljus Do i Posle. – 2011. – № 3. – S. 84-87.

2. Gorbunov A.G. Diskursivnaja inojazychnaja kompetencija: ontologicheskij podhod // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. - 2014. - № 6(147). - S. 167-171.

3. Gorbunova M.V. K voprosu o faktorah formirovanija diskursivnyh umenij uchitelja // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. - 2013. - № 2. – S. 175-178.

4. Evstigneeva I.A. Metodika razvitija diskursivnyh umenij studentov na osnove sovremennyh informacionnyh i kommunikacionnyh tehnologij (anglijskij jazyk, jazykovoju vuz). Diss. na soiskanie uchenoj stepeni kandidata pedagogicheskikh nauk. – Tambov, 2013. – 228 s.

5. Evstigneeva I.A. Formirovanie diskursivnoj kompetencii studentov jazykovykh vuzov na osnove sovremennyh Internet-tehnologij // Jazyk i kul'tura. - № 1(21). - 2013. – S. 74-82.

6. Kompetentnostnyj podhod k prepodavaniju gumanitarnykh disciplin v uchrezhdenijah srednego professional'nogo obrazovanija v kontekste globalizacii obrazovanija / Pod red. R.H. Gil'meevoj. – Kazan', 2009. – 161 s.

7. Smirnov S.V. Formirovanie professional'noj diskursivnoj kompetencii pri obuchenii inostrannomu jazyku v nejazykovom vuze // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. - № 645. - 2012. – S. 118-126.

8. Frachatova I.F. Jefferktivnost' ispol'zovanija innovacionnyh form prepodavanija russkogo jazyka i literatury na fakul'tete zhurnalistiki// Innovacionnye metody v obrazovanii. – M.: RIPO IGUMO, 2008. – S. 61 – 69.

9. Shvajkina N.S. Razvitie diskursivnoj kompetencii inzhenerov-menedzherov // Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo universiteta, - 2008. -№ 5/1 (64)-S.165-173.

Сведения об авторах:

Абдрафикова Альбина Ринатовна (г. Казань, Россия), доцент, кандидат педагогических наук, Казанский Федеральный Университет.

Букарова Анна Валентиновна (г. Казань, Россия), магистрант, Казанский Федеральный Университет, e-mail: 3ab3@list.ru

Data about the authors:

A. Abdrafikova (Kazan, Russia), docent, candidate of pedagogic sciences, Kazan Federal University.

A. Bukarova (Kazan, Russia), master's degree student, Kazan Federal University, e-mail: 3ab3@list.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ

К.Ю. Плотников

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска решения проблемы использования образовательного потенциала и минимизации рисков при освоении музыкально-компьютерных технологий (МКТ) школьниками, обучающимся в среднем звене. В связи с этим статья направлена на выявление педагогического потенциала МКТ. Гуманитарно-целостный подход, являющийся ведущим при исследовании данной проблемы, позволяет рассмотреть её комплексно и с учётом интересов личности ученика. В статье представлена программно-аппаратная часть МКТ, раскрыты значимые для педагогики тенденции её развития, выявлено основное, связанное с освоением МКТ школьниками, противоречие, обозначены основные позиции аппарата исследования. Материалы статьи представляют практическую ценность для классных руководителей, учителей основного (музыка, информатика) и дополнительного образования.

Ключевые слова: музыкально-компьютерные технологии (МКТ), общее образование, гуманитарно-целостный подход.

PEDAGOGICAL POTENTIAL OF MUSICAL AND COMPUTER TECHNOLOGIES FOR GENERAL EDUCATION

K. Plotnikov

Abstract. The article seeks to identify pedagogical potential of the MCT. This is due to an actual problem of modern education. Using the educational potential and minimize risks during the development of music and computer technology (MCT) students enrolled at the secondary level.

Used Humanities and holistic approach that allows us to consider the issue comprehensively, taking into account the interests of the individual student. Presented MCT software & hardware. Disclosure of significant trends in the development of pedagogy for the software & hardware of the MCT. The basic contradiction, it is associated with the development of MCT students. It outlined the main positions of the research unit. Article Submissions are of practical value to the student leaders, teachers of primary (music lessons, the lessons of Informatics) & additional education.

Keywords: music-computer technologies (MCT), general education, humanist holistic approach in pedagogic research.

Среди вызовов современности, на которые должна ответить педагогика, одним из самых неоднозначных является вопрос места информационных технологий (ИТ) в процессе обучения и воспитания. Представим актуальность такого раздела ИТ как музыкально-компьютерные технологии (МКТ; I) в свете значимых для педагогики тенденций потребительского рынка; вынося за рамки данной статьи описание всех других сложившихся по данному вопросу противоречий (II), обозначим проблему (III), объект (IV) и предмет (V) педагогического исследования, необходимого для решения проблемы – *использования образовательного потенциала и минимизации рисков* при освоении МКТ школьниками, обучающимся в среднем звене.

I. Одна из примет нашего времени – широчайшее распространение персональной бытовой электроники (смартфонов [15], планшетов и т.п.), всё чаще включающей в себя, кроме прочего, функции записи, редактирования и воспроизведения аудио- и видео. Данный функционал отличает то, что нами понимается под термином «*музыкально-компьютерные технологии (МКТ)*» [3], а именно – современные средства в составе оборудования и

программного обеспечения, предназначенные и используемые для записи в звуковой форме, в нотной и другой графике, для обработки и передачи информации, содержащей образцы музыки, а также – модели и методы применения этих средств (дефиниция «*МКТ*» – [13, с. 14 – 21]).

В аппаратной части *МКТ* можно выделить отдельные классы: ПК ([стационарный] персональный компьютер); планшет (т.е. мобильные устройства, в т.ч. ноутбук); смартфон (мобильный телефон с некоторыми функциями ПЭВМ [13, с. 96 – 100]).

Программное обеспечение *МКТ* можно подразделить на подклассы: программы-плееры; программы-рекордеры; программы-редакторы (видео-, аудио); программы-ЭМИ (*электронные музыкальные инструменты*); программы-мультимедиа (Slide Show Creator, Power point и др. [13, с. 106 – 110]).

Таким образом, становится ясно, что:

а) современные школьники получили возможность осваивать *МКТ*, имея личный или семейный компьютер (стационарный или переносной), мобильный телефон (версий, снабжённых программой «диктофон», версий, имеющих память, достаточную для сохранения

определённого количества мр3-файлов, и функцию их сохранения и воспроизведения);

б) освоение способов применения средств программно-аппаратной части *МКТ* – от действий по алгоритмам (включения – выключения, сохранения и др.) [8; 10; 11; 12] до творчества (музыкально-исполнительского, композиторского, слушательской фантазии, пластической импровизации под музыку и пр.) [4; 5] – оставаясь стихийным, актуально для педагогического воздействия.

Одним из подтверждений заявленного выше факта распространения персональной техники, включающей в себя возможности использования *МКТ*, является зафиксированная в апреле – июне 2015 г. независимым аналитическим агентством «Strategy Analytics» цифра в 339,5 млн. единиц общемировых поставок смартфонов, причём показатель повышения в 15% (!) стал наименьшим в период 2009 – 2015 гг. Снижение динамики роста данного сектора глобального рынка директор агентства Л. Суи связывает с «насыщением спроса в ключевых регионах, таких как США, Европа и Китай» [15].

Отмечая схожие тенденции и на российском рынке, для того чтобы объективно представлять потенциальных пользователей среди отечественных школьников, кроме того нужно отдельно рассмотреть вопрос использования аппаратов определённого класса в семьях с различным уровнем доходов.

Отметим, что в обсуждениях педагогами и родителями фактов по теме «Смартфон и школьник» преобладают тревожные и критические оценки. Так, Министерство образования, культуры, спорта, науки и технологий Японии обеспокоено тем, что японские старшеклассники, проводящие более 4 ч. в день (доля таких в 2014 г. была 1/9), показывают значительно более низкие результаты, чем их сверстники, отводящие гаджетам (а они в молодёжной среде становятся всё популярнее) полчаса. Педагоги-практики, по результатам своих наблюдений использования гаджетов многими подростками за пределами урока (перемена, досуг, летний отдых и пр.), указывают цифры от 4 – 5 до 10 часов в сутки, т.е. почти всё (!) свободное время. Данную статистику, а также её качественное наполнение (чем занято время, проводимое со смартфоном, почему подросток делает подобный выбор и т.д.) предстоит отдельно изучить и проанализировать.

II. Стоит отметить две характерные (и значимые – для педагогического исследования) *тенденции* в проистекающем из-за конкурентной борьбы за потребителя процессе насыщения рынка моделям бытовой электронной техники

разных производителей. Одна из этих тенденций – повышение возможностей *harda* и *softa*, к примеру: увеличение диапазона частот дискретизации, расширение списка и скорости выполняемых операций и т.д. за счёт увеличения объёма памяти носителей информации, использования облачных технологий и пр.

Другая тенденция развития рынка продукции данного класса – разнообразие предлагаемых вариантов: по цене и набору устанавливаемого функционала (и другим, не имеющим значения с точки зрения образовательной практики, качествам: цвет, гарнитура и пр.). Причём, в последние годы разными (хотя и не всеми) производителями зачастую предлагаются как платные, так и бесплатные программы-приложения; разработчиками программного обеспечения предусматриваются многоплатформенные решения, устанавливаются оболочки с т.н. интуитивным интерфейсом.

Тенденция, описанная в предыдущем абзаце, приводит к тому, что пользователи (напомним, что мы рассматриваем возможность приложения педагогических усилий к определённой возрастной аудитории – школьникам) от раза к разу избирают одну и ту же тактику:

а) приобретать разрекламированные гаджеты и программное обеспечение к ним;

б) использовать демо-версии программ-приложений (ограниченные функции);

в) ничего самостоятельно не устанавливать и либо просить это сделать другого, либо смириться с тем, как оно всё есть.

В результате действий по любому из трёх описанных вариантов у большинства детей и взрослых складывается такое отношение к данной технике, при котором наступает *противоречие*, когда:

– с одной стороны, научно-технический прогресс расширяет ряды пользователей программно-аппаратной части *МКТ*;

– с другой, в отечественной (и зарубежной) школе отдельные прецеденты какой-либо планомерной образовательной работы в этом (музыкально-компьютерном) направлении являются скорее исключением, чем правилом.

III. В стремлении организовать педагогическую поддержку (см. п. 5 данной статьи; по Н.М. Борытко [2, с. 23]) в пике стихийному освоению *МКТ* (см. п. I: вывод Б), мы стремимся исправить такие минусы последнего, как:

– незнание и нарушение правил техники безопасности и авторских прав;

– выбор скудного, неадекватного возрасту и даже вредного контента;

– неумение превратить «частные» пользовательские навыки в компетенции, применяемые для выполнения операций на других аппаратах, операций с другой компьютерной техникой;

– необходимость учёта разработок учёных и педагогов в направлении использования в системе современного образования результатов включения математических методов в исследование музыки и подготовку педагогов-музыкантов [7; 9].

Отдельного рассмотрения в поиске путей исправления требует сложившаяся не удовлетворяющая педагогов и родителей ситуация с, так называемым, свободным контентом сети Интернет, где, несмотря на усилия государства, отдельных общественных организаций и активистов, пользователь (неопытный, не всегда способный адекватно спрогнозировать последствия своих действий и т.д.) может наткнуться на информацию экстремистского или порнографического характера, «подцепить» компьютерный вирус и другую вредоносную программу. Понятно, что особенно часто такое встречается на веб-страницах с бесплатно распространяемыми материалами, на сайтах, создаваемых на удовлетворение низменных вкусов, там, куда может зайти потенциальный реципиент соответствующей информации.

В итоге надо признать необходимость рассмотрения в педагогическом исследовании проблемы освоения школьниками *МКТ*.

Поиски путей решения этой проблемы, кроме прочего, потребуют (что вынесено за рамки данной статьи) нахождения критериев, по которым можно оценить эффективность принимаемых мер (с описанием конкретных методик, опросников, предложений по портфолио ученика).

IV. Предполагая в качестве объекта педагогического исследования, посвящённого *МКТ*, общее образование, а не профессиональное музыкальное, мы принимаем во внимание отмеченный выше факт всеобщего (фактического или потенциального) использования персональной техники, включающей возможности *МКТ*, а также признанную многими поколениями воспитательную силу музыки (фрагментарно рассмотрено в ряде учебно-методических разработок, среди которых отметим [1; 6]).

При этом именно общее образование продолжает оставаться сектором, наименее изученным педагогической наукой с точки зрения применения *МКТ*.

С появлением звуко- (видео-) записи, средств

трансляции (радио, телевидения, особенно Интернета и персональных компьютеров, планшетов и облачно-ориентированных технологий) на нашего современника музыка хлынула таким потоком, с которым не сравнится никакая предыдущая эпоха. И в рамках нашего исследования обязателен (!) анализ уровня художественной ценности музыки разных направлений, её предназначения.

В то же время специалисты-практики подтверждают наличие широкого спектра возможностей в применении потенциала *МКТ*:

– использование конкретной материально-технической базы (см. «*МКТ* в начальном музыкальном образовании. Из опыта работы музыкально-компьютерного класса Академической гимназии № 56»; А.В. Горлова [14, с. 287 – 290], «Основы создания музыки в среде свободного программного обеспечения»; Е.И. Котина [14, с. 91 – 97] и др.);

– разные направления творчества (см. электронный клавишный инструмент [14, с. 439 – 478]; интерактивные сетевые технологии обучения музыке – программа «Soft Way to Mozart» Е. Хайнер [14, с. 117 – 161] и др.).

Рассматривая в качестве объекта данного исследования общее образование на уровне среднего звена (5 – 8 классы общеобразовательной школы), мы учитываем преимущества особенностей подросткового возраста (развитие способности к рефлексии; становление самостоятельности и др. [13, с. 35 – 38]), особенную важность данного периода в духовном, эмоциональном, интеллектуальном развитии человека, подкрепляемую потенциалом *МКТ* (заключённым собственно в технологии и в музыке как материале и продукте).

Ещё одним подтверждением правильности обращения именно к этой возрастной группе являются результаты предыдущего педагогического исследования автора, также посвящённого проблеме использования *МКТ* – в пропедевтическом обучении информатике на уровне основного общего образования.

V. Заявляя в качестве предмета исследования педагогическую поддержку освоения музыкально-компьютерных технологий школьниками, обучающимися в среднем звене общеобразовательной школы, мы исходим из позиций гуманитарно-целостного подхода в педагогике и соглашаемся с тем, что «психолого-педагогическое исследование <...> призвано помочь в понимании реальной картины затруднений, их причин, перспектив саморазвития ребёнка, педагогического потенциала имеющихся условий его становления и характера требуемой помощи

(или содействия) педагога» (Н.М. Боротко [2, с. 24]).

Среди видов педагогического участия (среди таких, как: а) педагогическое руководство, б) педагогическая поддержка, в) педагогическое сопровождение), мы выбрали второй вариант по следующим причинам:

– совместный способ является наиболее подходящим, плодотворным по возрастным особенностям школьников среднего звена (рефлексия, первые шаги самостоятельности и др.);

– именно он более остальных помогает педагогу и воспитаннику оперативно и адекватно учитывать индивидуальные особенности (условия, предпочтения, способности и пр.);

– педагогическая поддержка более, чем педагогическое руководство, позволяет реализовывать образовательные планы не только через уроки, но и через внеурочную и досуговую деятельность.

По роду и направленности деятельности выбранный предмет педагогического исследования позволяет составить осуществимый план, включающий:

– построение модели исследуемого феномена, в нашем случае – образовательной деятельности при освоении подростками *МКТ*;

– построение модели системы факторов и педагогических условий как социокультурного пространства образовательной деятельности при освоении подростками *МКТ*;

– построение модели собственно «помогающей деятельности педагога по организации типов деятельности» школьника с учётом основных факторов.

Литература:

1. Белов Г.Г., Горбунова И.Б., Горельченко А.В. Музыкальный компьютер (новый инструмент музыканта): учебное пособие для 10-11 кл. общеобраз. учреждений. Победитель конкурса по созданию учебной литературы нового поколения для средней школы, проводимого НФПК – Национальным фондом подготовки кадров и Министерством образования Российской Федерации. - СПб.: СМЮ Пресс, 2006. - 212 с.

2. Боротко Н.М. Гуманитарно-целостный подход в педагогическом исследовании / Н.М. Боротко // Известия Волгогр. гос. пед. ун-та. - Сер.: Педагогические науки, 2011. - № 8(62). - С. 20–24.

3. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в подготовке педагога-музыканта // Проблемы музыкальной науки, 2014. - № 3(16). - С. 5-10.

4. Горбунова И.Б. Эра информационных технологий в музыкально-творческом пространстве / Материалы XII Санкт-Петербургской междунар. конф. «Региональная информатика – 2010». - СПб., 2010. - С. 232-233.

Т.к. целостность и динамический характер – ведущие характеристики любой системы, каждая из моделей должна быть раскрыта в двух аспектах – структурно-содержательном и динамическом, где структурно-содержательный состоит в выделении отдельных элементов, определении их взаимосвязей с выделением системообразующего компонента, а динамический аспект представляет закономерности становления феномена, стадии его развития, внутренние и внешние факторы его саморазвития (по Н.М. Боротко [2, с. 24]).

Подводя итоги, можно сделать следующие выводы:

1. *Раскрытые тенденции развития представленной программно-аппаратной части МКТ (аппаратов и подклассов программного обеспечения МКТ) значимы для педагогики.*

2. *Основным связанным с освоением МКТ школьниками противоречием является, с одной стороны, расширение рядов пользователей программно-аппаратной части МКТ, с другой – планомерный образовательный процесс (включающий учебную и воспитательную деятельность) в музыкально-компьютерном направлении отсутствует.*

3. *Обозначены и другие основные позиции (объект, предмет) аппарата исследования для поиска решений данной проблемы.*

4. *Выявленный педагогический потенциал МКТ в системе общего образования позволил разработать, а значит, в дальнейшем реализовывать, научно корректный и практически осуществимый план педагогического исследования по данной проблеме.*

5. Горбунова И.Б. «Эстетика: информационный подход» Ю. Рага: актуальное значение и перспективы // Теория и практика общественного развития, 2015. - № 2. - С. 86-90.

6. Горбунова И.Б., Горельченко А.В. Музыкальный компьютер в детской музыкальной школе: учебное пособие. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2003. - 68 с.

7. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Музыка, математика, информатика: пути взаимодействия и проблемы современного этапа // В сборнике: Субкультуры и коммуникативные стратегии информационного общества. Труды междунар. научно-теоретической конф. - СПб., 2014. - С. 81-83.

8. Горбунова И.Б., Заливадный М.С., Кибиткина Э.В. Музыкальное программирование: учебное пособие. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2012. - 175 с.

9. Горбунова И.Б., Заливадный М.С., Товпич И.О. Комплексная модель семантического пространства музыки и перспективы взаимодействия музыкальной науки и современного музыкального образования // Научное мнение, 2014. - № 8. - С. 238-249.

10. Горбунова И.Б., Романенко Л.Ю., Чибирёв С.В. Моделирование процесса музыкального творчества с использованием музыкально-компьютерных технологий // Вестник Иркутского государственного технического университета. - 2013. - № 4(75). - С. 16-24.

11. Горбунова И.Б., Чибирёв С.В. Компьютерное моделирование процесса музыкального творчества // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. - 2014. - № 168. - С. 84-93.

12. Горбунова И.Б., Чибирёв С.В. Музыкально-компьютерные технологии: к проблеме моделирования процесса музыкального творчества: монография. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2012. - 160 с.

13. Плотников К.Ю. Методическая система обучения информатике с использованием музыкально-компьютерных технологий: монография. - СПб.: Лема, 2013. - 268 с.

14. Современное музыкальное образование – 2014: Материалы XIII Международной научно-практической конференции / Под общ. ред. И.Б. Горбуновой. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2014. – 572 с.

15. Global Smartphone Shipments Growth Slows to 15 Percent in Q2 2015: Press Releases [Эл. ресурс] // Сайт «Strategy Analytics» – Режим доступа: <https://www.strategyanalytics.com/strategy-analytics/news/strategy-analytics-press-releases/strategy-analytics-press-release/2015/07/30/global-smartphone-shipments-growth-slows-to-15-percent-in-q2-2015#.Ve6cytK8PGc>

References:

1. Belov G.G., Gorbunova I.B., Gorel'chenko A.V. Muzykal'nyj komp'juter (novyj instrument muzykanta): uchebnoe posobie dlja 10-11 kl. obshheobraz. uchrezhdenij. Pobeditel' konkursa po sozdaniju uchebnoj literatury novogo pokolenija dlja srednej shkoly, provodimogo NFPK – Nacional'nym fondom podgotovki kadrov i Ministerstvom obrazovanija Rossijskoj Federacii. - SPb.: SMIO Press, 2006. - 212 s.

2. Borytko N.M. Gumanitarno-celostnyj podhod v pedagogicheskom issledovanii / N.M. Borytko // Izvestija Volgogr. gos. ped. un-ta. - Ser.: Pedagogicheskie nauki, 2011. - № 8(62). - S. 20–24.

3. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'juternye tehnologii v podgotovke pedagoga-muzykanta // Problemy muzykal'noj nauki, 2014. - № 3(16). - S. 5-10.

4. Gorbunova I.B. Jera informacionnyh tehnologij v muzykal'no-tvorcheskom prostranstve / Materialy III Sankt-

Peterburgskoj mezhdunar. konf. «Regional'naja informatika – 2010». - SPb., 2010. - S. 232-233.

5. Gorbunova I.B. «Jestetika: informacionnyj podhod» Ju. Ragsa: aktual'noe znachenie i perspektivy // Teorija i praktika obshhestvennogo razvitiya, 2015. - № 2. - С. 86-90.

6. Gorbunova I.B., Gorel'chenko A.V. Muzykal'nyj komp'juter v detskoj muzykal'noj shkole: uchebnoe posobie. - SPb.: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2003. - 68 s.

7. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. Muzyka, matematika, informatika: puti vzaimodejstvija i problemy sovremennoho jetapa // V sbornike: Subkul'tury i kommunikativnye strategii informacionnogo obshhestva. Trudy mezhdunar. nauchno-teoreticheskoj konf. - SPb., 2014. - S. 81-83.

8. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S., Kibitkina Je.V. Muzykal'noe programmirovanie: uchebnoe posobie. - SPb.: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2012. - 175 s.

9. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S., Tovpich I.O. Kompleksnaja model' semanticheskogo prostranstva muzyki i perspektivy vzaimodejstvija muzykal'noj nauki i sovremennoho muzykal'nogo obrazovanija // Nauchnoe mnenie, 2014. - № 8. - S. 238-249.

10. Gorbunova I.B., Romanenko L.Ju., Chibirjov S.V. Modelirovanie processa muzykal'nogo tvorcestva s ispol'zovaniem muzykal'no-komp'juternyh tehnologij // Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tehničeskogo universiteta. - 2013. - № 4(75). - S. 16-24.

11. Gorbunova I.B., Chibirjov S.V. Komp'juternoe modelirovanie processa muzykal'nogo tvorcestva // Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta im. A.I. Gercena. - 2014. - № 168. - S. 84-93.

12. Gorbunova I.B., Chibirjov S.V. Muzykal'no-komp'juternye tehnologii: k probleme modelirovanija processa muzykal'nogo tvorcestva: monografija. - SPb.: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2012. - 160 s.

13. Plotnikov K.Ju. Metodicheskaja sistema obuchenija informatike s ispol'zovaniem muzykal'no-komp'juternyh tehnologij: monografija. - SPb.: Lema, 2013. - 268 s.

14. Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2014: Materialy XIII Mezhdunarodnoj nauchno-praktičeskoj konferencii / Pod obshh. red. I.B. Gorbunovoj. - SPb.: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2014. – 572 s.

15. Global Smartphone Shipments Growth Slows to 15 Percent in Q2 2015: Press Releases [Jel. resurs] // Sajt «Strategy Analytics» – Rezhim dostupa: <https://www.strategyanalytics.com/strategy-analytics/news/strategy-analytics-press-releases/strategy-analytics-press-release/2015/07/30/global-smartphone-shipments-growth-slows-to-15-percent-in-q2-2015#.Ve6cytK8PGc>

Сведения об авторе:

Плотников Константин Юрьевич (г. Иркутск, Россия), кандидат педагогических наук; учитель музыки MAOU Центр образования № 47 г. Иркутска, e-mail: zvukimus@mail.ru

Data about the author:

K. Plotnikov (Irkutsk, Russia), candidate of pedagogic sciences; teacher of music at Center of education / secondary school № 47 of Irkutsk, e-mail: zvukimus@mail.ru

К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ МУЗЫКЕ ЛЮДЕЙ С ГЛУБОКИМИ НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

А.А. Говорова

Аннотация. В статье анализируются особенности процесса преподавания музыки с использованием музыкально-компьютерных технологий незрячим людям, обусловленный, в частности, сложностью комплекса психических реакций лиц с глубокими нарушениями зрения. Рассматривается возможность изменений в содержании музыкального образования в связи с использованием специализированного программного и аппаратного обеспечения, цифровых образовательных ресурсов, преобразующие среду обучения музыке учащихся с нарушением зрения.

Ключевые слова: информационные технологии в образовании; музыкально-компьютерные технологии; компьютерное музыкальное творчество; инклюзивное образование; музыкальное образование; лица с глубокими нарушениями зрения.

MUSIC LESSONS FOR PEOPLE WITH DEEP VIOLATIONS OF SIGHT WITH THE USE OF MUSIC COMPUTER TECHNOLOGIES: AN ATTEMPT OF ANALYZING PEDAGOGICAL PROBLEMS

A. Govorova

Abstract. In article features of process of teaching music with the use of musical and computer technologies to blind people which is caused, in particular, by complexity of a complex of mental reactions of persons with deep violations of sight are analyzed. Possibility of changes in the maintenance of music education in connection with the use specialized program and hardware, digital educational resources, transforming the environment of training in music of pupils with sight violation is considered.

Keywords: information technologies in education; musical and computer technologies; computer musical creativity; inclusive education; music education; persons with deep violations of sight.

Развитие информационных технологий позволяет существенно расширить способы получения информации. Особое значение имеет возможность использования музыкального компьютера (МК) [1; 7; 11] музыкантами с глубокими нарушениями зрения, для которых он является средством осуществления контактов с «внешним миром», а также помогает в реализации их творческого потенциала и адаптации в современной социальной среде. С помощью речевых синтезаторов (программ экранного доступа, таких как «Jaws» или «NVDA»), использования «горячих» клавиш» представляется возможным освоить музыкальные программы. Овладение МК позволяет облегчить и сделать более эффективным учебный процесс. Появляется возможность создания аранжировок, воспроизведения и транспонирования желаемой мелодии в любом темпе и на любом инструменте; запись собственного голоса и его обработки с помощью различных эффектов, что позволяет создать ощущение концертного зала или выступления на большой сцене. Примечательно то, что можно, находясь у себя дома, через глобальную сеть Интернет войти в

контакт с музыкантами, которые расскажут и помогут освоить необходимое программное обеспечение. Всё это делает незаменимым применение МК в обучении студентов с нарушениями зрения. Компьютер открывает перед незрячими музыкантами широкие возможности для более эффективного изучения разнообразного по содержанию и способам представления учебного материала, в то же время, способствуя достижению положительных результатов обучения за более короткий срок.

Инновационная музыкальная педагогика на современном этапе связана с применением МКТ – современного и эффективного средства повышения качества обучения музыкальному искусству на всех уровнях образовательного процесса. Однако особенности освоения музыкально-компьютерных технологий (МКТ) [3; 8] музыкантами с глубокими нарушениями зрения имеет ряд характерных особенностей, которые наиболее ярко проявляются в начальный период обучения. Задача состоит в том, чтобы найти оптимальный способ постижения МКТ незрячими музыкантами. Для этого мы разработали методику обучения данным технологиям, рассматривая МКТ не

только в качестве необходимого элемента знаний современного музыканта, но и как одно из средств передачи музыкальной культуры детям с нарушением зрения. *МКТ* являются «незаменимым инструментом образовательного процесса для различных социальных групп в приобщении к высокохудожественной музыкальной культуре, а также уникальной технологией для реализации инклюзивного педагогического процесса при обучении людей с ограниченными возможностями здоровья» [2, с. 257]. Высокотехнологичная информационная образовательная среда требует поиска новых подходов и принципиально новых систем обучения в Школе цифрового века [3]. Применение *МКТ* в сфере инклюзивного образования открывает широкие перспективы как перед людьми с ограниченными возможностями здоровья, так и перед педагогами, работающими в данной области. Для музыкантов, имеющих глубокие нарушения зрения, *МКТ* в первую очередь являются средством осуществления контактов с «внешним миром». С другой стороны, *МКТ* способствуют адаптации незрячих людей в современной социальной среде и становятся инструментом для реализации их творческого потенциала.

Выявление особенностей применения *МКТ-программ* при обучении музыке детей с глубокими нарушениями зрения и возможностей использования *МКТ* в музыкальных школах для слепых детей – одна из наиболее актуальных задач современного инклюзивного образования, что было отражено в выступлениях учёных и педагогов-практиков, участников ежегодной международной научно-практической конференции «Современное музыкальное образование» [4].

Процесс преподавания *МКТ* людям с глубокими нарушениями зрения связан с двумя основными моментами. Прежде всего, компьютер облегчает незрячему человеку доступ к информации разного рода, однако при этом у лиц с глубокими нарушениями зрения возникает сложный комплекс психических реакций, которые педагогу необходимо иметь в виду при проведении занятий.

Специфика обучения незрячих *МКТ* заключается также и в том, что данный контингент учащихся разнороден по типу имеющихся зрительных патологий, по виду нарушения зрения, по времени наступления дефекта и т.д. (комплексным исследованием данной проблемы занимаются Ю.Е.

Криводонова и А.М. Воронов). Именно визуализация имеет огромное значение в процессе освоения незрячими людьми компьютера, поскольку именно благодаря возможности создавать в воображении определённую картинку при изучении той или иной компьютерной программы у реабилитанта складывается адекватное представление о собственных действиях; это формирует образ человека себя как деятеля, способного разобраться в тех или иных компьютерных программах [3]. Особенно важную роль играет визуализация в освоении незрячими людьми объективно более трудных для изучения, чем базовые, *МКТ-программ*. При обращении к данному аспекту изучаемого вопроса необходимо отметить, что у каждого человека, имеющего глубокие нарушения зрения, независимо от времени наступления зрительного дефекта и степени его тяжести визуализация сугубо факторов индивидуальна. Данное явление обусловлено комплексом различных факторов как собственно коррекционного, так и музыкально-методологического профиля [4; 12]. Необходимо подчеркнуть, что способность конкретного человека с глубокими нарушениями зрения к визуализации становится мощнейшим механизмом, позволяющим ему овладеть той или иной музыкальной программой. Таким образом, для достижения наилучших результатов в обучении лиц с глубокими нарушениями зрения преподавателю *МКТ* следует, прежде всего, сформировать у незрячих учащихся умение соотносить реальный образ, появляющийся в процессе овладения определёнными знаниями, с воображаемым.

Кроме того, необходимо обратить внимание на то обстоятельство, что у людей с глубокими нарушениями зрения все чаще встречаются так называемые «сочетанные патологии», то есть наряду с дефектом зрения имеются сопутствующие заболевания (т.н., «сочетанные патологии»), нередко связанные с деятельностью центральной нервной системы. В основном вследствие этих заболеваний возникают трудности в усвоении предлагаемой информации, что значительно усложняет успешное осуществление процесса обучения и негативно отражается на проведении групповых занятий. В связи с этим одну и ту же информацию преподавателю *МКТ* следует преподносить по-разному, учитывая весь комплекс психофизических особенностей конкретного человека. При этом для людей, имеющих разного рода вторичные дефекты, работа должна строиться дозированно, чтобы не нанести вреда их здоровью. Отмечается, что

таким реабилитантам не рекомендовано работать постоянно в наушниках, слушая голос синтезатора программ «Jaws» или «NVDA», т. к. именно наушники и звучащий голос синтезатора вызывают у реабилитанта повышенное чувство усталости. Отметим, что все приведенные психолого-педагогические особенности обучения *МКТ* лиц, имеющих тяжелые зрительные патологии, в равной степени относятся как к работе с взрослыми людьми, так и к занятиям с детьми, обучающимися в специализированных музыкальных школах для детей с глубокими нарушениями зрения. Индивидуальный подход с учетом состояния здоровья и психологических особенностей конкретного человека – это основной принцип работы с незрячими людьми любого возраста. Однако необходимо подчеркнуть, что в России *систематические занятия* с применением *МКТ* в специализированных ДМШ и музыкальных классах для слепых и слабовидящих детей, к сожалению, до настоящего времени не проводились.

Анализ особенностей использования *МКТ* людьми с глубокими нарушениями зрения показал, что в настоящее время при обучении незрячих людей *МКТ* применяются главным образом в области среднего и высшего профессионального образования. С одной стороны, это связано с психологическими особенностями освоения *МКТ-программ* незрячими музыкантами, а с другой – с системой музыкального образования в целом. Так, например, во многих колледжах и вузах наряду с традиционными дисциплинами существуют специальные предметы, в рамках которых студенты овладевают *МКТ* в их разнообразных проявлениях. В музыкальных школах для детей с глубокими нарушениями зрения на данный момент подобные предметы отсутствуют. Это обусловлено комплексом причин: низким уровнем владения незрячими учащимися базовыми навыками пользователя компьютером; недостатком материально-технических условий; отсутствием квалифицированных специалистов в данной области и т.д.

Тем не менее, процесс внедрения *МКТ* в музыкальные школы для слепых и слабовидящих детей уже начался. Это, как мы видим, в первую очередь относится к реализации обучающих, познавательных, креативных и коммуникативных возможностей *МК*. Немаловажную роль в обучении детей с глубокими нарушениями зрения играет применение *МКТ* для создания

Брайлевских адаптированных нотных сборников и учебно-методических пособий по теоретическим предметам, которые способствуют значительному расширению игрового репертуара начинающих незрячих музыкантов, а также обобщению и систематизации их теоретических знаний [7]. Использование коммуникативных возможностей *МК* в свою очередь содействует повышению эффективности учебного процесса, в то же время существенно расширяя музыкальный кругозор незрячих учеников, формируя и укрепляя их творческие контакты. Овладение функциями мультимедийного компьютера открывает огромные возможности для освоения безграничного пространства звукового и музыкального мира студентам с нарушением зрения. Безусловно, в значительной степени это относится и к незрячим учащимся музыкальных школ. Однако в данной сфере, как уже не раз подчеркивалось, существуют характерные особенности. В ряде учебных пособий, изданных в РГПУ им. А.И. Герцена и за рубежом, учтены особенности изложения материала, связанного с изучением *информационных технологий в музыке, МКТ* и особенностей *компьютерного музыкального творчества* для студентов-музыкантов с нарушением зрения [6; 9; 10; 13].

Применение *МКТ* в обучении незрячих детей должно быть дозированным, своевременным и пропорциональным возможностям каждого ученика, поскольку только индивидуальный подход с учетом состояния здоровья и психологических особенностей конкретного ребенка может стать основой занятий с детьми, имеющими глубокие нарушения зрения. В связи с этим освоение *МКТ-программ* целесообразно производить также и на индивидуальных занятиях, а не только групповых.

Для введения в учебный план специальных дисциплин, направленных на систематическое изучение *МКТ*, необходимы значительные изменения в системе начального музыкального образования детей с глубокими нарушениями зрения. Начинать реализацию подобных проектов, на наш взгляд, наиболее целесообразно с программ предпрофессиональной подготовки, которые осуществляются в 10-12 классах и направлены на поступление незрячих учащихся в музыкальные колледжи и высшие учебные заведения. В рамках подобных программ было бы логично заниматься практическим освоением *МКТ*, изучать нотные редакторы и т.д. Овладение данным направлением возможно при

соблюдении следующих условий: наличие компьютерного класса, оборудованного специализированной аппаратурой, рассчитанной на практическое применение детьми с глубокими нарушениями зрения; введение специальных дисциплин, ориентированных на детальное освоение разнообразных возможностей *МКТ-программ*; разработка и апробация учебных программ по предметам, адаптированных к возможностям восприятия незрячих детей. Лишь в этом случае представляется возможным постепенное и систематическое внедрение *МКТ* в процесс обучения детей с глубокими нарушениями зрения на начальном этапе музыкального образования, которое способно поднять возможности обучения музыке на новую и обеспечить необходимый информационно-коммуникативный уровень адаптации незрячих людей в современной

Литература:

1. Белов Г.Г., Горбунова И.Б., Горельченко А.В. Музыкальный компьютер (новый инструмент музыканта): учебное пособие для 10-11 кл. общеобраз. учреждений. Победитель конкурса по созданию учебной литературы нового поколения для средней школы, проводимого НФПК и Министерством образования Российской Федерации. - СПб.: СМАО Пресс, 2006. - 212 с.

2. Воронов А.М., Горбунова И.Б., Камерис А., Романенко М.Ю. Музыкально-компьютерные технологии в Школе цифрового века // Вестник Иркутского государственного технического университета. - № 5(76). - 2013. - С. 256-261.

3. Говорова А.А., Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии как средство обучения людей с нарушениями зрения музыкальному искусству // Теория и практика общественного развития. - 2015. - № 11. - С. 298-301.

4. Говорова А.А. Освоение нотного текста детьми с глубокими нарушениями зрения: основные проблемы и пути их решения // Современное музыкальное образование // Материалы междунауч.-практ. конф. / Под общ. ред. И.Б. Горбуновой. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2014. - С. 428-431.

5. Горбунова И.Б. Архитектоника звука: монография. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2014. - 125 с.

6. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке. - Т. 1: Архитектоника музыкального звука: учебное пособие. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2009. - 175 с.

7. Горбунова И.Б. Музыкальный компьютер: монография. - СПб.: «СМАО Пресс», 2007. - 399 с.

8. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в подготовке педагога-музыканта // Проблемы музыкальной науки». - 2014. - № 3(16). - С. 5-11.

9. Горбунова И.Б. Новые художественные миры. Интервью профессора РГПУ им. А.И.

социальной среде и стать инструментом для реализации их творческого потенциала [8; 9]. (В России на данном этапе не существует *МКТ-программ*, позволяющих адекватно «переводить» плоскочечатный нотный текст в Брайлевский. Поэтому создание нотных сборников рельефно-точечным шрифтом – серьезный творческий процесс, требующий специальных знаний и технической подготовки.) Вместе с тем следует отметить определённые успехи в области компьютерного моделирования процесса музыкального творчества с использованием *МК* [5; 14; 15], что создаёт благоприятные условия и возможности адекватного его отображения с использованием описанных ранее систем экранного доступа и речевых синтезаторов для людей с глубокими нарушениями зрения.

Герцена И.Б. Горбуновой // Музыка в школе. - 2010. - № 4. - С. 11-14.

10. Горбунова И.Б. Эра информационных технологий в музыкально-творческом пространстве // XII Санкт-Петербургская междунауч. конф. «Региональная информатика – 2010» («РИ – 2010»), Санкт-Петербург, 20–22 октября 2010 г.: Труды междунауч. конф. / СПОИСУ. - СПб. - 2010. - С. 232-233.

11. Горбунова И.Б., Горельченко А.В. Музыкальный компьютер в детской музыкальной школе: учебное пособие. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2003. - 68 с.

12. Горбунова И.Б., Заливадный М.С., Товпич И.О. Комплексная модель семантического пространства музыки и перспективы взаимодействия музыкальной науки и современного музыкального образования // Научное мнение. - 2014. - № 8. - С. 238-249.

13. Горбунова И.Б., Панкова А.А. Компьютерное музыкальное творчество: теория и практика. - Saarbrücken, Germany. - 2014. - 125 с.

14. Горбунова И.Б., Чибирёв С.В. Музыкально-компьютерные технологии: к проблеме моделирования процесса музыкального творчества: монография. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2012. - 160 с.

15. Горбунова И.Б., Чибирёв С.В. Компьютерное моделирование процесса музыкального творчества // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. - 2014. - № 168. - С. 84-93.

References:

1. Belov G.G., Gorbunova I.B., Gorel'chenko A.V. Muzykal'nyj komp'juter (novyj instrument muzykanta): uchebnoe posobie dlja 10-11 kl. obshheobraz. uchrezhdenij. Pobeditel' konkursa po sozdaniju uchebnoj literatury novogo pokolenija dlja srednej shkoly, provodimogo NFPK i Ministerstvom obrazovaniya Rossijskoj Federacii. - SPb.: SMIO Press, 2006. - 212 s.

2. Voronov A.M., Gorbunova I.B., Kameris A., Romanenko M.Ju. Muzykal'no-komp'juternye tehnologii v Shkole cifrovogo veka // Vestnik

Irkutskogo gosudarstvennogo tehničeskogo universiteta. - № 5(76). - 2013. - S. 256-261.

3. Govorova A.A., Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'juternye tehnologii kak sredstvo obuchenija ljudej s narushenijami zrenija muzykal'nomu iskusstvu // Teorija i praktika obshhestvennogo razvitija. - 2015. - № 11. - S. 298-301.

4. Govorova A.A. Osvoenie notnogo teksta det'mi s glubokimi narushenijami zrenija: osnovnye problemy i puti ih reshenija // Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie // Materialy mezhd. nauch.-prakt. konf. / Pod obshh. red. I.B. Gorbunovoj. - SPb.: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2014. - S. 428-431.

5. Gorbunova I.B. Arhitektonika zvuka: monografija. - SPb.: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2014. - 125 s.

6. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v muzyke. - T. 1: Arhitektonika muzykal'nogo zvuka: uchebnoe posobie. - SPb.: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2009. - 175 s.

7. Gorbunova I.B. Muzykal'nyj komp'juter: monografija. - SPb.: «SMIO Press», 2007. - 399 s.

8. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'juternye tehnologii v podgotovke pedagoga-muzykanta // Problemy muzykal'noj nauki». - 2014. - № 3(16). - S. 5-11.

9. Gorbunova I.B. Novye hudozhestvennyye miry. Interv'ju professora RGPU im. A.I. Gercena I.B.

Gorbunovoj // Muzyka v shkole. - 2010. - № 4. - S. 11-14.

10. Gorbunova I.B. Jera informacionnyh tehnologij v muzykal'no-tvorcheskom prostranstve // III Sankt-Peterburgskaja mezhd. konf. «Regional'naja informatika – 2010» («RI – 2010»), Sankt-Peterburg, 20–22 oktjabrja 2010 g.: Trudy konf. / SPOISU. - SPb. - 2010. - S. 232-233.

11. Gorbunova I.B., Gorel'chenko A.V. Muzykal'nyj komp'juter v detskoj muzykal'noj shkole: uchebnoe posobie. - SPb.: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2003. - 68 s.

12. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S., Tovpich I.O. Kompleksnaja model' semanticheskogo prostranstva muzyki i perspektivy vzaimodejstvija muzykal'noj nauki i sovremennogo muzykal'nogo obrazovanija // Nauchnoe mnenie. - 2014. - № 8. - S. 238-249.

13. Gorbunova I.B., Pankova A.A. Komp'juternoe muzykal'noe tvorčestvo: teorija i praktika. - Saarbrücken, Germany. - 2014. - 125 s.

14. Gorbunova I.B., Chibirjov S.V. Muzykal'no-komp'juternye tehnologii: k probleme modelirovanija processa muzykal'nogo tvorčestva: monografija. - SPb.: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2012. - 160 s.

15. Gorbunova I.B., Chibirjov S.V. Komp'juternoe modelirovanie processa muzykal'nogo tvorčestva // Izvestija RGPU im. A.I. Gercena. - 2014. - № 168. - S. 84-93.

Сведения об авторе:

Говорова Анастасия Анатольевна (г. Санкт-Петербург, Россия), преподаватель Музыкальных классов для слепых и слабовидящих детей Охтинского Центра Эстетического Воспитания г. Санкт-Петербурга, e-mail: gorbunova@herzen.spb.ru

Data about the author:

A. Govorova (St. Petersburg, Russia), teacher of music for children with profound visual impairment at the Children's School of Arts of St. Petersburg, e-mail: gorbunova@herzen.spb.ru



ВЫЯВЛЕНИЕ ОСНОВНЫХ РИСКОВ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ АБИТУРИЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ К ОБУЧЕНИЮ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Д.И. Осенкова, И.Е. Коновалов

Аннотация. Актуальность исследования заключается в изучении основных рисков, которые могут возникать у будущих студентов с ограниченными возможностями здоровья при получении высшего образования и непосредственно оказывают влияние на формирование у них готовности к продолжению обучения. Представлен критический анализ нормативно-правовой документации, контролирующей и регламентирующей права и возможности людей с ограниченными возможностями здоровья обучаться в высшем учебном заведении. Авторами выделены компоненты структуры довузовской подготовки, представляющие практическую ценность для формирования готовности абитуриентов с ограниченными возможностями здоровья к обучению в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: готовность к обучению в высшем учебном заведении, абитуриенты с ограниченными возможностями здоровья, довузовская подготовка.

IDENTIFICATION OF THE PRINCIPAL RISKS OF FORMATION OF READINESS OF APPLICANTS WITH LIMITED HEALTH ABILITIES FOR TRAINING AT HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

D. Osenkova, I. Konovalov

Abstract. The relevance of the study is to examine the main risks that may occur from prospective students with limited health abilities in obtaining higher education and directly influence the formation of their willingness to continue the training. Presents critical analysis of the legal documentation, controlling and regulating the rights and opportunities of people with limited health abilities training at a higher education institution. The article presents the components of the structure of pre-university training that is practical significance for the formation of readiness of applicants with limited health abilities to training in a higher education institution.

Keywords: readiness for training at higher education institution, applicants with limited health abilities, pre-university preparation.

В настоящее время одной из важнейших социальных задач государства является расширение возможностей для полной самореализации людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), что тесно связано с проблемой их адаптации и совершенствования системы образования индивидов. Профессиональное образование людей с ОВЗ относится к категории сложнейших вопросов в социальной работе, большое значение имеет создание необходимых условий, способствующих развитию способностей и интеграции людей с ОВЗ в общество через их адаптацию в социуме и мотивацию к продолжению образования.

Однако социальные стереотипы, по-прежнему возникающие в обществе, способствуют распространению ложных принципов по отношению к лицам с ограниченными возможностями здоровья. При этом свыше 500 миллионов человек в мире являются инвалидами в результате умственных, физических или сенсорных расстройств.

Стереотипное мышление в вопросах

инвалидности создает психологический барьер для социальной интеграции лиц с отклонением состояния здоровья, что мешает им пользоваться возможностями, на которые они имеют право. Зачастую неспособность вести полноценный образ жизни возникает из-за существующих в обществе социальных и физических барьеров, препятствующих их полноценному участию. В результате этого миллионы детей и взрослых во всех частях мира вынуждены вести образ жизни, неуклонно ведущий к сегрегации и унижению их достоинства.

Ощущение неполноценности возникает у лиц с ОВЗ, если они понимают, что лишены возможностей, обычно имеющихся в обществе и необходимых с точки зрения основных элементов жизни, включая семейную жизнь, образование, занятость, жилье, финансовую и личную безопасность, участие в социальных или политических группах, религиозную деятельность, доступ ко всем видам общественного обслуживания, свободу передвижения и общий образ повседневной жизни [4].

В последние годы, получение высшего образования становится для людей с особенностями развития ведущей целью в их жизни. С этим они связывают достижение наиболее важных жизненных позиций, возможностью самореализовать себя в будущем в профессиональной деятельности.

Право на образование является одним из основных прав человека, однако его реализация для различных социально уязвимых категорий людей затруднена. Международное звучание этот вопрос получил после Второй мировой войны в основополагающих документах Организации Объединенных Наций, в первую очередь во Всеобщей декларации прав человека. Изначально это была констатация необходимости равных возможностей в отношении образования. 14 декабря 1960 года ООН приняла Конвенцию о борьбе с дискриминацией в области образования, в которой образование уже связывается с его доступностью [1]. Через два года Указом Президиума Верховного Совета СССР от 2 июля 1962 года данная Конвенция была ратифицирована в СССР, это первый правовой документ о доступности высшего образования [6].

Законодательство Российской Федерации в области образования в соответствии с международными нормами предусматривает гарантии равных прав на образование для людей с ограниченными возможностями здоровья.

В Конвенции о правах инвалидов и принятой резолюцией 61/106 Генеральной ассамблеи от 13 декабря 2006 г., ратифицированной Россией в 2012 г., образованию посвящена отдельная статья № 24, где указано, что: «Государства-участники наделяют инвалидов возможностью осваивать жизненные и социализационные навыки, чтобы облегчить их полное и равное участие в процессе образования и в качестве членов местного сообщества». Там же указано, что «Государства-участники признают право инвалидов на образование. В целях реализации этого права без дискриминации и на основе равенства возможностей государства-участники обеспечивают инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни, стремясь при этом: а) к полному развитию человеческого потенциала, а также чувства достоинства и самоуважения и к усилению уважения прав человека, основных свобод и человеческого многообразия; б) к развитию личности, талантов и творчества

инвалидов, а также их умственных и физических способностей в самом полном объеме; с) к наделению инвалидов возможностью эффективно участвовать в жизни свободного общества» [2, 7].

Национальная доктрина образования в Российской Федерации (Постановление Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. № 751) в своих стратегических целях утверждает реальное равенство прав граждан и возможность каждому повышать образовательный уровень в течение всей жизни; гармонизацию национальных и этнокультурных отношений; сохранение и поддержку через систему образования этнической самобытности народов России, гуманистических традиций их культур; качественное образование в сельской школе, реализацию условий для получения качественного образования детьми-сиротами, детьми-инвалидами и детьми из семей с низкими доходами. Высшие учебные заведения утверждаются как центры образования, культуры, науки и новых технологий. Российская система образования интегрируется в мировую образовательную систему с учетом отечественного опыта и традиций [5].

В Конституции Российской Федерации в статье 43 в первом пункте отмечено, что «Каждый имеет право на образование», а в пункте три – «Каждый вправе на конкурсной основе бесплатно получить высшее образование в государственном или муниципальном образовательном учреждении и на предприятии» [3].

Согласно ст. 19 Федерального закона N 185-ФЗ от 02.07.2013 «Государство поддерживает получение инвалидами образования и гарантирует создание инвалидам необходимых условий для его получения» [9].

Поддержка общего и профессионального образования, а также профессионального обучения инвалидов направлена на: осуществление ими прав и свобод человека наравне с другими гражданами; развитие личности, индивидуальных способностей и возможностей; интеграцию в общество.

Органы, осуществляющие управление в сфере образования, и образовательные организации совместно с органами социальной защиты населения и органами здравоохранения обеспечивают получение инвалидами бесплатного высшего образования.

В настоящее время получение высшего

образования инвалидами регламентируется Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 [8].

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» обучающийся с ограниченными возможностями здоровья - это физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий.

Для них должна быть организована инклюзивное образование, которое обеспечивает равный доступ к образованию всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Данная категория лиц должна обучаться по адаптированным образовательным программам. Адаптированная образовательная программа – это образовательная программа, адаптированная для обучения людей с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц.

Таким образом, в РФ принята и действует нормативно-правовая база, контролирующая и регламентирующая права и возможности людей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе получения высшего образования. Однако, несмотря на это, данный вопрос по-прежнему остается актуальным. Это связано, прежде всего, с рисками, которые могут возникнуть у будущих студентов с ограниченными возможностями здоровья при обучении в высшем учебном заведении. Для выявления таких рисков нами проведено анкетирование абитуриентов с ограниченными возможностями здоровья. В анкетном опросе приняли участие 75 респондентов, в возрасте от 18 до 35 лет, жителей различных регионов РФ и муниципальных районов РТ.

На основании проведенного анкетного опроса (в самом общем виде) были выявлены следующие 4 основные группы рисков, которые беспокоят абитуриентов с ограниченными возможностями здоровья при обучении в вузе: 1. Физическое состояние – имеющиеся отклонения в состоянии здоровья – 30%; 2. Информационная культура – особенности восприятия информационного потока и управление им – 5%; 3.

Психологические особенности – степень развития коммуникативных навыков и адаптационных способностей – 25%; 4. Уровень обученности – недостаточная степень овладения знаниями, полученными в школе – 40%.

Таким образом, на основании полученных данных абитуриенты с ограниченными возможностями здоровья определили основным риском – слабая подготовка в школе, т.е. респонденты отмечают недостаточный собственный уровень знаний, полученный в школе.

Решению этой проблемы может служить организованная довузовская подготовка, целью которой является ликвидация разрыва в уровне знаний и способностей абитуриентов с ограниченными возможностями здоровья при их переходе со школьного уровня на уровень высшего образования.

Довузовская подготовка на современном этапе развития образования должна выполнять задачи не только подготовки к поступлению в вуз, но и создания условий для психологической адаптации, профессиональной ориентации, диагностики и коррекции знаний и способностей абитуриентов с ограниченными возможностями здоровья.

В свою очередь, специфика довузовской подготовки заключается в её способности не только вооружать абитуриентов с ограниченными возможностями здоровья первичными знаниями и умениями в избранной профессии, но и формировать у них потребность в непрерывном самостоятельном и творческом подходе к овладению новыми знаниями; создавать возможности для отработки умений и навыков самообразования, предоставляя возможность понимания будущей профессии; готовить к выбору направления дальнейшей траектории образования, будущей профессиональной деятельности с учетом ее специфики и особенностей.

Учитывая потребность в довузовской подготовке, нами были разработана структура довузовской подготовки для абитуриентов с ограниченными возможностями здоровья, в которой можно выделить 4 основные компонента:

1. Организационный компонент – подготовку инвалидов необходимо проводить используя индивидуальный подход с учетом их нозологии; в процессе подготовки абитуриентов должны участвовать высококвалифицированные специалисты,

выступающие в роли тьютера.

2. Дидактический компонент – в образовательном процессе необходимо использовать наглядный и доступный учебный материал, осуществлять взаимодействие с инвалидами необходимо осуществлять в интерактивной форме, сохраняя при этом обратную связь; формируя и корректируя индивидуальную образовательную траекторию.

3. Содержательный компонент – в процессе подготовки использовать образовательные специальные адаптированные программы, включающие в себя: общеобразовательные дисциплины (основные предметы из школьной программы), специальные дисциплины (предметы, необходимые непосредственно для сдачи вступительных испытаний), адаптированные дисциплины (предметы, ориентированные на дальнейшее инклюзивное обучение в вузе).

4. Информационно-технологический компонент – в процессе подготовки обязательно необходимо сочетать вариативное применение on-line и off-line технологий, комплексно использовать специальные информационные и дистанционные образовательные ресурсы.

Довузовская подготовка абитуриентов с ограниченными возможностями здоровья реализуется на базе вуза, но при

Литература:

1. Конвенцию о борьбе с дискриминацией в области образования, принята 14 декабря 1960 года Генеральной конференцией Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры на ее одиннадцатой сессии. - Париж, 1960.

2. Конвенция о правах инвалидов. Резолюция 61/106 Генеральной ассамблеи ООН от 13 декабря 2006 г. - Нью-Йорк, 2006.

3. Конституция Российской Федерации. Статья 43. Официальное издание. - М.: ГУ издательство «Юридическая литература» Администрации Президента Российской Федерации, 2009. - С. 17.

4. Осенкова Д.И. Peculiarities of motivation of people with disabilities for studying at university / Д.И. Осенкова, И.Е. Коновалов // Global Science and Innovation : materials of the II International Scientific Conference / Chicago, May 21-22nd, 2014 / - Chicago - USA: publishing office Accent Graphics communications. - Vol. II. - 2014. - P. 86-88.

5. Постановление Правительства РФ от 4 октября 2000 г. N 751 «О национальной доктрине образования в Российской Федерации».

6. Указ Президиума Верховного Совета СССР «О ратификации Конвенцию о борьбе с дискриминацией в области образования» от 2 июля

необходимости данный процесс может организовываться и проводиться на базе специальных общеобразовательных организаций.

Таким образом, учитывая все изложенное выше, можно сделать вывод о том, что основными рисками, которые могут возникать у будущих студентов с ограниченными возможностями здоровья при получении высшего образования и непосредственно оказывать влияние на формирование у них готовности к продолжению обучения, являются: физическое состояние; информационная культура; психологические особенности; уровень обученности. Данные риски выявлены на основании проведенного анкетирования будущих студентов с ограниченными возможностями здоровья. Для того чтобы минимизировать выявленные риски, нами была разработана структура довузовской подготовки, ее основными компонентами являются: организационный, дидактический, содержательный и информационно-технологический компоненты. Предложенный нами формат довузовской подготовки представляет практическую ценность для формирования готовности абитуриентов с ограниченными возможностями здоровья к обучению в высшем учебном заведении.

1962 г. - М.: Ведомости Верховного Совета СССР. - 1962. - № 27. - Ст.291.

7. Федеральный закон от 03.05.2012 г. N 46-ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов».

8. Федеральный закон от 29.12.2012 г. N 273-ФЗ (ред. от 21.07.2014) «Об образовании в Российской Федерации».

9. Федеральный закон от 02.07.2013 г. N 185-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации и признании утратившими силу законодательных актов (отдельных положений законодательных актов) Российской Федерации в связи с принятием Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»».

References:

1. Konvenciju o bor'be s diskriminacij v oblasti obrazovanja, prinjata 14 dekabrja 1960 goda General'noj konferencij Organizacii Ob#edinennyh Nacij po voprosam obrazovanja, nauki v kul'tury na ee odinnadcatoj sessii. - Parizh, 1960.

2. Konvencija o pravah invalidov. Rezoljucija 61/106 General'noj assambleej OON ot 13 dekabrja 2006 g. - N'ju-Jork, 2006.

3. Konstitucija Rossijskoj Federacii. Stat'ja 43. Oficial'noe izdanie. - M.: GU izdatel'stvo «Juridicheskaja literatura» Administracii Prezidenta

Rossijskoj Federacii, 2009. - S. 17.

4. Osenkova D.I. Peculiarities of motivation of people with disabilities for studying at university / D.I. Osenkova, I.E. Kononov // Global Science and Innovation : materials of the II International Scientific Conference / Chicago, May 21-22nd, 2014 / - Chicago - USA: publishing office Accent Graphics communications. - Vol. II. - 2014. - P. 86-88.

5. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 4 oktjabrja 2000 g. N 751 «O nacional'noj doktrine obrazovanija v Rossijskoj Federacii».

6. Ukaz Prezidiuma Verhovnogo Soveta SSSR «O ratifikacii Konvenciju o bor'be s diskriminaciej v oblasti obrazovanija» ot 2 ijulja 1962 g. - M.:

Vedomosti Verhovnogo Soveta SSSR. - 1962. - № 27. - St.291.

7. Federal'nyj zakon ot 03.05.2012 g. N 46-FZ «O ratifikacii Konvencii o pravah invalidov».

8. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 g. N 273-FZ (red. ot 21.07.2014) «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii».

9. Federal'nyj zakon ot 02.07.2013 g. N 185-FZ «O vnesenii izmenenij v otдел'nye zakonodatel'nye akty Rossijskoj Federacii i priznanii utrativshimi silu zakonodatel'nyh aktov (otdel'nyh polozhenij zakonodatel'nyh aktov) Rossijskoj Federacii v svjazi s prinjatiem Federal'nogo zakona «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii»».

Сведения об авторах:

Осенкова Дарья Игоревна (г. Казань, Россия), аспирант, Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма, e-mail: osenkova.daria@gmail.com

Кононов Игорь Евгеньевич (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, доцент, Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма, e-mail: igko2006@mail.ru

Data about the authors:

D. Osenkova (Kazan, Russia), postgraduate student, Volga Region State Academy of Physical Culture, Sport and Tourism, e-mail: osenkova.daria@gmail.com

I. Kononov (Kazan, Russia), doctor of pedagogic sciences, assistant professor, Volga Region State Academy of Physical Culture, Sport and Tourism, e-mail: igko2006@mail.ru



ОРГАНИЗАЦИОННО–ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Т.М. Гулевич, Е.С. Гоппе

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена тем, что инклюзивное образование сегодня с полным правом может считаться одним из приоритетов государственной образовательной политики России. В связи с этим данная статья направлена на раскрытие системного и комплексного подхода к социальной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья, на возможность реализации социально-педагогической концепции активного взаимодействия ребенка с ОВЗ и среды в процессе социализации личности. Ведущим подходом к исследованию данной проблемы является формирующий эксперимент, направленный на создание специальных условий обучения и воспитания, с учетом особых образовательных потребностей детей с ОВЗ посредством индивидуализации и дифференциации образовательного процесса. Решение поставленных задач легло в основу программы «Учимся жить без барьеров», реализуемой в течение полугода у респондентов основной исследуемой группы. В статье раскрыты основные критерии эффективности инклюзивного образования – успешность социализации, введение в культуру, развитие социального опыта всех детей, в том числе детей с особыми образовательными потребностями. Материалы статьи представляют практическую ценность для учителей и родителей, позволяют не только изменить взгляд на возможности совместного обучения и воспитания всех детей в общеобразовательных школах, но и овладеть новыми профессиональными умениями.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, интеграция, инклюзивное образование, социально-культурные условия, социализация, социальная компетентность.

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF SOCIAL COMPETENCE OF CHILDREN WITH HIA IN THE SECONDARY SCHOOL

T. Gulevich, E. Goppe

Abstract. The research urgency is caused by that inclusive formation rightfully can be considered today as one of priorities of the state educational policy of Russia. In this connection, given article is directed on disclosing of the system and complex approach to social integration of children with the limited possibilities of health, on possibility of realization of the socially-pedagogical concept of active interaction of the child with HIA and environments in the course of socialisation of the person. The leading approach to research of the given problem is the forming experiment directed on creation of special conditions of training and education, taking into account special educational requirements of children with HIA by means of an individualization and differentiation of educational process. The decision of tasks in view has laid down in a program basis «we Study to live without barriers», realized during half a year at respondents of the basic investigated group. In article the basic criterion of efficiency inclusive formations - success of socialization, introduction in culture, development of social experience of all children, including children with special educational requirements is opened. Article materials represent practical value for teachers and parents, will allow not only to change a sight at possibilities of co-education and education of all children in comprehensive schools, but also to seize new professional abilities.

Keywords: children with HIA, integration, inclusive formation, socially-cultural conditions, socialization, social competence.

Дети являются будущим человечества, нашей опорой и стремлением, и именно дети – самая не защищенная и требующая особого внимания категория общества. По статистическим данным дети составляют большую часть среди лиц с ограниченными возможностями. Дети с ОВЗ имеют проблему социальной дезадаптации, связанной с нарушениями психофизиологического развития и социализации. Сущность детской инвалидности заключается в затруднениях формирования высших психических функций,

усвоения знаний и умений, становления личности, что является серьезной проблемой.

Понятие «дети с ограниченными возможностями» охватывает категорию лиц, жизнедеятельность которых характеризуется какими-либо ограничениями или отсутствием способности осуществлять деятельность способом или в рамках, считающихся нормальными для человека данного возраста. Характеризуя ограниченность здоровья, можно говорить о её изменениях: временная

или постоянная, прогрессирующая и регрессивная.

В ряде исследований предлагается выделять 6 основных категорий для оценки характера ограничения жизнедеятельности:

- снижение способности адекватно вести себя;
- снижение способности общаться с окружающими;
- снижение способности передвигаться;
- снижение способности действовать руками;
- снижение способности владеть телом при решении некоторых бытовых задач;
- снижение способности ухаживать за собой.

Существуют виды нарушений, которые в процессе развития, лечения, обучения и воспитания ребенка могут «излечаться без остаточных изменений» или частично улучшаться, другие же могут прогрессировать или только компенсироваться. В зависимости от сложности и характера дефекта определяются особенности формирования ЗУНов, формы и средства педагогической работы.

Таким образом, педагогические результаты зависят от характера нарушений и способности конкретного ребенка к усвоению образовательной программы. Одни дети с ОВЗ способны освоить программу высшей школы, другие же лишь начальную ступень образования.

В современной системе отечественного образования прослеживается устойчивая тенденция применения в образовательном процессе социокультурного подхода, что предполагает формирование ценностного и, на его основе, ответственного отношения человека к окружающему миру [3; с. 86].

Данный подход и принципы актуальны и в применении инклюзивного образования, как способа социальной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ).

Инклюзивное образование предполагает овладение детьми с ОВЗ ЗУНами в соответствии с государственными стандартами, что является проблемой, ведь дети с ОВЗ – это дети с особыми образовательными потребностями. На данном этапе развития интегрированного образования существует множество вопросов и неясностей. Сама по себе проблема интеграции социально значима, важна и интересна.

Анализ проблем интегрированного обучения в России на современном этапе

показывает, что для развития этой формы обучения необходимо [6; с. 10]:

- законодательное определение статуса интегрированного ребенка и образовательного учреждения, принимающего его;
- внесение изменений в статус специальных (коррекционных) учреждений за счет дополнения его функциями оказания коррекционной помощи интегрированным детям;
- внесение изменений в материально-техническое обеспечение массовых общеобразовательных учреждений для создания в них условий для воспитания и обучения детей с отклонениями в развитии;
- проведение целенаправленной работы с обществом по его подготовке к принятию человека с ограниченными возможностями.

Перед государством и обществом стоят приоритетные задачи полноценного развития ребенка с нарушениями здоровья как активного субъекта своей жизнедеятельности и оказания ему квалифицированной психолого-медико-педагогической помощи независимо от уровня его психофизического развития.

Необходимо научить детей с ОВЗ активной деятельности, несмотря на отклонения от норм, сформировать способность действовать вопреки аномалии. Только в таком случае ребенок будет чувствовать свою надобность и сможет занять свою нишу в общественном устройстве.

Российские ученые (Д.В. Зайцев, И.И. Лошакова, Э.К. Наберушкина, П.В. Романов, Е.Р. Ярская-Смирнова) в своих исследованиях установили, что 70% родителей обычных детей не против общего обучения, т.к. это позволит развить такие качества, как толерантность, взаимопомощь, понимание; 76% родителей детей с ОВЗ говорят о преимуществе инклюзивного образования, но те и другие осознают необходимость преодоления ряда проблем (архитектурные, социальные, педагогические, психологические, нормативные, учебно-методические).

Отечественные специалисты создали учитывающую «российский фактор» концепцию интегрированного обучения и воспитания, которая опирается на следующие принципы:

- обеспечение психологической готовности детей к совместному обучению;
- выработка родительской толерантности;
- ранняя дифференциация, коррекция и контроль за развитием детей;

- учет зон актуального, ближайшего и перспективного развития;
- разработка конкретных программ психологической помощи для оптимальной реализации возрастных возможностей детей;
- готовность учреждения к приему детей с ОВЗ;
- оказание квалифицированной консультативной помощи педагогам и родителям;
- подготовка специалистов дефектологического профиля и др. [2; с. 45].

Понятие «включение» вбирает в себя осознание необходимости принятия лиц отличных от общей массы населения. Включение как действие является залогом равноправного существования в едином мире. Отсутствие привилегированности и дискриминации в обществе, вот что является наиболее важным для создания благоприятных условий социальной интеграции. Смысл включения не в вопросе: «Не можем ли мы быть друзьями?», а в вопросе: «Можем ли мы все научиться ладить друг с другом?» [4].

Важной задачей является создание в ОУ атмосферы доверия, взаимопомощи, взаимопонимания детей с ОВЗ со здоровыми детьми. Ученые определили три вида процесса такого приспособления [7; с. 54]:

- ассимиляция — при стремлении, чтобы дети с особыми нуждами все учили вместе с классом;
- аккомодация — признается идентичность ребенка, а большинство должно приспособиться к нему;
- адаптация — обе стороны

приспосабливаются одна к другой.

Таким образом, необходимо перенаправить образовательные силы в сторону приобщения молодого поколения к проблеме детей с ОВЗ, создавать воспитательные программы, цель которых – изменение негативных стереотипов, причем работа по приобщению должна вестись и с родителями, так как основы негативизма закладываются именно в семейном воспитании. В контексте исследуемой проблемы речь должна идти прежде всего об организации совместной деятельности детей с отклонениями в развитии и детей, нормально развивающихся в рамках образовательного учреждения, о совместном проведении досуга и различных школьных мероприятий, то есть прежде всего об интеграции социальной. Такое объединение способствует гуманистическому воспитанию здоровых детей и ранней социализации детей с особенностями развития.

Изучая эффективность развития социальной компетентности у детей с ОВЗ в условиях инклюзивного обучения, мы провели исследование на базе МОУ СОШ № 25 г. Орехово-Зуево, в котором принимало участие 15 школьников в возрасте от 11 до 12 лет (4 класс). Выборка составила 6 мальчиков и 9 девочек. Выявлено, что у детей с ОВЗ повышен уровень общей (73%), школьной (65%) и межличностной тревожности (57%) (см. Диаграмма 1).

У большинства школьников с ОВЗ преобладает ситуативная или реактивная тревожность – 78% от общего числа детей (см. Диаграмма 2).

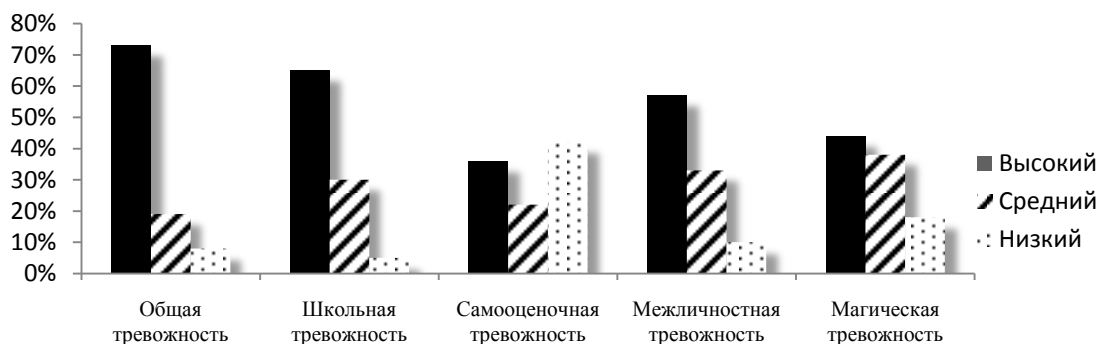


Диаграмма 1. - Шкала личностной тревожности

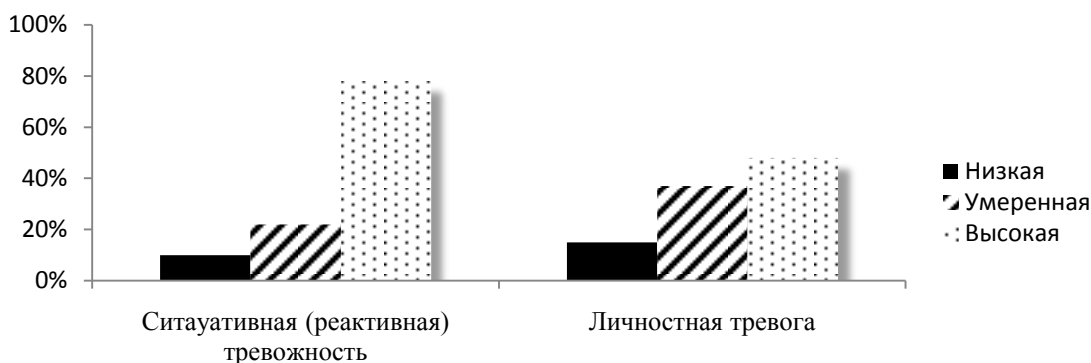


Диаграмма 2. - Шкала тревоги и тревожности

Такие данные свидетельствуют об устойчивой тенденции среди детей с ОВЗ воспринимать достаточно широкий круг ситуаций в качестве угрожающих для себя. Высокая реактивная тревожность вызывает нарушения внимания, что ухудшает результативность образовательного процесса. Слишком низкий ее уровень (10% школьников) может плохо сказаться на результатах деятельности. Высокая личностная тревога связана с наличием

невротического конфликта, с эмоциональными и невротическими срывами и с психосоматическими заболеваниями.

Наблюдаются нарушения признания самооценности, внутреннего благополучия и контактов. Выявлены трудности в контактах с окружающими, подтвердилось наличие повышенной тревожности, отсутствие адекватности возрастной и половой идентификации (см. Диаграмма 3).

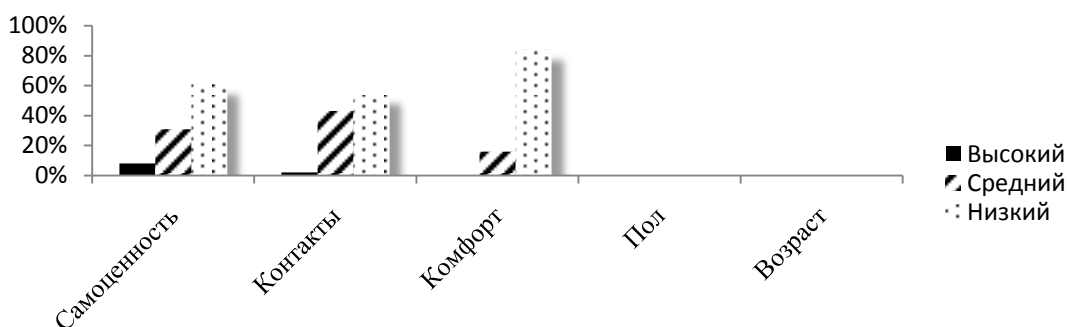


Диаграмма 3. - Результаты методики «Я в прошлом, я в настоящем, я в будущем»

Таким образом, прослеживаются нарушения социализации: повышенный уровень тревожности (84%), нарушения взаимоотношений в классе, что было обнаружено у 55% детей, обособленность, низкая активность в учебной и воспитательной жизни, преобладание низкой самооценки (61%) у школьников. Причину этих особенностей мы объясняем недоразвитием общественной направленности, ограниченностью мотивационной основы деятельности и сложностью формирования характера у обучающихся.

На основе полученных данных нами была разработана программа «Учимся жить без барьеров», которая предусматривала создание специальных условий обучения и воспитания, позволяющих учитывать особые

образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья посредством индивидуализации и дифференциации образовательного процесса.

Реализация программы осуществлялась с ноября 2014 года по апрель 2015 года, затем была проведена повторная диагностика детей с ОВЗ, которая выявила положительную динамику. Методика «Шкала личностной тревожности» показала, что уменьшился уровень общей тревожности у детей с ОВЗ на 22% и вместе с этим уменьшился и уровень школьной тревожности на 17%, улучшились показатели межличностной на 23% (см. Диаграмма 4).

Методика «Шкала тревоги и тревожности» показала изменения в ситуативной и личностной тревогах: умеренный уровень

ситуативной тревоги увеличился на 37%, а личностной на 11%, что свидетельствует о нормализации психологического состояния школьников (см. Диаграмма 5).

Методика «Я в прошлом, я в настоящем, я в будущем» показала, что большая группа детей

с ОВЗ преодолела трудности в общении на 30%, учащиеся приобрели внутреннее равновесие на 33% и комфорт в общении – на 51% (см. Диаграмма 6).

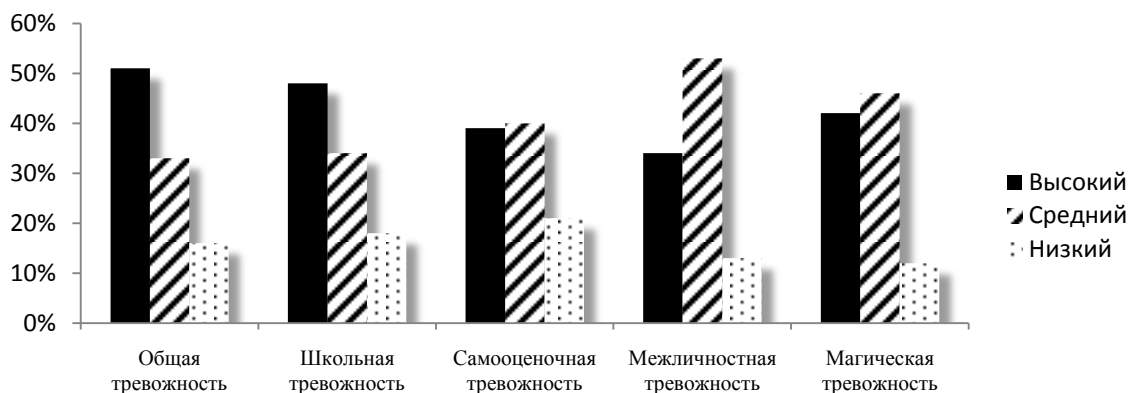


Диаграмма 4. - Шкала личностной тревожности

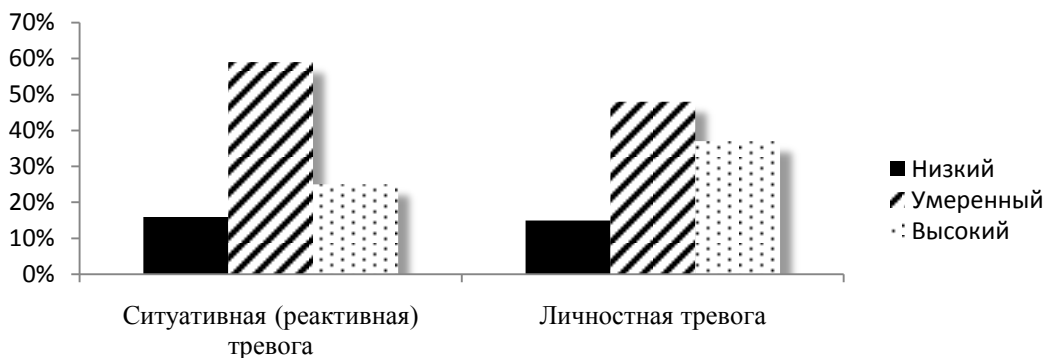


Диаграмма 5. - Шкала тревоги и тревожности

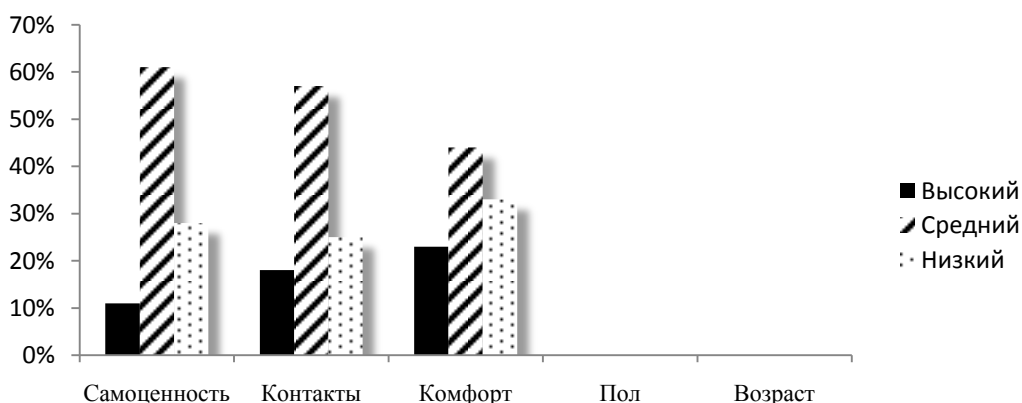


Диаграмма 6. - Результаты методики «Я в прошлом, я в настоящем, я в будущем»

Таким образом, наблюдаются положительные результаты проведенной работы. Школьники с ОВЗ смогли наладить контакты, общая атмосфера в школе стала более доброжелательной, детям стала легче отвечать у доски и высказывать свое мнение. В классе стала

наблюдаться доброжелательная и деловая критика, удовлетворенность принадлежности к коллективу, доверие, высокая степень эмоциональной включенности и взаимопомощи в ситуациях, вызывающих состояние

фрустрации у кого-либо из членов коллектива, активное участие в жизни коллектива.

Интеграция детей с ОВЗ в общеобразовательные учреждения благоприятно влияет на социализацию и изменяет статус данной категории детей в обществе. При

Литература:

1. Белопольская Н.Л. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития. - Москва: УРАО, 1999. - 148 с.
2. Включенное обучение — интеграция — реабилитация: (материалы международной научно-практической конференции) / Под ред. И.В. Первой. - СПб., 2001. - 83 с.
3. Гаврилушкина О.И. Психологические аспекты специального образования и новых коррекционных программ и технологий / О.И. Гаврилушкина, Л.А. Головчиц, М.А. Егорова // Психологическая наука и образование. - 2001. - № 1. - С. 79-88.
4. Грозная Н. Развитие инклюзивного образования: международный опыт. - 2004. - Электронный ресурс. Режим доступа: // <http://www.aro.ru/gate/docfiles/dokladngrozno.doc>.
5. Дмитриева Е.Е. Проблемные дети. Развитие через общение. - Москва: Аркти. - 2005. - 68 с.
6. Жигорева М.В. Дети с комплексными нарушениями в развитии: педагогическая помощь. - Москва: Академия, 2009. - 206 с.
7. Коробейников И.А. Нарушения развития и социальная адаптация. - Москва: ПЕР СЭ, 2002. - 192 с.
8. Скок Н.И. Биосоциальный потенциал лиц с ограниченными возможностями и социальные механизмы его регуляции / Н.И. Скок // Социологические исследования, 2005. - № 4. - С. 124-127.
9. Шмидт В.Р. Социальная эксклюзия и инклюзия в образовании. Учебно-методическое

правильной организации образовательного процесса ребенок с особенностями выступает как активный участник, что позволяет ему чувствовать свою причастность к общественной жизни.

пособие. – Москва, 2006. - 191с.

References:

1. Belopol'skaja N.L. Psihologicheskaja diagnostika lichnosti detej s zaderzhkoj psihicheskogo razvitija. - Moskva: URAO, 1999. - 148 s.
2. Vkljuchennoe obuchenie — integracija — reabilitacija: (materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii) / Pod red. I.V. Pervovoj. - SPb., 2001. - 83 s.
3. Gavrilushkina O.I. Psihologicheskie aspekty special'nogo obrazovanija i novyh korrekcionnyh programm i tehnologij / O.I. Gavrilushkina, L.A. Golovchic, M.A. Egorova // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. - 2001. - № 1. - S. 79-88.
4. Groznaja N. Razvitie inkljuzivnogo obrazovanija: mezhdunarodnyj opyt. - 2004. - Jelektronnyj resurs. Rezhim dostupa: // <http://www.aro.ru/gate/docfiles/dokladngrozno.doc>.
5. Dmitreeva E.E. Problemnye deti. Razvitie cherez obshhenie. - Moskva: Arkti. - 2005. - 68 s.
6. Zhigoreva M.V. Deti s kompleksnymi narushenijami v razvitii: pedagogicheskaja pomoshh'. - Moskva: Akademija, 2009. - 206 s.
7. Korobejnikov I.A. Narushenija razvitija i social'naja adaptacija. - Moskva: PER SJe, 2002. - 192 s.
8. Skok N.I. Biosocial'nyj potencial lic s ogranichennymi vozmozhnostjami i social'nye mehanizmy ego reguljarii / N.I. Skok // Sociologicheskie issledovanija, 2005. - № 4. - S. 124-127.
9. Shmidt V.R. Social'naja jekskljuzija i inkljuzija v obrazovanii. Uchebno-metodicheskoe posobie. – Moskva, 2006. - 191s.

Сведения об авторах:

Гулевич Татьяна Михайловна (г. Орехово-Зуево, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики Государственного гуманитарно-технологического университета, e-mail: gulevichtatyana@ya.ru

Гоппе Елена Сергеевна (г. Орехово-Зуево, Россия), студентка 4 курса социально-педагогического факультета Государственного гуманитарно-технологического университета.

Data about the authors:

T. Gulevich (Orekhovo-Zuevo, Russia), candidate of pedagogic sciences, assistant professor at Department of Social Pedagogy of State Humanitarian and Technological University, e-mail: gulevichtatyana@ya.ru

E. Goppe (Orekhovo-Zuevo, Russia), 4th year student of Social and Pedagogical Faculty of State Humanitarian and Technological University.

УДК 316

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ ПСИХОЛОГА В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОЙ МНОГОУРОВНЕВОЙ ПОДГОТОВКИ

И.Б. Храпенко

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена изменениями, происходящими в системе подготовки и переподготовки психологов. В связи с этим данная статья направлена на раскрытие возможностей системы непрерывного образования в формировании профессионального мышления психолога. Ведущим подходом к исследованию данной проблемы является задачно-компетентностный подход, позволяющий комплексно рассмотреть вопрос формирования профессионального мышления психолога. Представлены характеристики типов профессионального мышления психологов на разных этапах профессионального становления. Раскрыты разновидности профессиональных задач и структура их решения. Материалы статьи представляют практическую ценность для психологов и преподавателей психологии.

Ключевые слова: мышление, профессиональное мышление психологов, задачи возраста, этапы профессионализации.

FORMING PSYCHOLOGIST'S PROFESSIONAL THINKING IN THE CONDITIONS OF A CONTINUOUS MULTI-LEVEL TRAINING

I. Khrapenko

Abstract. The relevance of the research is determined by the changes in the system of training and retraining of psychologists. In that connection, this article is aimed to reveal the opportunities of continuous education system in the forming psychologist's professional thinking. The leading approach to the study of this problem is the task - competency approach, which allow considering the question of forming psychologist's professional thinking. In the article there are characteristics of the types of professional thinking of psychologists at different stages of professional formation. The variety of professional tasks and the structure of their solutions are disclosed. The materials of the article have the practical value for psychologists and psychology professors.

Keywords: thinking, psychologist's professional thinking, the problem of age, stages of professionalization.

Социальные изменения в общественной жизни требуют высокой мобильности психических процессов человека при решении сложных, часто не определенных ситуаций, которые характеризуются нестабильностью и непредсказуемой вариативностью. Важным условием решения описанных проблем является подготовка специально обученных профессионалов-психологов. Введение новых стандартов в России предполагает формирование у студентов профессиональных компетенций. Для их успешного освоения психолог должен научиться решать практико-ориентированные задачи. Решение проблем и задач – это межпредметная сфера, которая включает различные теории, факты, методы обучения решению проблемных ситуаций и т.п. Данный процесс тесно связан с конкретной ситуацией и людьми, которые в ней задействованы. Помимо самого процесса решения задачи существует множество факторов, влияющих на ее эффективность и связанных с эмоциями, мотивацией,

способностями, в том числе, и уровнем развития у психолога профессионально важных качеств.

Теоретические основы проблемы профессионального мышления были заложены рядом теорий и концепций. Среди наиболее значимых необходимо отметить следующие: деятельностная теория мышления (П.Я. Гальперин, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев), теория системной организации мышления (А.В. Брушлинский, А.М. Матюшкин, С.Л. Рубинштейн); психологическая теория о двух типах мышления (В.В. Давыдов); профессиональное практическое мышление (В.П. Андронов, Д.Н. Завалишина, В.Н. Пушкин, Ю.К. Корнилов, Ю.Н. Кулюткин, Б.М. Теплов); теория психолого-педагогического управления умственной деятельностью (Г.И. Вергелес, П.Я. Гальперин, Н.Н. Лобанова, А.И. Раев, Л.А. Реруш, Н.Ф. Талызина). На современном этапе развития проблемы отмечается большой интерес к

изучению возможностей мышления в процессе решения задач и проблем (В.Ф. Спиридонов).

Специфика мышления психолога предполагает развитие сложных процессов, необходимых для анализа проблемы клиента. К данным процессам относятся умение понимать скрытые механизмы и закономерности личностного развития, понимание эмоциональных переживаний клиента, анализ причин возникновения и развития проблемы. Для эффективной деятельности психолог должен не только владеть необходимыми знаниями в области психологии, но и осуществлять их экстраполяцию на конкретную ситуацию.

Профессиональное мышление психолога может быть теоретическим, эмпирическим и практическим (Б.И. Беспалов). Спецификой профессиональных задач, решаемых психологом, обусловлены такие характеристики его мышления, как гибкость, продуктивность, оперативность, высокая ответственность принимаемых решений (А.А. Гопкало). Важнейшие качества профессионального мышления психолога: системность, дифференцированность, интегрированность, направленность на познание внутренних психических процессов.

Развитие профессионального мышления происходит в учебно-информационной среде, которая имеет определенные характеристики:

1. Ориентация на развитие личностного потенциала будущих психологов.

2. Формирование конкурентоспособности в обществе с высокой динамикой рыночных отношений и при ограниченных ресурсах.

3. Задачное структурирование дисциплин специализаций, адекватных профессиональным компетенциям.

Для психолога характерны некоторые специфические особенности профессионального мышления, детерминированные особенностями деятельности:

1. Психолог работает с индивидуальностью другого человека, ориентируясь на себя, т.е. психолог проецирует на профессиональную деятельность свой внутренний мир. Таким образом, личность психолога является основным инструментом его деятельности.

2. Работа психолога имеет дело с информацией, которая характеризуется целым рядом искажений: высокая эмоциональность, непоследовательность, дефицитарность. Особенно стоит отметить сознательные искажения информации клиентами – это личностная интерпретация, связанная с

желанием создать положительный образ. Для адекватной диагностики и интерпретации информации психолог должен обладать критичностью мышления.

3. Требуется очень хорошее понимание ситуации взаимодействия с клиентом: контекста развертывания проблемы, причин ее возникновения, особенностей динамики (улучшения, ухудшения), детерминанты кризиса (внешние, внутренние).

4. Отсутствие стандартов или однозначного алгоритма решения различных проблем, обусловленных спецификой профессиональной деятельности психолога. Данная особенность требует от психолога выдвижения множества гипотез, высокой гибкости и скорости мышления, нестандартных решений.

5. Умение прогнозировать развитие событий. Антиципация включает целый ряд элементов, определяющих успешное решение проблемы: понимание цели, планирование, построение модели действий, выбор адекватных средств для ее достижения, определение возможных помех на ее пути, и выбор действия, направленного на закрепление результата. Нельзя забывать, что работа психолога всегда должна соответствовать нравственно-этическим нормам, а поведение клиента не всегда предполагает моральное содержание. Кроме того, работа психолога всегда сознательна и мотивирована, а поведение клиента импульсивно и обусловлено обыденным мышлением.

Перечисленные выше особенности и проблемы профессиональной деятельности психолога обусловили наш интерес к изучаемой теме. Для наиболее четкого представления об изучаемом явлении постараемся разобраться с некоторыми механизмами профессионального мышления с помощью моделирования.

Модель формирования профессионального мышления содержит несколько важных этапов, которые реализуются в процессе подготовки:

1. Этап ориентировки (побудительно-мотивационный): обучение приемам анализа профессиональных ситуаций. Для эффективного освоения данного этапа большое значение имеет развитие умения формулировать большое количество гипотез о причинах проблемы. Важно научиться формулировать как стандартные, так и альтернативные гипотезы. Наибольшее значение на данном этапе играют такие

дисциплины как психодиагностика, практикум по общей психологии, методы социально-психологического исследования.

2. Этап планирования (моделирование): формирование пошагового алгоритма решения типовых профессиональных проблем. На данном этапе принципиальное значение имеет тип задачи и признаки, по которым психолог ориентируется при его определении. Для конкретизации вопроса мы используем разработанную П.Я. Гальпериным теорию поэтапного формирования умственного действия, что позволяет вместе с процессуальными компонентами деятельности выделить способы решения профессиональных проблем.

П.Я. Гальперин выделил три типа стратегий обследования окружающих предметов, которые определяют эффективность и качество усваиваемых субъектом знаний и умений. При первом типе ориентировка опирается на случайные

признаки, поэтому обучение осуществляется методом проб и ошибок и дает низкие результаты. При втором типе ориентировка опирается на признаки и отношения, которые подбираются эмпирически и достаточны лишь для выполнения данного задания, обучение в этом случае идет более адекватно, чем в первом, но результаты не обладают свойством переноса сформированных знаний и умений на новые отношения. При третьем типе ориентировка опирается на существенные свойства и отношения, которые специально выделяются путем анализа внутренней структуры данного объекта, поэтому усваиваемые знания и умения могут быть перенесены в новые, измененные условия. С некоторыми добавлениями (Н.Т. Оганесян) мы используем данные стратегии для определения разновидностей решения профессиональных проблем. Ниже представлены выделенные разновидности видов проблем (профессиональных задач).

Таблица 1. - Разновидности видов проблем (профессиональных задач)

Признак	Вид проблемы	Определение
Наличие алгоритма в решении проблемы	Типовые учебные проблемы (репродуктивная деятельность), 1 тип ООД- ориентировка на единичные признаки (П.Я. Гальперин)	Имеющие разработанный типовой алгоритм решения, работа по образцу, шаблону
	Комбинированные проблемы (реконструктивная деятельность), 2 тип ООД – ориентировка на локальные признаки	Сочетанные, разноплановые проблемы, требующие анализа и выбора приоритета в решении (первоочередности)
	Типовые проблемы с дополнительными условиями (реконструктивная деятельность), сочетание ориентировок по двум типам (1 и 2)	Сочетание шаблонов решения задач с коррекцией на предпочтения клиента. Комбинаторное мышление
Отсутствие однозначного алгоритма в решении проблемы	Неопределенные проблемы. 3 тип ориентировки. Дистраивание элементов проблемы	Недостаточное количество информации для решения проблемы
	Переопределенные проблемы. Сортировка и дифференциация элементов проблемы. 3 тип ориентировки	Избыточное количество информации для решения проблемы
	Нестандартные проблемы. Комбинирование разных уровней ориентировки в творческой деятельности.	Недостаток информированности и компетентности у психолога. Технология проекта

На втором этапе освоения технологии решения профессиональных задач первостепенное значение имеют такие дисциплины как консультативная психология, практикум по консультативной психологии, психокоррекция, практикум по социальной психологии. Наиболее адекватной дидактической технологией, направленной на реализацию данного этапа, является

технология проекта, которая ориентирована на применение и приобретение знаний путем самоорганизации и самообразования. Технология предполагает детальную разработку проблемы, которая ориентирована на реальный практический результат (4).

3. Этап действия (организационно-деятельностный) предполагает овладение разнообразными технологиями, формами и

методами практической деятельности на практике. Этап реализуется в рамках учебно-профессиональной деятельности, производственной и преддипломной практики и в научной деятельности. Во время практики студенты отрабатывают умения и навыки решения профессиональных задач в соответствии с основными профессиональными стандартами.

4. Этап оценки. Формально данный этап не является фиксированным во времени и предполагает постоянный контроль в виде зачетов, экзаменов, практических работ, выпускных квалификационных работ, выпускного экзамена, экспертизы и т.п. Кроме того, большое значение имеет рефлексивная практика, которая формируется на дисциплинах: теория и методика социально-психологического тренинга, коммуникативные тренинги и разнообразные тренинги дополнительного образования.

Для адекватной оценки (рефлексии) профессиональных компетенций необходимо выделить критерии сформированности профессионального мышления. В этом вопросе необходимо учитывать не только когнитивный показатели, но и личностные особенности профессионала, поскольку от этого зависят качественные результаты деятельности.

1. Наличие познавательной мотивации.

2. Система профессиональных знаний, накопление и осмысление информации. Данная система, прежде всего, предполагает наличие фундаментальных знаний по психологии, умение применять их на практике.

3. Интеллектуальные способности: анализ, рефлексия, планирование, осведомленность, креативность, экстраполяция (умение применять знания в практической жизни), умение прогнозировать развитие ситуации. Особое значение имеют такие особенности мыслительной деятельности, как умение работать с информацией, погружаться в проблемную ситуацию, формулировать гипотезы источников проблемной ситуации, строить модели проблемной ситуации, находить варианты ее решения, разрабатывать пошаговое решение этих проблемных ситуаций, осуществлять контроль процесса развития ситуации, самоконтроль.

4. Система профессиональных умений и навыков. В современной социальной ситуации первостепенное значение имеют умения организовывать свою деятельность в ситуации неопределенности и в экстремальных ситуациях.

5. Профессионально значимые качества личности. Среди личностных качеств, определяющих успешную профессиональную деятельность можно выделить: социальную активность, ответственность, организаторские способности, трудоспособность, позитивную направленность.

Для более полной картины изучаемого явления остановимся на содержательных компонентах профессиональных задач, структура которых предполагает работу психолога по трем основным блокам (таблица 2).

Таблица 2. - Структура решения профессиональных задач

Компоненты задачи	Содержание компонентов задачи	Операции и процедуры мышления	Результат
Дифференциально-диагностический компонент	Диагностика и переопределение запроса	Анализ, синтез, обобщение информации, формулирование гипотез	Первичное диагностическое заключение переформулирование проблемы
Рефлексивный компонент	Моделирование и оценка ситуации	Комбинирование, интерпретация	Системная модель ситуации (вторичное диагностическое заключение)
Терапевтический компонент	Реализация психологического воздействия	Убеждение, объяснение, информирование	Создание системы отношений с клиентом
Практический компонент	Экспериментирование, формирование нового опыта	Упражнение, обучение, тренировка	Решение проблемы
Прогностический компонент	Определение перспектив развития ситуации при различных условиях	Профессиональное прогнозирование	Разработка системы мер и рекомендаций

При решении любых задач всегда неизбежны ошибки. Поэтому необходимо остановиться на вопросе ошибок и барьеров при решении профессиональных задач. В данном вопросе мы остановимся на нескольких характеристиках профессионального мышления: критичность, креативность, рефлексивность, которые во многом определяют не только вид ошибок, но и отношение к ним.

1. Профессиональное мышление психолога должно быть критичным, чтобы вовремя распознавать противоречия, упущения в аргументах, несоответствия фактического материала высказываниям клиента. Многие утверждения клиента не имеют достаточных оснований, однако та убежденность, с которой клиент рассказывает о себе и своих проблемах часто вводит в заблуждение психолога, особенно начинающего. Поэтому развитие критичности мышления является основополагающим для объективизации суждений, формулировки обоснованных доказательств и адекватных выводов. Конечно, никакое критическое мышление не позволит найти «истину», ведь в психологическом консультировании это наиболее зыбкое понятие. Тем не менее, именно критичность мышления позволяет обосновать выдвигаемые предположения. Наиболее значимыми составляющими критичности мышления являются: способность к сравнению разных точек зрения, способность к сопоставлению получаемой информации с собственным жизненным опытом и имеющейся в наличии психологической информации, соотнесение с нормой, стандартами и эталонами.

Относительно собственного жизненного опыта психолог должен помнить не только о его положительной стороне, но и о проблемах переноса и контрпереноса. Некоторые фиксированные в сознании травмы и события прошлого могут иметь крайне неприятные последствия в работе с клиентом, проявляясь как актуализация различных аспектов личного опыта психолога, использование его при решении проблем клиента. Данный факт определяется как тенденция к редуцированию сложности психической реальности (А.В. Гуськова).

2. Проблема творческого мышления в профессиональной деятельности уделяется много внимания. В процессе профессионального обучения студентам сообщают знания в области решения типовых учебно-профессиональных задач. Однако на практике психолог сталкивается с

нестандартными ситуациями, которые очень сложно просчитать в силу их ситуативности, контекстности, личностной детерминированности и множества других факторов. Значение творческого мышления особенно велико, когда речь идет о решении задач с плохо определенными условиями. М.М. Кашапов отмечает, что зрелое мышление профессионала проявляется в умении ставить производственные цели, творчески решать профессиональные задачи, используя весь свой потенциал. «Творчески мыслящий профессионал способен рисковать и принимать ответственность за решение» [3, с. 29].

Определение творческого мышления находится в стадии разработки. Но существует множество подходов, которые раскрывают его сущность. По Стернбергу, творческая личность должна обладать следующими индивидуальными чертами: способность идти на разумный риск; готовность преодолевать препятствия; толерантность к неопределенности; готовность противостоять мнению окружающих. Современные исследователи отмечают необходимость развития интуиции и познавательной творческой активности. Относительно методов развития творческих способностей споры еще ведутся. Ведь если обучать студентов алгоритму решения творческих задач, они уже перестают быть таковыми.

3. Проблема рефлексии в работе психолога. Современные авторы выделяют достаточно много видов рефлексий. Для нашего исследования наиболее подходящей является классификация А.В. Карпова, который выделяет два вида рефлексии: интеллектуальную (интеллектуальные акты, познавательные стратегии, предметные действия) и личностную (эмоциональные состояния, ценности, моральные нормы, убеждения, мотивы, намерения, образ «Я» и т.д.). Под рефлексией автор понимает умение реконструировать и анализировать понимаемый в широком смысле план построения собственной или чужой мысли; умение выделять в этом плане его состав и структуру, а затем объективировать их, прорабатывать соответственно ставящимся целям [2, с. 36]. В данном подходе рефлексия является синтетической психической реальностью, которая является одновременно процессом, свойством и состоянием [2, с. 84]. Рефлексия связана с осознанием стереотипов деятельности и является условием самооценки и самоконтроля при решении

профессиональных задач. Преодоление стереотипов и шаблонов служит предпосылкой развития рефлексивно-творческих способностей. Поэтому для реализации компетентностной модели подготовки

специалиста необходимо не только снабжать студентов набором знаний, умений и навыков, но и формировать профессиональное мышление, которое отвечает современным требованиям профессиональной подготовки.

Литература:

1. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 368 с.
2. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А.В. Карпов. - М.: Институт психологии РАН, 2004. - 424 с.
3. Кашапов М.М. Структурно-динамические характеристики творческого мышления в процессе профессионализации / Проблемы и перспективы социальной психологии образования // Материалы междунар. науч. конференции. – Саратов: ИЦ «Наука», 2010. - Ч. 2. - С. 29-35.
4. Оганесян Н.Т. Педагогическая психология. Система разноуровневых контрольных заданий: учебное пособие. - М.: КРОНУС, 2006. – 328 с.
5. Спиридонов В.Ф. Психология мышления: Решение задач и проблем: учебное пособие. – М.: Генезис, 2006. – 319 с.

References:

1. Druzhinin V.N. Psihologija obshhih sposobnostej. – SPb.: Piter Kom, 1999. – 368 s.
2. Karpov A.V. Psihologija reflektivnyh mehanizmov dejatel'nosti / A.V. Karpov. - M.: Institut psihologii RAN, 2004. - 424 s.
3. Kashapov M.M. Strukturno-dinamicheskie harakteristiki tvorcheskogo myshlenija v processe professionalizacii / Problemy i perspektivy social'noj psihologii obrazovanija // Materialy mezhdunar. nauch. konferencii. – Saratov: IC «Nauka», 2010. - Ch. 2. - S. 29-35.
4. Oganესjan N.T. Pedagogičeskaja psihologija. Sistema raznourovnevnyh kontrol'nyh zadaniј: uchebnoe posobie. - M.: KRONUS, 2006. – 328 s.
5. Spiridonov V.F. Psihologija myshlenija: Reshenie zadach i problem: uchebnoe posobie. – M.: Genezis, 2006. – 319 s.

Сведения об авторе:

Храпенко Инна Борисовна (г. Мурманск, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Психологического института МГГУ, e-mail: hrapenko@mail.ru

Data about the author:

I. Khrapenko (Murmansk, Russia), candidate of psychological sciences, associate professor at Department of Psychology, Psychological Institute of Murmansk State Humanities University, e-mail: hrapenko@mail.ru



ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ГОТОВНОСТИ КАНДИДАТОВ К ЗАМЕЩАЮЩЕМУ РОДИТЕЛЬСТВУ

А.В. Прялухина, О.Н. Тузова

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена психологической готовностью кандидатов к замещающему родительству. В связи с этим данная статья направлена на выявление личностных особенностей кандидатов в замещающие родители. Ведущим подходом к исследованию данной проблемы является компетентностный подход, позволяющий оценивать функционирование кандидатов в замещающие родители. В статье выявлены мотивационно-потребностные, эмоциональные особенности и определенные черты личности кандидатов в замещающие родители. Материалы статьи представляют практическую ценность для социальных служб.

Ключевые слова: дети-сироты, кандидаты в замещающие родители, социальные потребности, мотивационный комплекс.

PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF CANDIDATES' READINESS FOR SUBSTITUTIVE PARENTHOOD

A. Pryalukhina, O. Tuzova

Abstract. The relevance of research is caused by psychological readiness of candidates for substitute parenthood. In this regard the article aims to identify the personal characteristics of candidates for substitutive parents. The leading approach to research of this problem is the competency-based learning which allows to evaluate the functioning of candidates for substitutive parents. This article identifies the need-motivational, emotional characteristics and certain personality traits of candidates for substitutive parents. Article materials are practically useful for the social services.

Keywords: orphans, candidates for substitutive parents, social needs, motivation complex.

Ситуация, сложившаяся сегодня в России, определяется сложными динамическими изменениями во всех сферах жизни общества и особенно серьезно отражается на семье. Резкое снижение качества жизни, падение жизненного уровня, распространение пьянства и наркомании, отсутствие психологического комфорта в семье, беспомощность родителей в организации условий психофизического развития и досуга детей свидетельствует о деградации базовых ценностей семьи. Опасность утраты любви и уважения, поддержки и понимания со стороны взрослых состоит в том, что формируется личность, не приспособленная к жизни на основе присущих обществу ценностей, норм и правил поведения. Все это вместе взятое стимулирует распространение безнадзорности, беспризорности, социального сиротства. Проблема преодоления данного явления всегда была в центре внимания психологов, педагогов, социологов, философов.

Один из острейших социальных вопросов современного Российского общества – это жизнеустройство детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. На сегодняшний день эта проблема разрешается посредством деинституализации.

Существующие в России формы жизнеустройства сирот – государственная (дома ребенка, детские дома, интернаты) и семейная (опека и попечительство, усыновление, приемные и патронатные семьи). Предыдущий опыт деятельности интернатных учреждений, детских домов показал, что большинство детей, воспитывающихся в детских домах, не готовы к самостоятельной жизни, созданию полноценной семьи, как правило, в условиях детского дома сформирована иждивенческая позиция. Вместе с тем мы считаем, что именно семейное жизнеустройство детей-сирот – это важнейший путь решения проблемы сиротства, который требует установления новых принципов работы с детьми, среди которых ведущим становится признание приоритета семейного воспитания.

Недостаточная изученность готовности к замещающему родительству, научная и практическая востребованность решения этого актуального для психологической науки и практики вопроса определили важность проблемы, которая состоит в выявлении социально-психологических особенностей кандидатов в замещающие родители.

Теоретический анализ психологических исследований, посвященных проблеме замещающего родительства, показывает, что данный феномен многоаспектен. Так, например, исследователи В.В. Бойко, А.В. Махнач, А.Н. Прихожан, Н.А. Палиева, Р.В. Овчарова, Н.Н. Толстых акцентируют внимание на структуре замещающего родителя, включающей в себя ценностные ориентации супругов, их установки и ожидания, родительские чувства и отношение, родительскую позицию, родительскую ответственность, а также стиль семейного воспитания. Причем характерные взаимосвязи выделенных компонентов соотносятся с социально-историческим и микросоциальным контекстом [3, с. 27]. Методологически значим для нас компетентностный подход (А.В. Махнач, А.Н. Прихожан, Н.Н. Толстых и др.), предназначенный для индивидуальной оценки личностных качеств и функционирования кандидата в замещающие родители. С точки зрения системного подхода исследование замещающего родительства на этапе подготовки к приему ребенка позволяет рассматривать готовность всей семьи – подсистема детей, супругов, прародителей – как систему с присущими ей структурными и динамическими характеристиками [1, с. 54].

Однако не рассматривается готовность к замещающему родительству как феномен с личностными характеристиками приемных родителей, которые проявляются в субъективном отношении ситуаций и в единстве со способами поведения. Исходя из вышесказанного, нами была сформулирована гипотеза исследования, состоящая в том, что успешно принимающие родители ребенка в семью обладают определенными особенностями, которые связаны с личностными качествами, а именно отсутствием агрессивных проявлений, умением управлять своими эмоциями.

Исследование проводилось с использованием следующих методик:

тест-опросник Родительского отношения А.Я. Варга, В.В. Столин; модифицированный тест-опросник В.В. Савченко, Г.Н. Соломатина «Мотив выбора ребенка» (авторская модификация О.Н. Тузова, Н.И. Чернова); тест-опросник «Мотив выбора ребенка»; адаптированный психологический опросник К. Леонгарда, Г. Шмишека (взрослый вариант); личностная шкала проявлений тревоги (Дж. Тейлор, в адаптации Т.А. Немчинова и В.Г. Норакидзе); личностный опросник Басса-Дарки; анкета –

опрос социальных характеристик кандидатов в замещающие родители.

Респондентами исследования стали кандидаты в замещающие родители. В исследовании приняли участие 54 человека, обратившихся в муниципальное бюджетное учреждение «Центр содействия социальному развитию молодежи «Гармония», психологическая служба «Доверие» г. Кандалакши и муниципальное бюджетное образовательное учреждение для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи «Центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции» г. Мурманска.

Анализируя полученные данные с помощью анкеты – опросника социальных характеристик кандидатов в замещающие родители, мы выявили, что возрастной диапазон кандидатов в замещающие семьи составил 41 – 55 лет (56% от всех диагностируемых респондентов и 35% семей имеют совершеннолетних детей, которые проживают отдельно). В данном возрастном периоде у большинства семей дети выросли, родители лишились удовлетворения социальных потребностей в заботе о детях, остались по их признанию «не у дел». Оптимальным выходом для такой семьи является воспитание приемного ребенка.

Наиболее успешными являются кандидаты в замещающие семьи, которые ориентированы на любовь, заботу о приемном ребенке.

Большинство кандидатов в замещающие родители (37%) выделили милосердие; 25% – реализация педагогических способностей; 21% – создание полноценной семьи и 16% – другие виды мотивации. И основным мотивом для принятия решения создания замещающей семьи для родителей является желание помочь ребенку обрести свою семью.

Полученные результаты по тесту – опроснику «Мотив выбора ребенка» показали что, гармоничный мотивационный выбор выявлен у 22% замещающих родителей. Гармоничный комплекс характеризуется согласованием различных мотивов с позиции осознанности принятия решения о приеме ребенка-сироты в семью, что гармонирует с реальными возможностями, желаниями и осознаваемыми личностными особенностями принимающих. Замещающим родителям с таким комплексом мотивов свойственно позитивное отношение к детям; стремление понять ребенка, поставить себя на его место при принятии ответственного решения; осмыслить причины его успехов и неудач;

стремление к разумным требованиям. Кандидаты в замещающие родители осознанно подходят к своему решению, взвешивая все свои реальные возможности, а также представляя себе трудности, с которыми они могут столкнуться при воспитании ребенка-сироты.

Альтруистический мотивационный комплекс выявлен у 51% кандидатов в замещающие родители. Основным мотивом служит стремление вырвать ребенка из государственной системы воспитания. Однако на фоне положительного отношения к детям недостаточно осознают возможные социальные, психологические, бытовые проблемы, связанные с принятием ребенка-сироты в семью. В результате часто успехи и неудачи ребенка оцениваются субъективно, нередко желаемое выдается за действительное. Часто наблюдается некритическое удовлетворение любых желаний ребенка.

Материальный мотивационный комплекс выявлен у 8% кандидатов в замещающие родители. Решение принять ребенка в свою семью удовлетворяя потребность в материальном благополучии и безбедной старости. У кандидатов такой группы изначально доминируют мотивы, противоречащие интересам ребенка, и отмечается индифферентное, а иногда даже враждебное отношение к приемным детям. Для них характерен и низкий уровень педагогической культуры, что проявляется в незнании особенностей возраста, способов воспитания, путей преодоления трудностей, в нежелании обращаться за помощью к специалистам.

Нормативный (социальный) мотивационный комплекс обнаружен у 6% кандидатов в замещающие родители и отражает максимально выраженное преобладание следующих мотивов: быть не хуже, чем другие; отсутствие детей. Характеризуются стремлением отвечать установленным в обществе социальным нормам и правилам – иметь семью, детей. Дети в этом случае выступают как элемент определенного социального статуса, престижа.

Эгоцентричный (индивидуализированный) мотивационный комплекс обнаруживает максимально выраженное преобладание следующих мотивов: заполнить пустоту после потери собственного ребенка; заполнить пустоту после того, как собственные дети выросли; желание воздействовать на отношения с кем-либо из членов семьи; стремление исправить собственный неудачный

родительский опыт. Такой мотивационный комплекс выявлен у 11% кандидатов в замещающие родители.

Таким образом, личностная зрелость, осознанность принятия решения, опыт воспитания собственных детей позволит избежать неоправданно высоких ожиданий от приемных детей.

Среди кандидатов в замещающие родители большое количество педагогических работников или семей уже имеющих опыт принятия в свою семью неродного ребенка (26% от общего числа испытуемых). Мотивом выступает выполнение своего профессионального долга и возможность применения своих знаний для успешного воспитания из «трудного» ребёнка достойного и успешного.

Результаты опроса показывают, что все кандидаты высказывают положительные ожидания от общения с ребенком взаимопонимания, любви, уважения, доверия и дружбы, но и присутствуют страхи, во-первых, не оправдания ожиданий и надежд самого ребенка, во-вторых, близкое расположение биологических родителей, а также страх возрастного периода развития ребенка. Возможно, это связано с неадекватным представлением о принимаемом ребенке из детского дома.

Кандидатов в замещающие родители волнует вопрос генетической наследственности, влияющей на нормативное психическое развитие и характер ребенка. Однако роль влияния генетических факторов переоценивается, а психологические факторы недооцениваются. Имеет быть место психологическая травма, пережитая ребенком в детстве – фрустрация его социальных потребностей в любви, принятии, признании, уважении, саморазвитии, самореализации. Недооценивается травматизм жизни в приюте, детском доме. Именно «плохой» характер определяется социально-психологическими факторами.

По результатам личностной шкалы проявлений тревоги (Дж. Тейлор, в адаптации Т.А. Немчинова и В.Г. Норакидзе) выявлены уровни тревожности кандидатов в замещающие родители: очень высокий уровень тревожности – 3,5%; высокий уровень тревоги – 6,4%; средний (с тенденцией к высокому) – 20%; средний (с тенденцией к низкому) – 46,6%; низкий уровень тревоги – 23,5%. Средний (с тенденцией к низкому) уровень проявления тревоги кандидатов в замещающие родители свидетельствует о

нормальном виде переживания, мобилизует защитные механизмы и формирует способы разрешения ситуаций неопределенной опасности.

Мы предполагаем, что высокий уровень тревоги кандидатов в замещающие родители появляется в ожидании неблагоприятного развития событий, которые могут препятствовать благоприятному развитию ребенка в семье. Такие родители, в основном матери детей, страдающих повышенным уровнем тревоги, склонны к подозрительности, недоверчивости. Тревожное состояние может быть связано с ожиданием неудач в социальном взаимодействии, что в дальнейшем развивает невроз у ребенка. У отцов в замещающие родители преобладают пассивность, беспокойство, неуверенность в себе, консерватизм, склонность к морализированию.

В случаях проявления высокого уровня тревоги специалисты отказывают в своем согласии на создание успешной замещающей семьи.

По результатам анализа данных кандидатов в замещающие родители, полученных по методике диагностики показателей и форм агрессии А. Басса и А. Дарки, выявлены результаты. Мы отметим только две шкалы. Раздражение – 13,3%. Мы предполагаем, что при взаимодействии ребенка с приемным родителем в реальной ситуации появляются проблемы, которые требуют понимания, принятия, помощи. У ребенка, оказавшегося в трудной жизненной ситуации, фрустрирована потребность к окружающему миру, проявляющаяся в недоверии к социуму. Поэтому он будет провоцировать, проверять свое ближайшее окружение (приемных родителей) на прочность отношений, заботы, любви и уважения. Здесь очень важно понимать внутренние причины негативного поведения, чтобы помочь ребенку и себе.

Чувство вины – 36,6%. Это эмоциональное состояние кандидатов в приемные родители быть связано с внутриличностным конфликтом, который может проявиться в скрытой агрессии, в неприятии ребенка. В случаях с высоким уровнем чувства вины и обиды кандидатов в замещающие семьи сотрудники центра анализируют результаты и проводят корреляцию с другими методиками. Одной из основных причин отказа семьям является высокий уровень вербальной агрессии кандидатов в замещающие родители.

Анализируя полученные результаты, полученные при помощи адаптированного характерологического опросника К. Леонгарда, Г. Шмишека (взрослый вариант), мы выявили две ярких черты личности – это наличие признака акцентуации по гипертимическому типу личности, который преобладает у 40% респондентов. Им свойственно повышенное настроение и безудержный оптимизм. Наличие акцентуации по аффективному типу личности от общего числа преобладает у 90% респондентов. Это общительные, приветливые и покладистые люди с отсутствием противопоставления своего «Я» окружающему миру. Это реалисты, легко, без морализирования понимающие индивидуальность другого человека.

Анализ результатов теста-опросника Родительского отношения показал, что по шкале «принятие – отвержение» низкие баллы у 3% кандидатов в замещающие родители, что свидетельствует о негативном отношении взрослого к ребенку. Высокие баллы по шкале «кооперация» отмечены у 67%, это является признаком того, что кандидаты в замещающие родители проявляют внимание, заботу к ребенку, высоко оценивают его способности, поощряют самостоятельность и инициативу.

Высокие баллы по шкале «симбиоз» отмечены у 16% кандидатов в замещающие родители, что свидетельствует об эмоциональной привязанности к ребенку.

Шкала «Отношение к неудачам ребенка» высокие баллы по шкале получили 3% кандидатов в замещающие родители, что свидетельствует о стремлении инфантилизировать ребенка, приписать ему личную и социальную несостоятельность.

Низкие баллы по шкале получили 80% кандидатов в замещающие родители. По их мнению неудачи ребенка случайны.

Анализ результатов по анкете для кандидатов в замещающие родители «Установки и ожидания» показал, что 93% кандидатов ориентируются на свои потребности, а не на социальное одобрение.

Мнение о появлении в семье негативных изменений с приходом в семью приемного ребенка разделились: большинство 55% кандидатов считают, что негативных изменений не произошло и не произойдет. Но 32% считают, что приемный ребенок может принести в их жизнь негатив. Большинство (58%) опрошенных кандидатов считают, что поведение детей не обусловлено генетической наследственностью.

Резюмируя полученные данные, мы зафиксировали, что родителям, успешно принимающим ребенка в семью, свойственно управление своими эмоциями, отсутствие агрессивных проявлений, основным мотивом является «сделать доброе дело» – взять в семью ребёнка. Также среди кандидатов в замещающие родители большое количество педагогических работников или семей уже имеющих опыт принятия в свою семью

Литература:

1. Махач А.В., Прихожан А.Н., Толстых Н.Н. Психологическая диагностика кандидатов в замещающие родители: Практическое руководство: Институт психологии РАН. - М., 2013. – 195 с.
2. Ослон В.Н. Модель психологического сопровождения замещающей семьи в рамках эколого-динамического подхода / В.Н. Ослон // Детский дом. – 2010. - № 4. – С. 9-15.
3. Палиева Н.А. Мотивация принятия приемного ребенка в замещающую семью / Н.А. Палиева, В.В. Савченко, Г.Н. Соломатина // Общество. Среда. Развитие. - 2011. - № 1. – С. 132-137.
4. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. - М.: Педагогика, 1976. - 418 с.
5. Эйдемиллер З.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. Семейный диагноз и семейная психотерапия / уч. пособие для врачей и психологов. - Изд. 3-е – СПб.: Речь, 2007. – 352 с.

неродного ребенка. Основным мотивом выступает выполнение профессионального долга, применение знаний для детей, которые нуждаются в помощи. Результаты опроса показывают, что все кандидаты высказывают положительные ожидания от общения с ребенком взаимопонимания, любви, уважения, доверия и дружбы, но в то же время присутствуют страхи относительно процесса воспитания.

References:

1. Mahach A.V., Prihozhan A.N., Tolstyh N.N. Psihologicheskaja diagnostika kandidatov v zameshhajushhie roditeli: Prakticheskoe rukovodstvo: Institut psihologii RAN. - M., 2013. – 195 s.
2. Oslon V.N. Model' psihologicheskogo soprovozhdenija zameshhajushhej sem'i v ramkah jekologo-dinamicheskogo podhoda / V.N. Oslon // Detskij dom. – 2010. - № 4. – S. 9-15.
3. Palieva N.A. Motivacija prinjatija priemnogo rebenka v zameshhajushhiju sem'ju / N.A. Palieva, V.V. Savchenko, G.N. Solomatina // Obshhestvo. Sreda. Razvitie. - 2011. - № 1. – S. 132-137.
4. Rubinshtejn S.L. Problemy obshhej psihologii. - M.: Pedagogika, 1976. - 418 s.
5. Jejdemiller Z.G., Dobryakov I.V., Nikol'skaja I.M. Semejnij diagnoz i semejnaja psihoterapija / uch. posobie dlja vrachej i psihologov. - Izd. 3-e – SPb.: Rech', 2007. – 352 s.

Сведения об авторах:

Прялухина Алла Вадимовна (г. Мурманск, Россия), доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии МГГУ, e-mail: prialuchina@mail.ru

Тузова Ольга Николаевна (г. Мурманск, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии МГГУ.

Data about the authors:

A. Pryalukhina (Murmansk, Russia), doctor of psychology, docent, professor at Department of Psychology of Moscow State University for Humanities, e-mail: prialuchina@mail.ru

O. Tuzova (Murmansk, Russia), candidate of psychological sciences, associate professor at Department of Psychology of Moscow State University for Humanities.

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ КУЛЬТУРЫ

УДК 94

СТРУКТУРИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО МИРА В ЭСТЕТИКЕ КАНТА (ОПЫТ ИНТЕРПРЕТАЦИИ)

В.В. Прозерский

Аннотация. Своеобразие кантовской классификации искусств заключается в том, что она построена на принципе коммуникации. Три способа выражения – вербальный, тональный (голосовой) и жестиколяционный послужили для Канта в качестве основы разделения искусств на словесные, изобразительные и искусства игры слуховых и зрительных ощущений. Подобная классификация позволяет понять особенности каждого вида искусства и оставляет открытым путь ее дальнейшего совершенствования.

Ключевые слова: эстетика, структура, виды искусства, поэзия, архитектура, скульптура, живопись, музыка, красноречие, вкус, гений, эстетическая идея, философия, познание, чувства.

STRUCTURING OF THE ART WORLD IN KANT'S AESTHETICS

V. Prozerskiy

Abstract. Kant's classification of arts is built on the principle of communication. Three ways of expression – verbal, gestural and tonal make the basis for the division of the arts into three groups: the verbal arts, visual arts, music and the arts of visual sensations. Such a classification allows to grasp the specifics of each art form, and leaves open the possibility for its further improvement.

Keywords: aesthetics, structure, arts, poetry, architecture, sculpture, painting, music, eloquence, taste, genius, aesthetic idea, philosophy, knowledge, feelings.

Структурирование художественного мира, предложенное Кантом, в отличие от других частей его эстетики долгое время не привлекало к себе особого интереса специалистов. В работах по истории эстетики систематизация искусств, предложенная Кантом, обычно пропускалась [1]. В книге М.С. Кагана, где дана подробная историография морфологических концепций в истории эстетической мысли, о кантовском методе разделения искусств сказано только то, что он малопродуктивен [2]. Кантовской классификации искусств уделяется значительно меньше внимания по сравнению с другими теориями в исследовании О. Кристеллера по истории художественных систем [3]. В обстоятельном исследовании Поля Гуйе, посвященном философии и эстетике Канта, внимание сосредоточено на рефлексивном эстетическом суждении – суждении вкуса, а о кантовской теории искусства говорится кратко, как о чем-то вторичном по отношению к основному содержанию эстетики [4].

Отчасти такое отношение к данному разделу кантовской эстетики объясняется тем, что сам Кант считал предложенную им систему искусств наброском, а не разработанной теорией. Обращаясь к

читателю, он призывал рассматривать «всё сказанное здесь только как попытку объединить различные виды прекрасного искусства одним принципом, которым в данном случае служит принцип выражения эстетических идей (по аналогии с языком), а отнюдь не как окончательно принятую их дедукцию» [5]. Но главное не в этом. Главное – в том, что его система искусств и метод ее построения коренным образом отличались от принятых в его время принципов организации системы искусств, просуществовавших вплоть до наших дней. Предметом классификации в этих системах были законченные произведения, объединенные в группы по признакам принадлежности к предметам или процессам, то есть к пространству или времени. Соответственно, их объединяли в группы «пространственных» и «временных» искусств. Непродуктивность подобной классификации была замечена уже Гегелем, назвавшим такой подход к искусству абстрактным, указывающим на чисто внешние особенности и ничего не говорящим о сущности того или иного художественного вида [6]. Тем не менее, классификация арт-форм по их внешнему облику казалась наиболее правильной, а кантовская, построенная на анализе *форм художественной*

коммуникации, представлялась для морфологических исследований искусства непонятной и неприемлемой. Теперь, когда философия пережила «лингвистический поворот», а за ним «медийный поворот», и проблемы коммуникации передвинулись с периферийного на центральное место, подход к искусству, предложенный Кантом, выглядит в новом свете и не должен обходиться вниманием. В данной статье содержится один из первых опытов интерпретации кантовского учения об искусстве с тем, чтобы выявить эвристические моменты, имеющиеся в этой части эстетики Канта.

Принцип коммуникации заложен в самое основание кантовской эстетики. В разделе «Аналитика эстетической способности суждения» «Критики способности суждения» Кант выделяет два типа эстетических суждений. Первый тип – суждение о приятном. Оно основано на чувстве субъекта, вызванном аффицированием органов чувств. Возникающая в этом случае эмоциональная реакция – чувство удовольствия, имеет периферийный характер и не претендует на всеобщность. Второй тип суждений – суждения рефлексии, также основаны на чувстве удовольствия, но это удовольствие уже не физиологической природы, а душевной, Кант называет его «благорасположением души» (*Wohlgefallen*). Появление душевного блага связано с рефлексией о соответствии способности чувственного представления единства многообразных восприятий и способности рассудка давать понятие для чувственных образов в целях познания. Данное соответствие, или гармония, или свободное взаимодействие (игра) этих способностей основано на общем (*sensus communis*) душевном чувстве удовольствия (благорасположения), каждого реципиента эстетического объекта.

Таким образом, момент коммуникативности рефлексивного чувства входит в само содержание эстетического суждения (о красоте в природе), являющегося *суждением вкуса*. Переходя к искусству, Кант подчеркивает, что точно так же *эстетическая идея*, представляющая *содержание художественного произведения*, порождаемого его творцом, носителем духа – гением, является чувственной идеей и коммуникативной. Теперь становится понятно, почему Кант основывает классификацию искусств на *способах выражения и коммуникации эстетических идей*.

В обычной жизни основным средством коммуникации людей является язык (точнее – речь), базирующаяся на соединении артикулированных звуков – фонем в морфемы, несущие определенное лингвистическое значение и семантический смысл. Вспомогательным по отношению к лингвистическому уровню коммуникации являются *паралингвистические факторы* – речевые интонации и жестикация. Но так происходит в коммуникации, носящей деловой или жизненно-прагматический характер. Иное дело эстетическая коммуникация. В ней все три формы коммуникации – вербальная, невербальная интонационная (тональная модуляция звуков) и жестово-телесная (в активной и остаточной форме – в виде следа) приобретают равное значение. Поэтому Кант имеет основание вывести многообразие видов художественной деятельности из этих трех основных коммуникативных форм: слова, жеста и игры ощущений, возникающей под внешним воздействием. Следовательно, эстетическая идея может быть коммуницирована не только вербально, но и интонационно, и жестикацией. Философ заметил, что для того, чтобы полностью выразить себя, человеку недостаточно одних вербальных средств, необходимо вовлечь в коммуникацию чувственные факторы: «Ибо, таким образом, мысль, созерцание и ощущение одновременно и в соединении передаются другому» [7].

Соответствуя трем видам выражения, существуют три основных вида искусств «словесное, изобразительное и искусство игры ощущений (в качестве впечатлений внешних чувств)».

К словесным искусствам относятся красноречие и поэзия. «Красноречие – это искусство заниматься делом рассудка как свободной игрой воображения; поэзия – заниматься свободной игрой воображения как делом рассудка» [8].

Можно заметить, что в этих характеристиках ораторского искусства и поэзии дается интерпретация кантовским терминологическим языком известного положения классической поэтики о том, что поэзия должна давать наслаждение, «улаживать» и вместе с тем «поучать» то есть приносить некую моральную и общественную пользу (формула Горация – *delectare et docere*). Но и ораторское выступление, где на первом месте стоит задача достижения определенной политической, образовательной, моральной или религиозной цели (*docere*) в качестве

средства использует эмоциональное воздействие, эстетические образы (*delectare*), чтобы «о всякой данной материи красно говорить и тем преклонять других к своему мнению» [9].

Диада *delectare et docere* и ее зеркальное отражение *docere et delectare* присутствует не только в литературе, но во всех видах искусства: и в живописи, и в музыке, и в театре, и в кино... Ведь в каждом из искусств наличествует как поэтическое, так и риторическое начало (если вспомнить не только «тенденциозный роман», но и массовую песню, военную музыку, «политический театр», политический плакат и т.п.) Известный спор между сторонниками «чистого искусства» и приверженцами «утилитарного искусства» есть не что иное, как спор о том, что должно стоять на первом месте – *delectare* или *docere*. Расположение этих глаголов в диаде отмечает полюса, между которыми разворачивается художественная деятельность: полюс эстетизма, наслаждения с исчезающе малым дополнением, пользой и полюс «утилитаризма» – требование от искусства максимума идейности, морализма, проповедничества с допущением лишь небольшого «привеска» эстетической радости. В реальной художественной жизни, протекающей между этими крайностями, *delectare* и *docere* образуют невероятное количество сочетаний.

Вслед за словесными, Кант подвергает анализу изобразительные искусства, средством коммуникации которых является *жест*. К ним относятся: пластика – архитектура и скульптура, а также живопись и декоративное садоводство. Возникает вопрос: на каком основании Кант мог говорить, что в визуальном искусстве мы имеем дело с *телесным действием, с жестом?* Ответ заключается в том, что Кант, по всей вероятности, опередил свое время: он высказал гипотезу, нашедшую свое подтверждение лишь в XX веке.

Первым из исследователей, объяснивших происхождение графики, живописи, скульптуры из жеста художника, был П. Флоренский. Флоренский находил общий корень этих искусств в организации пространства, считая, что основным средством взаимодействия человека с пространством является жест. Отсюда следует, что графика и живопись – это система жестов, закрепление которых зависит от инструментов, используемых художником. «Если в руке карандаш, то жест записывается карандашной

линией» – это графика; если художник работает наложением красок с помощью касания, прикосновения к цветовой поверхности – перед нами живопись; в свою очередь, «скульптурное произведение представляет собой запись широких движений режущего или отбивающего орудия, а произведения пластики представляются записью прикосновений» [10]. Развивая идеи Флоренского, А.Г. Габричевский писал о том, что процесс восприятия живописи есть воссоздание «индивидуального жеста трехмерной руки творца, как жест, исчерпавшийся и запечатлевшийся во всей своей выразительной полноте». В целом же искусства, создаваемые с помощью руки, он называл «начертательными искусствами» [11].

Третья группа прекрасных искусств, в теории Канта, это искусства игры ощущений – слуховых или зрительных. Игра слуховых ощущений создаёт музыку; зрительных – «искусство колорита». Важно то, что Кант связывает музыку с паралингвистическими факторами речи, выводя ее из модуляции звуковых тонов, иначе говоря, из интонации. Такой поход к музыке показывает, что кенигсбергский философ был хорошо знаком с творчеством Руссо, считавшего музыку и пение первичными формами языка. По Канту, музыка доводит модуляцию тона до такого уровня, что это позволяет ей возбуждать в слушателях идею, даже не прибегая к словам.

Наиболее загадочным выглядит в системе искусств Канта последний раздел – искусство зрительных ощущений, «искусство колорита», игра красок. Так как философ не пояснил, какое искусство он имел в виду, то возникли различные предположения о том, что считать этим искусством. Одно из таких предположений – Кант имел в виду искусство танца! Но в танце игра красок относится не к пластике тела – основной материи этого искусства, а к костюму танцовщика. В таком случае можно было бы говорить об искусстве костюма в целом, а не только применительно к танцу. Выдвигалась мысль, что Кант имел в виду абстрактные красочные композиции или искусство орнамента. Но абстрактной живописи в его времена еще не существовало, а искусство орнаментов, цветочных партеров и клумб он упоминал в разделе «живописи природы» – декоративных композиций в садовом искусстве. Немаловажный момент, что Кант имел в виду искусство *движущихся цветовых образов и форм*, наподобие музыки. Это наводит на мысль, что Кант, возможно, был знаком с изобретением Бернара Кастеля –

«цветовым клавишином», прообразом будущих цветомузыкальных инструментов. Другим образцом цветовой кинетики в XVIII веке могло быть утратившее впоследствии свои секреты искусство пиротехники, превращавшее небосвод в красочные картины и движущиеся орнаменты.

Завершая краткий экскурс в кантовский художественный мир, приведем слова В.Ф. Асмуса об источнике его поэтического начала: «искусства можно и должно ценить по обнаружению в них не только вкуса, но и

духа... Дух (Geist) – это продуктивная способность разума давать образец... Дух приходит в искусство, чтобы создавать идеи, вкус, чтобы ограничивать их ради формы, соразмерной с законами продуктивного воображения и, таким образом, вымышлять нечто, не подражая, а первоначально. Поэтично и может быть названо поэзией вообще всякое произведение, обнаруживающее и дух, и вкус» [12].

12. Асмус В.Ф. Немецкая эстетика XVIII века. - М.: «Искусство», 1962. - С. 250.

Литература:

1. Гилберт К., Кун Г. История эстетики. - СПб.: Алетея. - 2000.
2. Каган М.С. Морфология искусства. - М.: «Искусство». - 1972. - С. 47.
3. Kristeller O. The Modern System of the Arts. // Journal of History of Ideas. - 1951. - V.4. - № 12.
4. Guyer P. Kant. Routledge Taylor and Francis Group. - London and New York, 2006.
5. Кант И. Критика способности суждения. - М.: «Искусство». - 1994. - С. 197.
6. Гегель Г.Ф.В. Лекции по эстетике. - Т. 1. - СПб, 1999. - С. 157.
7. Кант И. Критика способности суждения. - С. 194.
8. Кант И. Критика способности суждения. - С. 195.
9. Ломоносов М.В. Избранные труды. - М.: - 1989. - С. 228.
10. Флоренский П. Анализ пространства в художественно-изобразительных произведениях // Флоренский П. - Иконостас. - СПб., 1996. - С. 334.
11. Габричевский А.Г. Морфология искусства. - М.: «Аграф», 2002. - С. 224.

References:

1. Gilbert K., Kun G. Istorija jestetiki. - SPb.: Aleteja. - 2000.
2. Kagan M.S. Morfologija iskusstva. - M.: «Iskusstvo». - 1972. - S. 47.
3. Kristeller O. The Modern System of the Arts. // Journal of History of Ideas. - 1951. - V.4. - № 12.
4. Guyer P. Kant. Routledge Taylor and Francis Group. - London and New York, 2006.
5. Kant I. Kritika sposobnosti suzhdenija. - M.: «Iskusstvo». - 1994. - S. 197.
6. Gegel' G.F.V. Lekcii po jestetike. - T. 1. - SPb, 1999. - S. 157.
7. Kant I. Kritika sposobnosti suzhdenija. - S. 194.
8. Kant I. Kritika sposobnosti suzhdenija. - S. 195.
9. Lomonosov M.V. Izbrannye trudy. - M.: - 1989. - S. 228.
10. Florenskij P. Analiz prostranstva v hudozhestvenno-izobrazitel'nyh proizvedenijah // Florenskij P. - Ikonostas. - SPb., 1996. - S. 334.
11. Gabrichevskij A.G. Morfologija iskusstva. - M.: «Agraf», 2002. - S. 224.
12. Asmus V.F. Nemeckaja jestetika XVIII veka. - M.: «Iskusstvo», 1962. - S. 250.

Сведения об авторе:

Прозерский Вадим Викторович (г. Санкт-Петербург, Россия), доктор философских наук, профессор, ведущий научный сотрудник Института философии Санкт-Петербургского государственного университета, e-mail: prozer@inbox.ru

Data about the author:

V. Prozerskiy (St. Petersburg, Russia), doctor of philosophy, full professor, lead research officer at Institute of Philosophy of Saint Petersburg State University, e-mail: prozer@inbox.ru

ФЕНОМЕН МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ И СОЦИОГУМАНИТАРНОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ

И.Б. Горбунова, Л.Ю. Романенко

Аннотация. В статье рассмотрены музыкально-компьютерные технологии как неотъемлемая часть технологической модернизации современной культуры и образования. Показано, что комплексный подход к изучению феномена в контексте современной культуры может служить теоретической основой для выявления возможностей преодоления диспропорций, возникающих между технократическими тенденциями и технологическим ростом цивилизации и духовно-культурной развитостью человека.

Ключевые слова: музыкально-компьютерные технологии, культурология, постиндустриальное общество, социогуманитарные исследования, мультимедийные технологии, информационные технологии в музыке.

PHENOMENON OF MUSICAL-COMPUTER TECHNOLOGIES IN CONTEMPORARY CULTURAL AND SOCIO-HUMANITARIAN THEORY AND PRACTICE

I. Gorbunova, L. Romanenko

Abstract. The article deals with music computer technologies as an integral part of the technological modernization of modern culture and education, which is based on the theory of socio-humanitarian and cultural view. It is shown that an integrated approach to the study of the phenomenon of the music computer technologies in the context of contemporary culture can serve as a theoretical basis for identifying opportunities to overcome the imbalances arising between technocratic trends and technological growth of civilization and the spiritual and cultural development.

Keywords: music-computer technologies, post-industrial society, socio-humanitarian studies, multimedia technologies, information technologies in music.

Изучение музыкально-компьютерных технологий (МКТ) как инновационного компонента современной культуры предполагает рассмотрение культурно-антропологического аспекта понимания МКТ, который связан с представлением о них как о новом инструментарии, обладающим многообразным креативно-творческим ресурсом, органично взаимодействующим с системой классического музыкального образования. Этот процесс опирается на единство следующих методологических установок: понимание МКТ как инновационного компонента современной культуры, музыкального образования и творчества; рассмотрение МКТ с позиции выстраивания продуктивных связей между теорией музыки и музыкальной практикой; понимание МКТ с точки зрения освоения культурного наследия и совместимости компьютерных технологий и традиционных методов обучения музыке.

В культурологической и социогуманитарной теории и практике накоплен значительный по объему эмпирический материал по исследованию проблем зарождения, развития и современного состояния технологий. В современной культуре присутствуют различные

виды технологий: обеспечивающие различные производственные процессы, их безопасность, организацию труда, служащие хранению информации, облегчающие выполнение рутинных бытовых обязанностей, технологии торговли, туризма и развлечений, образовательные и обучающие технологии, связанные с различными видами творчества (информационные, музыкально-компьютерные технологии (МКТ) [4; 7], аудио-визуальные, мультимедийные и т.п.). Особую роль в технологическом оснащении современной культуры выполняют образовательные технологии: структурно-логические, игровые, компьютерные, диалоговые, тренинговые, развивающие и т.п. Образование в условиях постиндустриального общества является фундаментальным фактором социокультурной динамики. Применение компьютерных технологий в системе образования не подменяет предметной области образования, компетентности и педагогического мастерства преподавателя, но открывает широкие возможности для овладения предметом, стимулирования и активизации познавательной деятельности и творческой активности учащихся (ученика, студента, слушателя курсов

повышения квалификации и т.п.).

В данном контексте особый интерес представляет применение развивающих, *МКТ*, игровых технологий в таких областях современной культуры как музыкальное образование и творчество. Музыка «восприимчива» к современным технологическим инновациям, поэтому *МКТ* являются динамически развивающейся областью современной музыкальной культуры. Они не заменяют роль преподавателя, но способствуют повышению эффективности образовательного, творческого и культурно-трансляционного процесса [15]. Продуктивность творческой деятельности современного музыканта, использующего *МКТ*, становится выше благодаря тому, что происходит автоматизация различного рода музыкальных рутинных действий, а нотный текст приобретает цифровой вид со всеми последующими преимуществами в работе с ним.

МКТ как инновационно-креативная область знания и творчества. *МКТ* являются одной из конкретных форм существования современной культуры, отличающейся внутренним динамизмом, связанным с повсеместным внедрением инновационных технологий, а также процессами виртуализации и мультимедизации различных сфер жизни. Исследование основывается на двух базовых определениях *МКТ* и цифровых искусств, представленных в трудах [12; 13]. В контексте данного подхода *МКТ* определяются как «междисциплинарная сфера профессиональной деятельности, связанная с созданием и применением специализированных музыкальных программно-аппаратных средств, требующая знаний и умений как в музыкальной сфере, так и в области информатики» [13, с. 5.]. Данные технологии оцениваются в контексте современной культуры как соответствующие следующим образовательным принципам: научности, наглядности, активности, системности и последовательности, индивидуализации обучения.

Общетехнологический контекст дополняется культурологическим анализом места и роли *МКТ* в системе художественной культуры (рассматриваются следующие аспекты *МКТ*: духовно-содержательный, институциональный, морфологический).

Большое значение придается предложению уравновесить принцип научности в понимании *МКТ* принципом художественности, поскольку передача творческого опыта в культуре не может быть сведена только к рациональным и техническим средствам, она осуществляется и

посредством эмоций, переживаний, формирования художественного вкуса через развитие креативно-творческих способностей [2; 3]. Вводится эвристическое понятие «художественно-практической компетентности», которую необходимо ввести в систему среднего и высшего образования при обучении творческим специальностям, в том числе музыкальным. Необходимым компонентом данного процесса является освоение так называемого цифрового искусства (digital art), основанного на информационных технологиях и трансформирующего художественные произведения в цифровую форму. Современные достижения позволяют создавать новые оригинальные произведения с помощью компьютерных технологий и цифровых средств, а также культивировать художественные формы в самой компьютерной среде [9]. Специалисты в области цифровых технологий указывают на актуальность развития на компьютерной основе различных видов искусств: анимации, видео, гипертекстовой литературы, графики, инсталляции, фотографии, электронной музыки и пр. В результате обработки средствами цифровых технологий и помещения в компьютерную среду произведения искусства приобретают качества виртуальности и интерактивности.

Современная музыкальная экспериментально-творческая деятельность включает в себя также и компьютерное программирование [11; 14], содержащее возможности, алгоритмы создания структуры художественного произведения, музыкальной композиции, аранжировки, музыкального редактирования и т.п. Обращаем внимание на то, что компьютерные программы, оставляя пространство для индивидуального творчества, вовсе не решают проблем соответствия высоким художественным стандартам. Их использование облегчает выполнение многих рутинных операций, а также создаются новые средства художественной выразительности. Таким образом, музыкальное творчество не подменяется компьютерными технологиями, но может стимулироваться и интенсифицироваться ими.

Одним из факторов модернизации современного музыкального профессионального образования является опыт создания и методических разработок образовательного комплекса «Музыкальный компьютер (новый инструмент музыканта)» [1; 5; 6; 8], в рамках которых описывается и обосновывается его оптимальная конфигурация, рассчитанная на индивидуально-групповую форму занятий.

Предметное назначение «музыкального компьютера» (МК) состоит в создании образовательной, экспериментально-творческой среды для учащихся и музыкантов, обладающей существенными оперативными возможностями по редактированию, аранжировке, прослушиванию фрагментов композиций, сравнению различных вариантов звучания и т.п.

Комплексное использование *МКТ* направлено на творческое, активное изучение и осмысление классического наследия в различных музыкальных жанрах, а также известных примеров аранжировки классических произведений. При этом нельзя сводить сам процесс аранжировки посредством МК только к использованию технических приемов, недооценивая индивидуально творческих качеств: таланта, усердия, терпения и точности в работе с музыкальным материалом.

МКТ в контексте образовательной модели культуротворческой школы. Педагог-профессионал, отвечающий требованиям культуротворческой школы, должен быть человеком интегрально-мыслящим, демонстрирующим готовность к взаимодействию с учащимися и совместной деятельности с коллегами по созданию целостной картины мира и культуры в сознании ученика. В контексте данной концепции дошкольный и младшешкольный возраст характеризуются как направленные на усвоение «языка природы» (природные стихии, растения, животные, мелодичные и резкие звуки, цвета и т.п.) и голоса культуры (сказки, мифы, счет, буквы, слоги, первые слова, песенки, стишки, элементы строений и т.п.). Интегративные сетевые технологии обучения музыке, рассчитанные на данный возраст (например, «Soft way to Mozart») [10; 15] основаны на понимании того, что музыка способствует гармоничному развитию личности ребенка, аккумулируя различные виды деятельности (движение, слушание, игра, повторение, выстукивание, приплясывание и т.п.). Вследствие синкретичного восприятия мира ребенком игровые методики проведения занятий являются наиболее адекватными данному возрастному периоду. Среди образовательных программ игровой направленности в учебно-методической лаборатории разрабатываются развивающие, обучающие игры и игры-эксперименты, при этом каждый вид игровой деятельности решает совершенно определенные задачи приобщения к культуре. Дальнейшим развитием игровой практики являются компьютерные тренинги как одна из возможных форм выстраивания творческого взаимодействия

ребенка с компьютером и культурным окружением.

К числу возрастных особенностей подросткового возраста (средняя школа) специалисты относят развитие поисковой установки познавательной деятельности, формирование понятийного мышления, склонность к самостоятельному анализу и аналитической деятельности (интерес к установлению причинно-следственных зависимостей), развитие волевой активности, творческого воображения, речевой культуры и т.п. Разработанные в лаборатории для данного возраста *МКТ-инструменты*, специальные редакторы заданий и упражнений («Шаги в музыке», «Сыграй мелодию», «Музыкальные прописи» и др.), входящие в состав ИУМК «Музыка и информатика», разработанного в учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена под руководством И.Б. Горбуновой, направлены на овладение MIDI-клавиатурой и развитие устойчивых навыков работы с ней.

Переход к активной фазе использования *МКТ* требует от учащихся уверенного владения стандартными компьютерными инструментами и технологиями как некоторым техническим базисом («Запись звука с микрофона», «Оцифровка музыки с аудиодисков и аудиокассет», «Программы для работы с MIDI-файлами», «Использование звуковых файлов для создания аккомпанемента к творческим работам», «Добавление звука к текстовым файлам», «Добавление звука к графическим файлам», «Добавление звука к компьютерным презентациям» и пр.). Работа с учащимися в данном направлении ведет к достижению проблемно-содержательного пересечения естественно-научного, социогуманитарного и художественно-эстетического познания мира и культуры.

Юношеский возраст (старшая школа) характеризуется специалистами как время формирования социокультурной идентичности молодого человека, осознания собственной индивидуальности и неповторимости, интереса к философским проблемам, постижения различных смыслов бытия, выработки личностной позиции, осмысления места человека в мире и т.п. В организации учебного процесса выделяют две основные доминанты: 1) построение целостной синтетической картины мира, культуры и человека на основе интегрального единства всего комплекса знаний; 2) специализация (профилизация) знания, обучение в профильных классах, выбор

направления углубленного изучения дисциплин как первый шаг осуществления профориентации. Учебный курс «Музыкальный компьютер (новый инструмент музыканта)» [1] используется в качестве элективного, сопровождающего изучение основных музыкальных дисциплин и предназначен для изучения в профильных классах (10 – 11 кл.) школ естественно-научной и гуманитарной направленности, а также в средних учебных заведениях с углубленным изучением музыки. В рамках его изучения учащиеся получают систематические знания о природе электронного звука, представление об основных методах работы с музыкальными редакторами, приемах создания музыкальных композиций и аранжировок, компьютерной инструментовки, знакомятся с технологиями студийной работы в компьютерной студии звукозаписи, компьютерными программами, предоставляющими возможности творческой реализации. Таким образом, формируется целостное представление об особенностях развития современной музыки как динамично развивающейся сферы культуры.

Применение *МКТ* на этапе высшего образования при реализации концепции культуротворческой школы различается и специализируется по следующим уровням подготовки: в высшем художественном образовании; при чтении курсов по *МКТ* для нетворческих специальностей с целью развития общей музыкальной культуры; в постдипломном образовании; в дистанционном и инклюзивном образовании. Описанные игровые и тренинговые формы развития музыкальной культуры в контексте культуротворческой школы также успешно применимы для этапа высшего образования, в том числе для обучения и развития музыкальной культуры студентов, никогда до этого не игравших на музыкальных инструментах.

На основе применения *МКТ* студенты могут получить знания и музыкальный опыт в области композиции, звукового синтеза, звукорежиссуры, экспериментирования с применением различных эффектов, а также познакомиться с образцами классической, современной и народной музыки. В результате у студентов развивается эстетический вкус, растет интерес к познанию музыкальной культуры.

В УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» совместно с американскими коллегами был разработан и апробирован курс профессиональной переподготовки «Интерактивные сетевые технологии обучения музыке (программа «Soft Way to Mozart»))» для

различных категорий слушателей: преподавателей музыкальных, общеобразовательных школ и школ искусств, а также педагогов лицеев, гимназий, колледжей и т.п. Также проводятся и курсы повышения квалификации для данных категорий слушателей («Компьютерное музыкальное творчество»; «Электронные музыкальные инструменты»; «Дистанционное музыкальное образование»; «Информационные технологии в музыке»; «Прикладная звукорежиссура» и др.). Данные программы повышения квалификации пользуются большим спросом среди учителей музыки. Весьма удобным для слушателей является то, что для обучения по данным программам не нужна специальная предварительная подготовка в области *МКТ*. Педагогическая практика показывает, что многие слушатели, осваивая *МКТ-программы* на курсах, приобретают также базовую компьютерную грамотность.

Нами проанализированы научно-техническая, просветительская и творческая деятельность ведущих российских и мировых инновационных образовательных центров исследования и применения *МКТ*, выполняющих также функцию трансфера разработанных ими технологий в область практического применения и модернизации многих видов деятельности. Очевидно, что *МКТ* являются важной частью современной культуры как в формате новых способов хранения и трансляции музыкальных произведений, так и в формате изменения институциональной сферы музыкальной культуры в направлении организации деятельности многофункциональных инновационных центров и лабораторий.

В заключение выделим основные положения проведённого исследования.

1. Особенность изучения *МКТ* как инновационного компонента современной культуры заключается в единстве следующих методологических установок:

- понимание *МКТ* как инновационного компонента современной культуры, музыкального образования и творчества;
- рассмотрение *МКТ* с позиции выстраивания продуктивных связей между теорией музыки и музыкальной практикой;
- понимание *МКТ* с точки зрения нацеленности на освоение культурного наследия и совместимости компьютерных технологий и традиционных методов обучения музыке (с данным обстоятельством связаны новые возможности изучения музыкальных дисциплин и истории музыкальной культуры с помощью современных технических средств).

2. *МКТ* являются областью пересечения технокультуры и музыкальной культуры. Одновременно с этим *МКТ* являются сферой междисциплинарного знания и находятся на стыке музыки, звукорежиссуры, информатики, культурологии, искусствоведения, эстетики, психологии, педагогики и т.п. Как динамически развивающаяся область знания *МКТ* органично связаны с музыкальной практикой и различными формами музицирования (композиторское творчество, исполнительство с помощью музыкального компьютера, электронных музыкальных инструментов и т.п.). *МКТ* способствуют взаимодействию (диалогу) музыкальных традиций, направлений и жанров, создавая условия возможности синтеза различных искусств в культуре.

3. *МКТ* как инновационная культуротворческая образовательная среда включают в себя следующие составляющие:

– аппаратная (звуковые карты и интерфейсы, персональный компьютер, ноутбук или мобильное устройство, микрофоны, миди-контроллеры, звуковые модули, электронные музыкальные инструменты и др.);

– программная (звуковые редакторы, полнофункциональные программы-секвенсоры, объединяющие в себе все основные функции работы со звуковым и музыкальным материалом, нотные редакторы, автоаранжировщики, плагины звуковых эффектов, виртуальные синтезаторы, виртуальные библиотеки семплов и др.);

– методическая (программы и методические разработки по развитию музыкальной грамотности, способностей и навыков музицирования, в том числе в инклюзивном образовании; способы обучения с помощью *МКТ* звукорежиссуре, записи, сведению, мастерингу и др.).

4. *МКТ* являются культурно-трансляционной системой, составными элементами которой являются:

образовательный (культуротворческая модель); *творческий* (новое средство достижения художественной выразительности в деятельности музыкантов и композиторов); *технический* (средство записи, обработки, монтажа, распознавания, идентификации звуковых и музыкальных

сигналов, а также способ установления и сохранения авторства); *мультимедийный* (как интерактивная среда, обеспечивающая качественно новый уровень восприятия информации). *МКТ* являются важной частью современной культуры, как в формате новых способов хранения и трансляции музыкальных произведений, так и в формате изменения институциональной сферы музыкальной культуры в направлении организации деятельности многофункциональных инновационных центров и лабораторий.

5. *МКТ* входят в круг современных мультимедийных технологий. При создании мультимедийного произведения важную роль играет музыкальное и звуковое оформление. При использовании современных *МКТ* достигается эффект полноты мультимедийной картины и эмоционально-образного воздействия на человека.

6. Подобно тому, как письменный текст в культуре благодаря двоичной системе кодирования вышел на цифровой уровень, что упростило его редактирование, трансляцию и копирование, такие же аналогичные процессы произошли и в музыке благодаря *МКТ* и музыкальному программированию, результатом чего стал электронный музыкальный текст (MIDI-формат, код) и способы работы с ним. *МКТ* стали средством автоматизации рутинной деятельности в музыке, выводящим на новый уровень работу со звуковой информацией.

7. Культурно-антропологический аспект понимания *МКТ* связан с представлением о них как о новом педагогическом инструментарии, обладающим многообразным креативно-творческим ресурсом, органично взаимодействующим с системой классического музыкального образования. Вместе с тем, критический анализ роли и места *МКТ* в системе культуры и образования выявляет и случаи их негативных применений, упреждение и предотвращение которых является предметом особого внимания специалистов. Использование и освоение *МКТ* является одной из культурных форм деятельности, противостоящей тенденции снижения интереса молодежи к классическому музыкальному наследию.

Литература:

1. Белов Г.Г., Горбунова И.Б., Горельченко А.В. Музыкальный компьютер (новый инструмент музыканта): учебное пособие для 10-11 кл. общеобраз. учреждений. Победитель конкурса по созданию учебной литературы нового поколения для средней школы, проводимого НФПК – Национальным фондом подготовки кадров и Министерством образования Российской Федерации. - СПб.: СММО Пресс, 2006. - 212 с.
2. Горбунова И.Б. Архитектура звука: монография. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2014. - 125 с.
3. Горбунова И.Б. Информационные технологии в современном музыкальном образовании // Современное музыкальное образование — 2011: материалы междунаучно-практич. конф. / под общ. ред. И.Б. Горбуновой. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2011. - С. 18-24.
4. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в подготовке педагога-музыканта // Проблемы музыкальной науки, 2014. - № 3(16). - С. 5-10.
5. Горбунова И.Б. Музыкальный звук: монография. - СПб. - 2006. - 165 с.
6. Горбунова И.Б. Музыкальный компьютер: монография. - СПб. - 2007. - 399 с.
7. Горбунова И.Б. Эра информационных технологий в музыкально-творческом пространстве / Материалы XII Санкт-Петербургской международной конференции «Региональная информатика – 2010». - СПб. - 2010. - С. 232-233.
8. Горбунова И.Б., Горельченко А.В. Музыкальный компьютер в детской музыкальной школе: учебное пособие. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2003. - 68 с.
9. Горбунова И.Б., Заливадный М.С., Кибиткина Э.В. Музыкальное программирование: учебное пособие. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2012. - 175 с.
10. Горбунова И.Б., Заливадный М.С., Товпич И.О. Комплексная модель семантического пространства музыки и перспективы взаимодействия музыкальной науки и современного музыкального образования // Научное мнение, 2014. - № 8. - С. 238-249.
11. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Музыка, математика, информатика: пути взаимодействия и проблемы современного этапа // В сборнике: Субкультуры и коммуникативные стратегии информационного общества. Труды междунаучно-теоретической конф. - СПб., 2014. - С. 81-83.
12. Горбунова И.Б., Романенко Л.Ю., Чибирёв С.В. Моделирование процесса музыкального творчества с использованием музыкально-компьютерных технологий // Вестник Иркутского государственного технического университета, 2013. - № 4(75). - С. 16-24.
13. Горбунова И.Б., Чибирёв С.В. Музыкально-компьютерные технологии: к проблеме

моделирования процесса музыкального творчества: монография. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2012. - 160 с.

14. Горбунова И.Б., Чибирёв С.В. Компьютерное моделирование процесса музыкального творчества // Известия Рос. государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, 2014. - № 168. - С. 84-93.

15. Горбунова И.Б., Заливадный М.С., Хайнер Е. Музыкально-компьютерные технологии как информационно-трансляционная система в Школе цифрового века // Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования. - 2014. - № 4(39). - С. 99-104.

References:

1. Belov G.G., Gorbunova I.B., Gorel'chenko A.V. Muzykal'nyj komp'juter (novyj instrument muzykanta): uchebnoe posobie dlja 10-11 kl. obshheobraz. uchrezhdenij. Pobeditel' konkursa po sozdaniju uchebnoj literatury novogo pokolenija dlja srednej shkoly, provodimogo NFPK – Nacional'nym fondom podgotovki kadrov i Ministerstvom obrazovanija Rossijskoj Federacii. - SPb.: SMIO Press, 2006. - 212 s.
2. Gorbunova I.B. Arhitektonika zvuka: monografija. - SPb.: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena. - 2014. - 125 s.
3. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v sovremennom muzykal'nom obrazovanii // Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie — 2011: materialy mezhd. nauchno-prakt. konf. / pod obshh. red. I.B. Gorbunovoj. -SPb.: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2011. - S. 18-24.
4. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'juternye tehnologii v podgotovke pedagoga-muzykanta // Problemy muzykal'noj nauki, 2014. - № 3(16). - S. 5-10.
5. Gorbunova I.B. Muzykal'nyj zvuk: monografija. - SPb. - 2006. - 165 s.
6. Gorbunova I.B. Muzykal'nyj komp'juter: monografija. - SPb. - 2007. - 399 s.
7. Gorbunova I.B. Jera informacionnyh tehnologij v muzykal'no-tvorcheskom prostranstve / Materialy XII Sankt-Peterburgskoj mezhdunarodnoj konferencii «Regional'naja informatika – 2010». - SPb. - 2010. - S. 232-233.
8. Gorbunova I.B., Gorel'chenko A.V. Muzykal'nyj komp'juter v detskoj muzykal'noj shkole: uchebnoe posobie. - SPb.: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2003. - 68 s.
9. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S., Kibitkina Je.V. Muzykal'noe programmirovanie: uchebnoe posobie. - SPb.: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2012. - 175 s.
10. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S., Tovpich I.O. Kompleksnaja model' semanticheskogo prostranstva muzyki i perspektivy vzaimodejstvija muzykal'noj nauki i sovremennogo muzykal'nogo obrazovanija // Nauchnoe mnenie, 2014. - № 8. - S. 238-249.

11. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. Muzyka, matematika, informatika: puti vzaimodejstvija i problemy sovremennogo jetapa // V sbornike: Subkul'tury i kommunikativnye strategii informacionnogo obshhestva. Trudy mezhdunar. nauchno-teoreticheskoj konf. - SPb., 2014. - S. 81-83.

12. Gorbunova I.B., Romanenko L.Ju., Chibirjov S.V. Modelirovanie processa muzykal'nogo tvorчества s ispol'zovaniem muzykal'no-komp'juternyh tehnologij // Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tehničeskogo universiteta, 2013. - № 4(75). - S. 16-24.

13. Gorbunova I.B., Chibirjov S.V. Muzykal'no-komp'juternye tehnologii: k probleme modelirovanija

processa muzykal'nogo tvorчества: monografija. - SPb.: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2012. - 160 s.

14. Gorbunova I.B., Chibirjov S.V. Komp'juternoe modelirovanie processa muzykal'nogo tvorчества // Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta im. A.I. Gercena, 2014. - № 168. - S. 84-93.

15. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S., Hajner E. Muzykal'no-komp'juternye tehnologii kak informacionno-transljacionnaja sistema v Shkole cifrovogo veka // Vestnik Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Novye gumanitarnye issledovanija. - 2014. - № 4(39). - S. 99-104.

Сведения об авторах:

Горбунова Ирина Борисовна (г. Санкт-Петербург, Россия), доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник Учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии», профессор кафедры информатизации образования РГПУ им. А.И. Герцена, e-mail: gorbunova@ Herzen.spb.ru

Романенко Людмила Юрьевна (г. Санкт-Петербург, Россия), кандидат культурологии, звукорежиссер Учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена.

Data about the authors:

I. Gorbunova (St. Petersburg, Russia), doctor of education, professor at Department of Informatization of Education, chief researcher of the Educational Methodological Laboratory «Music Computer Technologies» of Herzen State Pedagogical University of Russia, e-mail: gorbunova@ Herzen.spb.ru

L. Romanenko (St. Petersburg, Russia), candidate of culturology, sound engineer of the Educational Methodological Laboratory «Music Computer Technologies» of Herzen State Pedagogical University of Russia.



КОНЦЕПЦИЯ КАРНАВАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ М.М. БАХТИНА В УЛИЧНОМ ТЕАТРЕ В.И. ПОЛУНИНА

Е.А. Семёнова

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена извечной трагедией биокультурной двойственности человеческой сущности, которая достигает пика в эпоху НТР. С одной стороны человек достигает вершин интеллекта, с другой, с этой же вершины срывается в бездну инстинктов. Центральным объектом исследования выступает уличный театр В.И. Полунина, как самая демократичная форма карнавальной свободы в России. Автор видит феноменальность уличного театра В.И. Полунина для России именно в том, что в этой форме материализовались утопические идеи М.М. Бахтина о празднике на земле: карнавале как пограничье между искусством и праздничной реальностью, театром и жизнью. Карнавал воплотился в формах уличного театрального эксперимента «Лицедеев» 90-х В.И. Полунина со всеми особенностями ментальности русского смеха, соединив театрализацию и карнавализацию воедино в клоунском мироощущении.

Ключевые слова: концепция карнавальной культуры М.М. Бахтина, уличный театр В.И. Полунина, театрализация, карнавализация.

CONCEPT OF CARNIVAL CULTURE OF M. BAKHTIN IN STREET THEATRE OF V. POLUNIN

E. Semenova

Abstract. The relevance of the study due to the age-old tragedy of the bio-cultural duality of human nature which reaches its peak in the STR. With one hand he reaches the heights of intelligence, on the other, with the same vertex falls into the abyss of instincts. The Central object of research is street theatre V. Polunin as the most democratic form of carnival freedom in Russia. The author sees art street theatre V. Polunin for Russia is that in this materialized form utopian ideas of M. Bakhtin about the party on earth: carnival in terms of borders between art and festive reality, theatre and life. The carnival incarnated in the forms of street theatre experiment "Mummers" of the 90. V. Polunin, with all the peculiarities of the Russian mentality of laughter, combining the theatricality and the carnivalesque in the clown together attitude.

Keywords: the concept of carnival culture M. Bakhtin, street theatre V. Polunin, theatricality, the carnivalesque.

В 1980 г. в России возникла острая необходимость в карнавале. «Идея провести карнавал в России возникнет не от того, что он здесь возможен, а от того, что он здесь нужен как возможность усомниться в правильности серьезных положений и понятий, в которые мы закрепощены», – считает В.И. Полунина. «На примерах Черного – мексиканского, Белого – венецианского и Цветного – бразильского карнавалов В.И. Полунина продемонстрировал в России карнавальную культуру, «вымирающую на пороге третьего тысячелетия, местами живую по содержанию, но мертвую по форме, растерявшую силу своих традиций, «но с ощущением бесконечной силы в прошлом» [8]. В.И. Полунина привлек к «реставрации» карнавала своих братьев по цеху – мировых дураков-клоунов: анархиста, философа, поэта, абсурдиста и метафизика – маски, олицетворяющие собой образ XX века, поскольку «клоунада – один из замечательных способов схватить состояние неустойчивого мира. И именно клоун оказывается феноменальной фигурой на карнавале» [8]. «Глядя на полунинских «дураков», мы понимаем нечто важное про самих себя и преодолеваем

страх быть непонятыми или осмеянными; осознаем, что клоунада, мимы, канатоходцы, люди на ходулях, в масках, шуты гороховые, уличные музыканты – совершенно позабытая нами культура. Утраченная. Как радость» [4]. Чем интеллектуальнее становится время, в частности XX в., век НТР, тем более простых, естественных вещей ему начинает не хватать. И вот тогда и происходит обращение культуры к архетипам, театра – к ритуалу, балагану, перформансу, клоунаде... и улице.

Интересно, что «Лицедеев» В.И. Полунина творили в том время, когда в России идеи М.М. Бахтина о карнавале были необычайно популярны. Феномен «Лицедеев» заключается не только в том, что они открыли в театральности возможности для выявления карнавального пространства, но и в том, что сила дурака-клоуна лежит как раз в совмещении трагического и комического. Английский исследователь уличных театров Б. Мейсон в статье «Клоунский апокалипсис Лицедеев» написал про их спектакль «Катастрофа» (1986 г.): «...непостижим факт, что масштаб переживаемой трагедии не только сочетаем со средствами клоунады, пантомимы, но создается

этими средствами благодаря «русским клоунам» [8].

«Лицедеи» по-новому преломили карнавал в своем жизнетворчестве, впитав искусство театрального постмодернизма с его перформансами, акциями, хэппенингами, тем самым открыв тот карнавал, который был продиктован временем. Это была не застывшая форма карнавала, которую достали из пыльного чулана и поставили на ноги, а живой организм, который врос в современность. В конце 1980-х и до 1990-х они все свое творчество «аккумулируют вокруг идеи карнавала, вольного духа уличной стихии» [7]. «Лицедеи» соприкоснулись «со стихией уличного театра, традициями бродячих комедиантов – мимов и площадного театра, древнего балагана» [7]. В то время как в начале 1990-х «Лицедеи» гастролировали по Европе, в России наблюдалась смена политической власти, этот период Т. Смирнягина охарактеризовала как «политический карнавал умирающей советской эпохи».

В выступлении на защите своей диссертации М.М. Бахтин определил карнавал следующим образом: «...карнавал – это только наиболее дошедший до нас кусочек грандиозного, очень сложного и интересного мира – народно-праздничной формы». В.И. Полуниин тщательно исследует карнавал с двух ракурсов: рассматривает карнавал глазами его главного персонажа – клоуна, с другой стороны, он смотрит на карнавал как на проявление коллективного разума, мироощущения народа, единый многоголосый организм.

По мнению В.И. Полунина, «Карнавальная традиция предписывает прорываться сквозь страх. Именно шуту дают это право. Любимая средневековая картинка – шут танцует со смертью» [5].

Искания в области уличного театра В.И. Полунина можно (условно) разделить на три направления: в области *площадного театра, клоунады и карнавала*.

В первом направлении исканий в поле зрения В.И. Полунина попадают такие феномены, как маска, характер, архетип, персонаж, образ, комическое (комический характер, комическая ситуация), ирония, юмор, острота, смешное – все то, что так или иначе относится к «персонажной» природе того или иного вида клоунады. Заслуживает особенного внимания его обращение к юмору как к комическому-романтическому, который еще в начале XIX в. воспел Жан-Поль в знаменитой работе «Приготовительная школа эстетики». По мнению Жан-Поля, юмор – это «возвышенное

наоборот»: «Когда человек смотрит на этот земной мир с высот неземного, как поступало прежде богословие, то земля исчезает в своей суетности и ничтожестве; если же, как поступает юмор, он этим крошечным миром вымеряет и соединяет бесконечное, то возникает смех, в котором есть и величие, и боль» [2, с. 152].

Жан-Поль отмечает в юморе карнавальную природу, приводя в пример юмористу скомороха: «Юмор нисходит в ад, чтобы вознестись на небеса... Этот скоморох, танцующий на голове, тянет нектар – снизу вверх». Очень важная для понимания нами отличия современного карнавала от древнего следующая мысль Жан-Поля: «Древние слишком радовались жизни, чтобы презирать ее юмористически» [2, с. 153]. Он в некотором смысле обнаруживает в природе юмора его двойственность: причастность к аду и раю. Юмор, по мнению Жан-Поля, отчасти настраивает на серьезный лад в противоположность древней шутке [2, с. 152]. Так, юмориста Жан-Поль сравнивает с дьяволом. Здесь же он приводит цитату О. Флегеля в отношении старинных французских мистерий: «Здесь выступит арлекин и пусть говорит, чтобы немножко развеселить» (из «Истории гротескно-комического» О. Флегеля).

Проявления юмористичности Жан-Поль видел уже в Средних веках в празднествах дураков. Жан-Поль несколько ностальгически пишет о древних временах, эпохе карнавала. Он считает, что дух древних был более возвышен, потому юмор встречался в том древнем мире гораздо чаще. По его мнению, «все серьезное – для всех; юмор существует для немногих и вот почему: он требует духа поэтического, духа вольно и философски воспитанного, который принесет с собой не пустопорожний вкус, а высший взгляд на мир» [2, с. 167]. В.И. Полуниин привнес в 21 век именно этот поэтико-романтический дух философски веселого мировосприятия.

Т. Горичева в работе «Православие и постмодернизм» описывает подобный вид «бесполезного смеха, происходящего от небесной радости» и не имеющего никакого отношения к юмору и метаотношениям: «Конечно, мы не имеем в виду ни иронию, ни, тем более, бесовское хихиканье, ни злой, ни трагический аспект смеха, ни даже юмор, из всех видов смеха (по Кьеркегору) наиболее приближающийся к религиозному. Юмор говорит, что радость и страдание могут без труда поменяться местами, ибо и то, и другое есть страдание. Наш смех поднимается и над юмором. Смех, интересующий нас, выше

страдания (пережил его) и, следовательно, выше свободы. Смех – возможность для свободы избежать самой себя (в смехе много от послушания). Смех божественен. Тем смех и отличается от юмора, что последний говорит о внутреннем мире, где живет боль, смех же объемлет внутреннее и внешнее в бесполезной, небесной радости. В этом связь смеха с теокосмологической иерархией, где каждая вещь по-идиотски реальна и онтологически крепка, но каждая трансцендирует к целому» [1].

Однажды Г.Э. Лессинг нелицеприятно отозвался об Арлекине, назвав его паразитом древней комедии. Возможно, он так отзывался о нем в том смысле, что тот разрушал привычное течение комедии. Жан-Поль называет шута «хором комедии». Он лишает его права называться персонажем, называя выразителем комического настроения: «... ни во что не вмешиваясь и не горя страстями, должен все только играть, как подлинный бог смеха, как олицетворенный юмор» [2, с. 179]. Так, в юмористических праздниках дураков Жан-Поль и В.И. Полуниин в разное время наблюдают такие процессы, как «... вольно перепутывая концы и начала, они на этом внутреннем маскараде духа безо всякого нечистого умысла меняли местами светское и духовное, все сословия и состояния – свобода и равенство радости» [2, с. 155]. Это направление творчества В.И. Полунина вполне вписывается в доминирующую в науке мысль о том, что карнавальные формы изначально существуют в человеческом сознании.

Во втором направлении исканий В.И. Полунина в поле зрения попадают такие явления, как ритуал, миф, коллективное бессознательное, революция. Так, в его творчестве воплощаются (назовем эти понятия условно) «большой и малый карнавал». Театр открывает В.И. Полунину новые области в современном карнавале. Он подробно исследует наследие К.С. Станиславского, В.Э. Мейерхольда, Н.Н. Евреинова. Психоанализ З. Фрейда также оказывается в его поле зрения. В.И. Полуниин исследует природу остроумия, остроты как проявления карнавальности. Поэтому в его опытах мы наблюдаем обращение к природе смеха, репризе – как к малой художественной форме клоунады, короткому антре, гэгу, на которые он смотрел не с позиции цирка, а скорее с позиции спонтанного уличного театра.

З. Фрейд считал остроту карнавальным проявлением, которое скрывает в себе бунтарскую сущность. Бунтарскую природу можно обнаружить в подходе к уличному театру В.И. Полунина. Ни одна форма народно-

праздничной смеховой культуры не обходится без революционности. Хотя сам В.И. Полуниин отрицает свою причастность к политике (вспомним его статью под названием «Клоун в оппозиции»), тем не менее, когда он вступает на карнавальную территорию, революция возникает сама собой.

Характерно для исканий В.И. Полунина в области уличного театра обращение к природе ритуала, обряда. Так, например, отношение ритуала к карнавалу открывается в организованном им шествии невест и женихов, а в глобальном масштабе это отразилось в устройстве грандиозной мировой акции «Караван мира», в которой объединились уличные театры мира.

В.И. Полуниин использует такую особенность ритуальной клоунады, как ее «индивидуальный негативный и разрушительный для социального табу опыт», в создании спектакля «СНОУ ШОУ», «Дьяболо» и в уличных акциях. Играя в сотый раз один и тот же спектакль, можно сказать, что перед нами разыгрывается какой-то магический обряд, «ритуальная клоунада».

Несмотря на то, что в XX в., по мнению Х. Юрковского, «возникает новое «качество» всех этих манифестов или деклараций – они появляются как индивидуальные. Не как общие – «делаем вместе романтический театр», а – «лично я делаю». Это субъективизм. Наше столетие – столетие субъективизма, очень сильного субъективизма» [6]. Спектакль «Сноу Шоу» носит имя автора «Сноу Шоу Славы Полунина». Фильмы Чарли Чаплина носят имя автора. И так далее...

Клоунада является высшим проявлением творческой индивидуальности, но пространство, которое она продуцирует, а именно карнавальное, имеет отношение к коллективному, массовому, она вторгается в жизнь другого и подчиняет ее своим законам. Хронотоп карнавального пространства клоунады может измеряться секундами, часами, днями, неделями, месяцами, годами. Может, в этом лежит ключ к пониманию того уличного театра, инициаторами, провокаторами которого были «Лицедеи» В.И. Полунина? Вспомним его всемирную акцию «20 век глазами клоуна». Сам В.И. Полуниин так говорит об этом проекте: «Я хотел назвать эту программу «20 век глазами клоуна», потому что каждый из них воплотил в себе эпоху, создал образ, ее выражающий. Один из них – анархист, другой – философ, третий – абсурдист, четвертый – экстремист и т.д. Им удалось пропустить через себя, через свою личность время и создать свой мир, в котором они расшифровывают для нас самые разные

идеи 20 века» [8]. В.И. Полуниин собрал под своим флагом величайших клоунов современности, которые являлись на тот момент отражателями своего времени. Он собрал клоуна-анархиста, клоуна-романтика, клоуна-метафизика и др. По сути, В.И. Полуниин, с одной стороны, окунул зрителя в индивидуальные миры каждого клоуна, но одновременно, объединив их в единый фестиваль, создал вселенский многоликий карнавал. Однако начал он не с шествия и парада, а с карнавального мироощущения каждого человека... В.И. Полуниин пишет об уличном театре точь-в-точь как о карнавальном процессе: «Если мы надеваем красивый костюм, делаем прическу, подводим глаза, чистим туфли, то в этот момент мы преобразуем себя для праздничной среды, а следовательно, становимся ее актерами. Делаем мы это, потому что хотим «создать» свой образ и участвовать в какой-то ситуации, которая отличается от ежедневной,

Литература:

1. Горичева Т.М. Православие и постмодернизм. - Л., 1991.
2. Жан-Поль. Приготовительная школа эстетики. - М.: Искусство, 1981.
3. Полуниин В.И. Клоун в оппозиции. – АИФ. - №9, 26.02.08.
4. Полуниин В.И. Монолог клоуна, или Пирог из десяти слоев, «Вестник Европы», 2001. - №2.
5. Полуниин В.И. «Посажу себе две капусты» // <http://www.peoples.ru/art/circus/clown/polunin/interview3.html>
6. Ритуал. Театр. Перформанс. Материалы стенограмм лаборатории режиссеров и художников театров кукол под руководством И. Уваровой. - М., Март, 1999.
7. Смирнягина Т. Театр мечты Вячеслава Полунина // Сб. статей: Развлекательное искусство в социокультурном пространстве 90-х годов / Отв. ред. Е.В. Дуков. - СПб.: «Дмитрий Буланин» - 2004. - С. 163.
8. Третья Всемирная олимпиада в Москве. - М., 2001.

Сведения об авторе:

Семенова Елена Александровна (г. Москва, Россия), кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории интеграции, ФГБНУ «Институт художественного образования и Культурологии» Российской Академии Образования, e-mail: semenova05@list.ru

Data about the author:

E. Semenova (Moscow, Russia), candidate of psychological sciences, senior research officer at Laboratory of Integration, Institute of Art Education and Culturology of Russian Academy of Education, e-mail: semenova05@list.ru

серой обыденности, в которой мы функционируем как винтики огромного механизма. Мы стремимся реализовать возможность проявляться лично и эмоционально. Такое состояние и есть театр без границ. Вероятно, его и называл Николай Евреинов «театрализацией жизни» [8].

Провозглашая театральность, театрализацию жизни вслед за Н. Евреиновым, В.И. Полуниин, по сути, объединил в своем творчестве и карнавализацию и театрализацию, достигнув этого союза в уличном театре, как универсальном праздничном хронотопе 21 века. Идеи М.М. Бахтина о карнавализации как гибкой форме художественного видения, как эвристическом принципе познания реальности и комическом катарсисе достигли в карнавальном посткоммунистическом, постмодернистском пространстве уличного театра В.И. Полунина своего неожиданного художественного переосмысления и воплощения.

References:

1. Goricheva T.M. Pravoslavie i postmodernizm. - L., 1991.
2. Zhan-Pol'. Prigotovitel'naja shkola jestetiki. - M.: Iskusstvo, 1981.
3. Polunin V.I. Kloun v oppozicii. – AIF. - №9, 26.02.08.
4. Polunin V.I. Monolog klouna, ili Pirog iz desjati sloev, «Vestnik Evropy», 2001. - №2.
5. Polunin V.I. «Posazhu sebe dve kapusty» // <http://www.peoples.ru/art/circus/clown/polunin/interview3.html>
6. Ritual. Teatr. Performans. Materialy stenogramm laboratorii rezhisserov i hudozhnikov teatrov kukol pod rukovodstvom I. Uvarovoj. - M., Mart, 1999.
7. Smirnjagina T. Teatr mechty Vjacheslava Polunina // Sb. statej: Razvlekatel'noe iskusstvo v sociokul'turnom prostranstve 90-h godov / Otv. red. E.V. Dukov. - SPb.: «Dmitrij Bulanin» - 2004. - S. 163.
8. Tret'ja Vsemirnaja olimpiada v Moskve. - M., 2001.

ХИТ КАК ПРОДУКТ СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЫ

О.Е. Алпатова

Аннотация. В статье рассматривается хит как культурный феномен, представляющий собой новость, сенсацию, в тоже время информационную избыточность, рутинность. В повседневности хит обнаружил себя в ряде креативных практик таких как: феномен караоке, феномен дискотек, музыкальных конкурсов, международных премий в области популярной музыки, а также заручился огромной поддержкой теле и радиовещания.

Ключевые слова: культурные практики, культурный институт, сеть, «сетевое мироустройство», «парадигма мобильности», коммуникация, передача, формат, хит-парад.

HIT AS A PRODUCE OF MODERN CULTURE

O. Alpatova

Abstract. The article discusses a hit as a cultural phenomenon, representing the news, the sensation, at the same time, information redundancy, reutilization in everyday life, the hit has found themselves in some creative practices such as the karaoke phenomenon, the phenomenon of discotheques, music competitions, international prizes in the field of popular music, and also gained a huge support for television and radio broadcasting.

Keywords: cultural practices, cultural institution, network, "network world", "the paradigm of mobility", communication, transfer, format, hit parade.

Если ранее слово хит относилось к области коммерческой и развлекательной музыки, то в ситуации современной популярной культуры некогда сленговое понятие (англ. hit – удар, попадание, удача) резко расширяет границы своей языковой, смысловой и знаковой применимости. Ныне хит стал подразумевать под собой не только шлягеры, но описывать разнообразные культурные феномены, выстроенные по принципам популярной культуры. Несмотря на то, что значение слова «хит» подразумевает некую громкую новость, новинку, следует признать, что он давно стал обыденным и заурядным событием, как бы частью рутинной повседневности людей. Феномен хита тем любопытен, что заключает в себе двойную природу. С одной стороны, является легкомысленным развлечением, однодневкой, с другой, одним из ключевых механизмов функционирования современной культуры. Из простого развлечения он превратился в неотъемлемый элемент повседневной жизни, без него становится немислима современная медиа-культура. Кажущаяся мимолётность, конъюнктурность, постоянная сменяемость, хитов демонстрирует новый стиль жизни человека в XX веке.

В нашей статье мы будем понимать хит как продукт, имеющий в определённый период времени наибольшую популярность, востребованность, покупательский спрос и являющийся результатом производства креативных индустрий (или созданный при их участии).

Самыми очевидными характеристиками хита выступают кратковременность и сменяемость, которые являются своеобразным преломлением активной социальной мобильности общества, начавшейся еще в XIX веке. Среди множества теорий социальной мобильности можно выделить подход Джона Урри, который утверждал, что новые социокультурные практики, мобильные системы телекоммуникации выступают как «достаточные условия» социальных изменений, поскольку новое сетевое мироустройство отделило «присутствие» от физического местопребывания [8, стр. 29]. Представляется продуктивным его понятие «парадигма мобильности», которое фиксирует необходимость присутствия и соприсутствия, причастия и сопричастия человека к культурным событиям. Система мобильности, по мнению автора, представляет собой комплекс социальных отношений и материальной инфраструктуры который делает массовый, аудиовизуальный вид коммуникации возможным [8, стр. 23]. Развивая мысль Дж. Урри, можно утверждать, что внутри такой культуры любая связь основывается на подходе «культуры тотального участия», где «узнавание» способствует доступности и популярности.

Расширению пространства развертывания такого культурного явления, как хит, способствует не только мобильность и подвижность общественных процессов, групп, ценностей и пр., но также и «сетевой характер» культуры. Сеть как способ коммуникации быстро увеличивает зону своего влияния

благодаря модернизации устройств и увеличению скорости передачи данных. Режи Дебре разделяет понятия «коммуникация» и «передача». Поскольку индустрия со стремительным усовершенствованием коммуникации опережает институты с медленным темпом передачи, то новая география сосредотачивает внимание на сетях. Передача имеет отношение к динамике коллективной памяти. Коммуникация производит обращение сообщений в некий заданный момент. Если коммуникация переносит информацию в пространстве, то передача – во времени. Дебре задается вопросами: «Как передача информации становится культурным опытом, фиксируя смыслы во времени?», «Как информация приобретает статус творения?» [5, стр. 36].

Для нас особый интерес представляет анализ перехода хита как продукта популярной культуры из состояния коммуникации (пространственное разворачивание популярности) в режим передачи (временное измерение популярности). В классической культуре произведения искусства уже на уровне замысла были соизмеряемы с историей, канонами прекрасного, трансцендентного и благого. В этой культурной системе художественные образы, созданные искусством, быстро переходили в сферу истории, превращаясь в наследие и приобретая дополнительные возможности для разнообразия будущих интерпретаций [6, стр. 220]. Здесь передача торжествовала над коммуникацией. В популярной культуре ситуация кардинально меняется. В отличие от «произведения», хит, являясь продуктом культуры, имеет потребительскую стоимость и должен удовлетворять общественно-признанным культурным потребностям людей. Признаваемая всеми символическая «бедность» продуктов популярной культуры (в сравнении с произведениями искусства!) должна быть каким-то образом преодолена, чтобы хит вошел в историю, чтобы он стал «передаваемым» во времени... Но насколько это возможно для хита?

В системе классических культурных ценностей хиты являются своеобразным антиподом произведений, одно создается для истории, другое для рынка. Но, несмотря на их кардинальную различность, они демонстрируют достаточную устойчивость в пространстве и времени популярной культуры. Популярная культура (или мега-система неозримого множества коммуникаций), стремительно расширяя пространство своего влияния, начинает обретать историю в культуре XX века,

то есть переходить из режима «коммуникации» в режим «передачи», продукты «попсы» приобретают статус произведений культуры. Свидетельством тому является множество исследований, академических университетских курсов, художественных практик, обращающих свое внимание на историю популярной культуры.

Свою устойчивость во времени хит обретает благодаря разнообразным социальным и культурным практикам. Именно интегрированность хита в повседневную культуру, организованную «в форме регулярных, упорядоченных социальных практик, проявляющихся во взаимодействиях, рассредоточенных в пространстве и времени», становится «источником и основой образования и субъекта, и социального объекта». [4, стр. 16, 140].

Полагаем, что все культурные институты, связанные с медийной сферой, можно условно разделить на две категории: «конструирующие» и «тиражирующие» хит. К числу первых можно отнести всю сферу продюсерской индустрии, телевидение, радио. К «тиражируемым» средствам можно отнести – Интернет-платформы (Яндекс-музыка, Google Play и пр.), а также такие формы досуга, как дискотеки, караоке-заведения и др.

Ключевая роль организации инфраструктуры хита принадлежит продюсированию, чья разветвленная структура представляет собой многоаспектный культурный институт. Следует подчеркнуть роль продюсера, постольку его функции являются ключевыми в создании хита как продукта креативных индустрий. Если ранее у песенного произведения был автор музыки и автор текста, то с появлением «продюсерства» у музыкального продукта появляется «создатель». Все вопросы, связанные с финансовой, организационно-правовой, творческо-управленческой и информативной деятельностью, входят в его компетентность.

Система продюсирования тесно связана с другими медиа-институтами – телевидением и радио. Ретроспективный взгляд в истории позволяет говорить о том, что перемены в области массового телерадиовещания связаны с социальными переменами в стране, изменением государственного строя, техническим развитием средств звукозаписи и воспроизведения звука и т.д. Изменения социальной структуры общества, организации свободного времени, а также конкуренция средств коммуникации, способствовали созданию вертикального типа вещания или «мультиканальности». Зависимость от рекламы аналогичным способом привела к

сужению жанрово-тематической палитры массового вещания. На телевидении и в радио эфире отдельное место стало выделяться «специальным эфирным музыкальным каналам». Это создало условия для ужесточения конкуренции разнообразного информационного контента и возникновения стратегии «вертикального программирования», то есть вещания для определенных вкусовых предпочтений аудитории. Такой тип вещания расширяет количественный показатель аудитории.

Следует отметить, что с появлением коммерческого радиовещания в журналистской среде появляется термин «формат». Для хита «форматность» является определяющим критерием оценки популярности. Под форматом следует понимать концепцию вещания радиостанции, включающей в себя специфические особенности организации вещания, соответствующие потребностям целевой аудитории. В связи с появлением новых технологий монтажа аудиозаписей в области программирования, методики и эстетики массового вещания большая часть эфирного времени стала принадлежать музыкальному контенту, новостной и рекламной информации. Избыточность информации стала сопутствовать всем типам передачи. В данном случае любопытно замечание М. Хайдеггера, согласно которому «узнаваемость» или «заметность» осуществляется через избыток, когда чего-то становится излишне, чрезмерно и т.д.

Во избежание перегрузки, сознание обывателя вынуждено прибегать к избирательному механизму восприятия. Вместе с тем, обнаруживается парадокс, так как теория информации рекомендует вводить в сообщение некоторую избыточность, выражающуюся в виде повторов. В данном контексте любопытна, и теория появления понятия «формата», согласно которой сотрудники радиостанции наблюдали за посетителями в баре, в результате своего наблюдения они заметили, что посетители готовы платить деньги за возможность многократного прослушивания любимой мелодии, в музыкальном автомате, так как они заказывали одно и то же. Такая система получила название хит-парад (от англ. *charts*), или другими словами «*Ton-40*». Первый музыкальный хит парад был опубликован 4 января 1936 года в американском журнале «*Billboard*». С 20 июля 1940 года стали публиковаться регулярные хит-парады (*record charts, pop-charts*). В России публикация хит-парадов осуществилась только со второй

половины 70-х годов в «Московском комсомольце».

Одним из эффективных механизмов популяризации хитов на телевидении служат музыкальные развлекательные передачи, фестивали, а также международные премии в области популярной музыки, которые устанавливают музыкальные и культурные ориентиры. Фестивали, возникшие во время «культурной оттепели» позволили несколько персонифицировать песенное творчество, то есть в буквальном смысле сотворить «кумира миллионов». Начиная от всемирно-известного фестиваля молодежи и студентов 1957 года, а также, фестиваля шлягеров «Песня года» в 1971 году.

Ещё одной формой популяризации хитов стала в 80-е годы в СССР, а на Западе ранее – в 50-е годы, *дискотека* или диско-коммуникация. Эта специальная форма организации досуга зарекомендовала себя «дешёвой трансляцией» творчества зарубежных певцов. Следует обратить внимание, что перед идеологическим руководством стояли задачи «показать музыкальное убожество Запада». Однако в наше время западный контент весьма дорогостоящ. Обращаясь к цифрам продажи российского музыкального рынка, следует сказать, что объем продажи в 2008 году вырос с 1,21 млрд. долл. США до 1,28 млрд. долл. США в 2012 году. По оценкам специалистов среднегодовой темп роста выручки к 2017 году будет равен 6%, рынок увеличится до 1,74 млрд. долл. США. Важный шаг к формированию полноценного рынка продажи музыки онлайн способствовал запуск iTunes в России в декабре 2012 года.

Ещё одной наиболее интересной платформой популяризации хита может стать востребованное сегодня развлечение непрофессиональной аудитории – *караоке* (с японского – *ōkesutora* – *пустота, оркестра*). Во-первых, то, что исполняется и вызывает спрос, должно быть актуально сегодня, доступно в исполнении и оригинально в трансформации. Такая музыкально-развлекательная практика позволяет не только «закрепить» наиболее популярные композиции, шлягеры, хиты в сознании масс, но занимать лидирующие позиции в хит-парадах. Во-вторых, бонусом такого развлечения является возможность «самовыразиться» любому человеку, почувствовать себя «звездой».

Телевизионные вокальные шоу аналогичным образом «подпитывают» интерес и «узнаваемость» хитов. Первой передачей стремящейся на путь развлекательного жанра на отечественном телевидении стала передача «Голубой огонёк», главной чертой которой было

свободное общение с залом, телезрителями. Однако, это несколько другой формат развлекательной программы. Сегодня эфир изобилует разного рода реалити-шоу, на каждом телеканале можно найти однотипные передачи в стиле: «Фабрика звёзд» (2002 – 2011 гг., *Первый канал*), «Стань звездой» (2002 г., *Россия*), «Народный артист» (2003 – 2006 г., *Россия*), «Фактор-А», (2011 г., *Россия*), «Секрет успеха» (2012 г., *Россия-1*), «Битва хоров» (2013 г., *Россия*), «Главная сцена» (2015 г., *Россия*), «Голос» (2015 г., *Первый канал*) и многие другие. Как правило, большинство этих проектов имеют западный аналог. Наиболее «успешной» в этом смысле, на наш взгляд, была «Фабрика», поскольку именно в рамках этого шоу, действительно «фабриковались» хиты-однодневки. Сегодня мало кто вспомнит победителей всех сезонов, но песни из проекта «на слуху».

Литература:

1. Адорно Т.А. Философия новой музыки. Пер. с нем. / Перевод Б. Скуратова. Вст. ст. - К. Чухрукидзе. - М.: Логос, 2001. - 352 с.
2. Бурдые П.О. Телевидении и журналистике / Пер. с фр. Т.В. Анисимовой и Ю.В. Марковой // Отв. ред. и предисл. Н.А. Шматко. – М.: Фонд научных исследований «Прагматика культуры», Институт экспериментальной социологии.
3. Грачёва Т.В. Сеть против иерархии. (фрагменты книги «Мифы патриотов») [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.Ruskline.ru
4. Гидденс Э. Устройство общества: Очерк теории структуризации. - 2-е изд. - М.: Академический Проект, 2005. - 528 с.
5. Дебре Р. Введение в медиалогию / Пер. с франц. Б.М. Скуратова. – М.: Практикс, 2010. – 368 с.
6. Соловьева С.В. Художественный образ и наследие // Известия Самарского научного центра РАН. - 2015. - Т. 17. - № 1. - С. 220.
7. Савчук В. Медиареальность. Медиа субъект. Медиа философия / Интервью Андрей Кузьмин. http://www.intelros.ru/pdf/mediafilosofia_2/31.pdf
8. Урри Д. Мобильности. – М.: Издательская и консалтинговая группа «Практикс», 2012. – 576 с.
9. Хархордин О. Мишель Фуко и Россия // Библиотека Гумер. - С. 46-82. http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/fuko_ross/03.php

Некоторые из перечисленных проектов взяли курс репертуарной политики на возрождение «шлягеров», ретро-песен, мировых хитов и т.д.

Таким образом, все эти развлекательные практики медиа-индустрии представляют собой высокорейтинговые, крупнобюджетные проекты, ориентированные на массовую аудиторию с целью привлечения рекламодателей, являются средством «продвижения» конкретных исполнителей, а также «конструирующими» или «поддерживающими» практиками создания и «раскрутки» музыкальных хитов.

Инфраструктура хитов выходит далеко за рамки «производства» в широком социальном понимании культуры, это техническое конструирование и тиражирование произведений культуры в качестве товара, для массовой социальной среды – системой множества развлекательных практик, современных креативных культурных индустрий.

References:

1. Adorno T.A. Filosofija novoj muzyki. Per. s nem. / Perevod B. Skuratova. Vst. st. - K. Chuhrukidze. - M.: Logos, 2001. - 352 s.
2. Burd'e P.O. televidenii i zhurnalistike / Per. s fr. T.V. Anisimovoj i Ju.V. Markovoj // Otv. red. i predisl. N.A. Shmatko. – M.: Fond nauchnyh issledovanij «Pragmatika kul'tury», Institut jeksperimental'noj sociologii.
3. Grachjova T.V. Set' protiv ierarhii. (fragmenty knigi «Mify patriotov») [Jelektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: www.Ruskline.ru
4. Giddens Je. Ustroenie obshhestva: Ocherk teorii strukturacii. - 2-e izd. - M.: Akademicheskij Proekt, 2005. - 528 s.
5. Debre R. Vvedenie v medialogiju / Per. s franc. B.M. Skuratova. – M.: Praksis, 2010. – 368 s.
6. Solov'eva S.V. Hudozhestvennyj obraz i nasledie // Izvestija Samarskogo nauchnogo centra RAN- 2015. - T. 17. - № 1. - S. 220.
7. Savchuk V. Mediareal'nost'. Mediasub#ekt. Mediafilosofija / Interv'ju Andrej Kuz'min. http://www.intelros.ru/pdf/mediafilosofia_2/31.pdf
8. Urri D. Mobil'nosti. – M.: Izdatel'skaja i konsaltingovaja grupa «Praksis», 2012. – 576 s.
9. Harhordin O. Mishel' Fuko i Rossija // Biblioteka Gumer. - S. 46-82. http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/fuko_ross/03.php

Сведения об авторе:

Алпатова Оксана Евгеньевна (г. Самара, Россия), аспирант III года обучения ФГБОУ ВО Самарского государственного института культуры, e-mail: 4121154@mail.ru

Data about the author:

O. Alpatova (Samara, Russia), postgraduate student of 3 year of study, Samara State Institute of Culture, e-mail: 4121154@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ И ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ПОЛИТИКИ НА УРАЛЕ В УСЛОВИЯХ СИСТЕМНЫХ РЕФОРМ РУБЕЖА XX – XXI ВЕКОВ

С.А. Заельская

Аннотация. В представленной статье на материалах Урала исследуется процесс становления и развития национально-культурной политики в условиях системных реформ, идеологического многообразия, децентрализации управления сферой культуры и усиления тенденций к актуализации этнических различий народов. Выявлены факторы, влияющие на процесс осуществления национально-культурной политики в регионе. Изучен программный подход в регулировании межнациональных отношений. Определена роль национально-культурных объединений в этнокультурном процессе рубежа XX – XXI веков.

Ключевые слова: национально-культурная политика, национальная культура, межнациональные отношения, национально-культурная автономия, многонациональное государство, Урал.

FORMATION AND IMPLEMENTATION OF NATIONAL CULTURAL POLICY IN THE URAL IN TERMS OF SYSTEMIC REFORMS ON THE CUSP OF THE XX - XXI CENTURIES

S. Zaelskaya

Abstract. In the present article on the material of the Urals explores the process of formation and development of national cultural policy in the context of systemic reforms, ideological diversity, decentralization of management in the sphere of culture and the increasing trend of mainstreaming ethnic characteristics of nations. The factors affecting the implementation of national cultural policies in the region. Studied the program approach in the regulation of inter-ethnic relations. The role of national-cultural associations in the process of ethnic and cultural abroad XX - XXI centuries.

Keywords: national cultural policy, national culture, international relations, national-cultural autonomy, multi-ethnic state, the Urals.

Россия представляла собой уникальное многонациональное государство в течение всей истории своего формирования. На рубеже XX – XXI вв. процесс развития межнациональных отношений характеризовался стремлением народов к сохранению своей национальной самобытности и культуры. Национальные отношения находились под сильным влиянием наследия исторического прошлого, в котором были заложены традиции сотрудничества и позитивный опыт взаимодействия этносов, совместно проживающих на Урале. После распада СССР, когда перед руководством Российской Федерации со всей остротой встал вопрос о государственном устройстве страны, возникла задача по выработке новой национально-культурной политики, адекватно отражавшей сложившуюся ситуацию, потребности многонационального российского народа, способствующей стабилизации и гармонизации межэтнических отношений в государстве. Концептуально главной составляющей государственной политики в сфере культуры и межнациональных отношений являлось развитие культурного и

духовного потенциала нации как основы ее целостности, устойчивости и динамичного развития.

Развитие этнополитического процесса и характер межнациональных отношений в регионах Урала определялись следующими основными факторами. Прежде всего, многонациональным и поликонфессиональным составом населения. Исследуемый регион в этническом плане представлял собой пеструю картину. На Урале в 1990-х гг. проживали представители более 100 национальностей, обладавших спецификой развития материальной и духовной культур, конфессиональной принадлежностью, особой организацией социально-профессиональной структуры.

Этнонациональная структура Урала складывалась под непосредственным воздействием исторических условий жизнедеятельности этносов, социально-экономических процессов современности. Этности и этнические группы, населяющие республики и области Урала, составляли часть многогранной цивилизации, где межнациональная ситуация носила характер

стабильных отношений [4, с. 36]. На территории Урала был накоплен положительный опыт длительного совместного бесконфликтного проживания представителей различных этносов.

В Удмуртской республике помимо вышеперечисленных факторов, влияющих на характер межнациональных отношений следует отметить малочисленность титульного удмуртского этноса в сравнении с другими народами региона. Доля удмуртов в населении республики составляла всего 30%. Определенную роль сыграло развитие этнополитических процессов в соседних национальных республиках и наличие родственных независимых финно-угорских государств (Венгрия, Финляндия, Эстония) [8, с. 34].

Следует учесть тот факт, что после распада СССР ряд регионов Урала (Челябинская, Оренбургская области) становятся пограничными территориями, которым приходилось сталкиваться с проблемой миграции населения из стран ближнего и дальнего зарубежья. Появление представителей новых этнических групп, носителей иной культуры способствовало появлению фактов мигрантофобии [2, с. 3–4]. Все вышеперечисленные факторы определяли основные направления развития межнациональных отношений и характер формирующейся национально-культурной политики на Урале.

1990-е гг. в России были достаточно динамичными и многообещающими в плане осуществления этнокультурной политики. В 1996 г. была утверждена Концепция государственной национальной политики, которая длительное время являлась чуть ли не единственным юридическим документом при решении конкретных задач в сфере национальных отношений. В исследуемый период законодательные собрания ряда республик и областей Урала выработали свои "Основные направления национальной политики". Так, в Челябинской области в целях всестороннего учета интересов многонационального населения, налаживания результативного диалога между органами власти и национальными объединениями в 1998 г. Коллегия при Губернаторе Челябинской области утвердила Концепцию региональной национальной политики Челябинской области. Данный документ базировался на основе современных принципов и приоритетов, учитывал интересы этносов многонациональной Челябинской

области, был направлен на использование исторического потенциала каждого народа, способствовал развитию их равноправного сотрудничества и культурной самобытности. Концепция преследовала цель создания условий для полноправного национально-культурного развития народов полиэтнического региона [4, с. 47, 50].

Правительство Челябинской области в декабре 2003 г. одобрило «Основные направления реализации государственной национальной политики в Челябинской области на 2004 – 2019 гг.». В августе 2007 г. Законодательное собрание области приняло «Концепцию реализации национальной политики в Челябинской области на 2007–2010 гг.», которая представляла собой комплекс приоритетов и принципов, принимавших во внимание национальные интересы народов области, содействующих развитию их самобытности. Указанные документы позволяли координировать работу органов власти разного уровня и национально-культурных объединений по сохранению этнических традиций и обычаев народов области [1, с. 30-31].

Для проведения государственной национально-культурной политики в Удмуртской республике в 1994 г. был создан Комитет по делам национальностей при Совете Министров Удмуртской Республики. Значимость этнического фактора в многонациональной Удмуртии, необходимость координации всех органов и структур государственной власти по реализации национальной политики способствовали поднятию статуса и полномочий указанного подразделения. В 1999 г. руководством республики принимается решение о реорганизации Комитета по делам национальностей в Министерство национальной политики [8].

Одним из принципиальных тезисов государственной культурной политики, продекларированных Российским Правительством и законодателями, являлось положение о создании и поддержке предпосылок к сохранению культурно-национальной самобытности этнических общностей, посредством принятия и реализации мероприятий, предусмотренных федеральными государственными программами национального и культурного развития. Комитетами и управлениями администраций регионов Урала принимались программы развития национальных культур ввиду общественной значимости

межнациональных отношений в жизни общества. Так, в Оренбургской области была утверждена «Целевая комплексная программа поддержки развития национальных культур народов Оренбуржья на 1994-1995 гг.» [11, с. 59-102], которая являла собой комплекс мер, направленных на сохранение и развитие культуры народов многонационального региона. В программе была разработана система мероприятий по развитию этнокультурного образования, по учету религиозного фактора, по использованию средств массовой коммуникации для удовлетворения духовных потребностей многочисленных народов области. Принятые в дальнейшем целевые программы поддержки национальных культур области на 1996-1997 гг. и на 1998-2000 гг. были разработаны на основе принципа преемственности [3, с. 295].

Программа «Межнациональное культурное сотрудничество» была принята к реализации в середине 1990-х гг. в Челябинской области. Вышеназванный документ был направлен на обеспечение единства народов, проживающих на территории региона, при сохранении их культурной самобытности [10, с. 118]. В документе были определены три основных вектора развития: создание условий для культурного развития представителей различных этносов; возрождение и сохранение форм бытования национальных культур, координация деятельности национально-культурных общественных объединений [5, с. 86].

В Республике Башкортостан в начале 1990-х гг. правительством были разработаны и приняты к реализации рассчитанные на вторую половину 1990-х гг. государственные комплексные программы национально-культурного развития народов региона. Вышеперечисленными документами было предусмотрено создать Общественный консультативный совет по проблемам национально-культурного развития народов Башкортостана при Совете Министров Республики, организовать культурно-массовые мероприятия с учетом запросов всех этносов и этнических групп, проживающих в регионе. Комплексная Программа развития культуры и искусства Башкортостана до 2005 г., утвержденная Кабинетом Министров 24 января 2000 г., представляла собой комплекс мер, ориентированных на различные сроки исполнения [12, с. 157-158].

Законодательное собрание Пермской области утвердило Целевую комплексную программу поддержки развития национальных

культур народов Прикамья на 1996-1998 годы [7, с. 89]. Департамент культуры и искусства, органы управления культурой в городах и районах Пермской области тесно связывали свою работу по гармонизации национальных и межнациональных отношений с деятельностью культурных центров. В дальнейшем была принята областная целевая Программа "Гармонизация национальных и межнациональных отношений народов Прикамья на 1999-2003 годы". Мероприятия областной программы были положены в основу работы сферы культуры по поддержке национальных центров и творческих коллективов, проведение областных, региональных фестивалей, традиционных народных праздников, мероприятий по гармонизации национальных отношений. Повсеместно действовали программы развития и поддержки национальных культур, принятые районными администрациями. По такой схеме в конце 1990-х гг. работали Нытвенский, Красновишерский, Соликамский, Ординский, Осинский, Частинский, Еловский и другие районы [6, с. 10].

Значительную активность в возрождении национальных культур в исследуемый хронологический период проявляла общественность. Во всех территориях Урала были созданы национально-культурные автономии и национально-культурные центры как общественные организации, которые совместно с государственными учреждениями проводили национально-культурную политику в жизнь [7, с. 90]. Так, в Оренбургской области в исследуемый период национальные объединения, получающие финансовую поддержку и помощь управления по связям с общественными, национальными и религиозными организациями, проводили фестивали и праздники национальных культур, устраивали литературные гостиные, вели активную работу, оказывали постоянную помощь фольклорным творческим коллективам, поддерживали национальные библиотеки в обеспечении необходимой литературой. Такая разнообразная деятельность национально-культурных объединений способствовала сохранению и развитию национальных культур, гармонизации межнациональных отношений, была направлена на обеспечение национально-культурных прав и свобод граждан России [2, с. 18-19].

В середине 1990-х гг. в Пермской области действовали 10 национально-культурных центров: центр славянской культуры, татаро-

башкирские центры (Барда, Чернушка), удмуртский (Кеуда), еврейский национальный центр, национальные центры немецкой культуры созданы в Соликамске и Краснокамске, центр марийской культуры в Суксунском районе и другие [9, с. 94]. Количество национально-культурных организаций, деятельность которых была направлена на развитие и сохранение этнокультурного наследия народов Урала, на протяжении изучаемого периода сохраняла тенденцию к увеличению. Так, в Оренбургской области к середине 1990-х гг. работало 34 национально-культурных центра, среди которых насчитывалось 10 областных и 24 районных и городских [11, с. 21]. В 2000 г. в указанной области фиксировалось 37 национально-культурных автономий, обществ и центров, а в 2008 г. действовало 112 национально-культурных общественных объединений [2, с. 15]. Вышеперечисленные организации осуществляли планирование своей деятельности, составляли программы работы, отражающие национально-культурные интересы многонационального населения Урала и проблемы, связанные с их реализацией.

Помимо всего вышеперечисленного национально-культурные общества принимали активное участие в подготовке нормативно-правовых актов, регламентирующих межнациональные отношения. Так, при участии указанных обществ в 1995 г. в Удмуртской республике были приняты

Литература:

1. Алмаева А.М. Национальная политика как важнейшее условие для развития культуры народов Южного Урала // Народная художественная культура Южного Урала: история и современность: сб. материалов Всеросс. науч.-практ. конф. - Челябинск: Рекпол, 2008. - С. 28-33.
2. Амелин В.В. Оренбуржье: перспективы этнокультурного развития. - Оренбург: Издательский центр ОГАУ, 2009. - 46 с.
3. Амелин В.В., Виноградова Э.М. Оренбуржье в системе региональных интересов России (Реальность и представления граждан в зеркале этносоциологии). - М.: ЦИМО, 1998. - 325 с.
4. Дубровин Ю.Д., Туник Г.А. Национально-культурное развитие народов России: политико-правовые аспекты. - М.: Изд-во Государственной Думы, 2002. - 96 с.
5. Заельская С.А. Культурное пространство Южного Урала в условиях системных реформ (1985-2000 гг.). - Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2011. - 204 с.

Государственная программа по сохранению и развитию удмуртского языка и языков других народов республики, региональные законы "О народном образовании" и "О культуре". В Совет по делам национальностей при Президенте Удмуртской республики были включены все лидеры национальных движений [8].

Таким образом, на рубеже XX-XXI вв. в условиях актуализации этнических различий на Урале, хранившем богатейшие исторические традиции бесконфликтного взаимодействия и сотрудничества многочисленных этносов, шел активный процесс формирования национально-культурной политики. В республиках и областях Урала принимались законы, концепции и программы, направленные на решение проблем этнокультурного развития этносов и этнических групп Урала. Определенный вклад в процесс реализации изучаемого явления внесли национально-культурные центры, которые осуществляли значительную, разноплановую деятельность, направленную на сохранение и развитие самобытных национальных культур народов Урала. Совместная работа государственных органов и общественных организаций была направлена на создание условий для сохранения и развития традиций и обычаев, целостного культурного пространства, укрепления межнациональных связей на Урале.

6. Информационно-аналитический сборник. - Пермь: МГП «Кудымкарская типография», 1999. - 242 с.
7. Кириллов А.Д., Кириллова Н.Б. Урал социокультурный: Наука. Образование. Искусство. СМИ. - Екатеринбург: Изд-во «Уральский рабочий», 2000. - 176 с.
8. Положение о Министерстве национальной политики Удмуртской республики // Информационно-методический сборник Министерства национальной политики. - Ижевск, 1999. - №1(3). - 34 с.
9. Программа развития культуры Пермской области на 1996-2000 годы / Законодательное Собрание Пермской области. - Пермь, 1995. - 153 с.
10. Тимошенко С.А. Проблемы национальных отношений и возрождения национальных культур в Челябинской области // Человек. История. Общество: Сб. статей. - Челябинск, 1995. - С. 116-121.
11. Торукало В.П. Национально-культурная политика в регионе: Опыт, проблемы, тенденции. - Оренбург, 1995. - С. 120 с.
12. Халфин С.А. О комплексной программе развития культуры и искусства Башкортостана до

2005 года // Социально-экономические и экологические проблемы Уральского региона Республики Башкортостан: Тез. докл. Республ. науч.-практ. конф. Сибай: Сибайский ин-т БГУ, 2000. - Т. 2. - С. 157-159.

References:

1. Almaeva A.M. Nacional'naja politika kak vazhnejšee uslovie dlja razvitija kul'tury narodov Juzhnogo Urala // Narodnaja hudozhestvennaja kul'tura Juzhnogo Urala: istorija i sovremennost': sb. materialov Vseross. nauch.-prakt. konf. - Cheljabinsk: Reapol, 2008. - S. 28-33.

2. Amelin V.V. Orenburzh'e: perspektivy jetnokul'turnogo razvitija. - Orenburg: Izdatel'skij centr OGAU, 2009. - 46 s.

3. Amelin V.V., Vinogradova Je.M. Orenburzh'e v sisteme regional'nyh interesov Rossii (Real'nost' i predstavlenija grazhdan v zerkale jetnosociologii). - M.: CIMO, 1998. - 325 s.

4. Dubrovin Ju.D., Tunik G.A. Nacional'no-kul'turnoe razvitie narodov Rossii: politiko-pravovye aspekty. - M.: Izd-vo Gosudarstvennoj Dumy, 2002. - 96 s.

5. Zael'skaja S.A. Kul'turnoe prostranstvo Juzhnogo Urala v uslovijah sistemnyh reform (1985-2000 gg.). - Orenburg: Izd-vo OGPU, 2011. - 204 s.

6. Informacionno-analiticheskiy sbornik. - Perm': MGP «Kudymkarskaja tipografija», 1999. - 242 s.

7. Kirillov A.D., Kirillova N.B. Ural sociokul'turnyj: Nauka. Obrazovanie. Iskusstvo. SMI. - Ekaterinburg: Izd-vo «Ural'skij rabochij», 2000. - 176 s.

8. Polozhenie o Ministerstve nacional'noj politiki Udmurtskoj respubliky // Informacionno-metodicheskiy sbornik Ministerstva nacional'noj politiki. - Izhevsk, 1999. - №1(3). - 34 s.

9. Programma razvitija kul'tury Permskoj oblasti na 1996-2000 gody / Zakonodatel'noe Sobranie Permskoj oblasti. - Perm', 1995. - 153 s.

10. Timoshenko S.A. Problemy nacional'nyh odnoshenij i vozrozhdenija nacional'nyh kul'tur v Cheljabinskoj oblasti // Chelovek. Istorija. Obshhestvo: Sb. statej. - Cheljabinsk, 1995. - S. 116–121.

11. Torukalo V.P. Nacional'no-kul'turnaja politika v regione: Opyt, problemy, tendencii. - Orenburg, 1995. - S. 120 s.

12. Halfin S.A. O kompleksnoj programme razvitija kul'tury i iskusstva Bashkortostana do 2005 goda // Social'no-jekonomicheskie i jekologicheskie problemy Ural'skogo regiona Respubliki Bashkortostan: Tez. dokl. Rеспubl. nauch.-prakt. konf. Sibaj: Sibajskij in-t BГУ, 2000. - Т. 2. - S. 157-159.

Сведения об авторе:

Заяльская Светлана Александровна (г. Оренбург, Россия), кандидат исторических наук, доцент кафедры истории Отечества и социально-политических теорий Оренбургского государственного педагогического университета, e-mail: sv_a_z@mail.ru

Data about the author:

S. Zaelskaya (Orenburg, Russia), candidate of historical sciences, associate professor at Department of National History and Sociopolitical theories of Orenburg State Pedagogical University, e-mail: sv_a_z@mail.ru



КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ ТИПОВ КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МАЛЫХ ЭТНИЧЕСКИХ ГРУПП ТРАНСГРАНИЧЬЯ

Д.Б. Сундуева

Аннотация. В статье установлено, что тип культурной идентичности является интегральным качеством всех совокупных явлений, детерминирующих определенное состояние малых этнических групп в ассимиляционных процессах трансграничья в их динамике. Интеграция совокупных явлений достигается за счет наличия в культурной реальности трансграничья определенной качественной характеристики состояния идентификационных маркеров в структуре культурной идентичности, проявление которых в зависимости от характера совпадения усилий внешних и внутренних факторов формирует определенные типы: капсульный, консолидационный, диффузный псевдоморфный.

Ключевые слова: культурная идентичность, малые этнические группы, трансграничье, этническая самоидентификация, квазидинамический процесс типы культурной идентичности: капсульный, консолидационный, диффузный, псевдоморфный.

CONCEPTUALIZATION OF CULTURAL IDENTITY OF TYPES OF TRANSBOUNDARY SMALL ETHNIC GROUPS

D. Sundueva

Abstract. The article manifests the type of cultural identity to be an integral quality of all dynamic, cumulative, determining a certain state of small ethnic groups in transboundary region assimilation processes phenomena. The cumulative phenomena integration is achieved through the presence of the definite quality characteristics identification markers condition in the cultural identity structure and the cultural reality of the transboundary region. Being dependent on the convergence nature of internal and external factors identification markers form some cultural identity types: capsule, consolidating, diffuse, pseudomorphic.

Keywords: the cultural identity, small ethnic groups, transboundary region, an ethnic self-identity, quasivariety process, types of cultural identity: capsule, consolidating, diffuse, pseudomorphic.

Актуальность исследования феномена культурной идентичности малых этнических групп (МЭГ) обусловлена динамичностью современных процессов межкультурной коммуникации. МЭГ определяется как «часть каких-либо этносов, их внутренние подразделения, обладающие культурно-бытовыми особенностями, отличающими их от основного ядра этноса» [2, с. 97]. Малые этнические группы, находясь в ситуации контакта с группой доминирующего большинства в условиях трансграничной интеграции, стремятся сохранить свою этничность, подчеркивая свое культурное своеобразие. В рамках данной работы мы обращаемся к сложившемуся в отечественной науке понятию «трансграничье», которое определяется как территория, состоящая из взаимодействующих приграничных территорий, прилегающих к государственной границе двух или более соседних стран [4, с. 388]. Трансграничность, по определению А. Неклесса, есть мир, где «людское половодье сливается в некий безбрежный океан, бурлящий «водный мир», новую реальность, которая проникает в мир и с черного, и с

парадного входа. Социальная история в этой растворяющейся всех и вся среде распадается на множество частных повествований, амбициозных текстов, где личность синергично с другими, подобными ей, реализует собственный проект и сюжет» [3]. В основе определения термина «культурная идентичность» лежит признание современных реалий существования этноса, а не набора объективных признаков этнической культуры. Культурная идентичность определяется как открытая система идентифицирующих, маркирующих факторов, актуализирующихся в процессах межкультурной коммуникации в конкретной пространственно-временной континуальности, системообразующим ядром которой являются процессы этнической самоидентификации. К идентификационным признакам в структуре культурной идентичности МЭГ трансграничья, выделенным на основе интервьюирования субъектов исследуемых групп, относятся: язык; религиозная принадлежность; сохранность традиционных форм природопользования и хозяйствования; наличие коллективной исторической памяти

об этноистории группы; корреляция внутренней самоидентификации и внешнего позиционирования. Изменения, происходящие с языком малой этнической группы, ведут к изменению качественных характеристик других идентификационных признаков в структуре культурной идентичности [5, с. 402].

Структура культурной идентичности МЭГ трансграничья, динамичная по своей природе, под воздействием внешних и внутренних факторов меняется в зависимости от того, как возрастает или, наоборот, снижается вес тех или иных составляющих ее элементов [1]. Вектор внутренних факторов может характеризоваться совпадением и несовпадением действий (усилий физических, душевных, умственных) с внешними факторами. Совпадение, синтез внешних геополитических, природных, демографических, социокультурных и внутренних условий является тенденцией, при которой происходит синергетический эффект взаимодействия двух или более факторов, определяющих динамику культурной идентичности, её стадиальность.

Предпосылками формирования концепции типов культурной идентичности МЭГ являются понятия «тип культурной идентичности», «капсульный», «консолидационный», «диффузный», «псевдоморфный» типы культурной идентичности. Тип культурной идентичности определяется как интегральное качество всех совокупных явлений, детерминирующих определенное состояние МЭГ в ассимиляционных процессах трансграничья в их динамике. Интеграция совокупных явлений достигается за счет наличия в культурной реальности трансграничья определенной качественной характеристики состояния культурных маркеров в структуре культурной идентичности МЭГ, проявление которых в зависимости от характера совпадения усилий внешних и внутренних факторов формирует определенный тип.

Исходными в проектировании типов культурной идентичности исследуемых групп являются представления об идеальной модели культурной идентичности, структуру которого составляют идентификационные признаки во всей своей полноте, выявленные при помощи метода обобщения. В данной работе предложена схема квазидинамического процесса изменения типов культурной идентичности МЭГ трансграничья (рис. 1). Квазидинамический процесс как промежуточная стадия между статическим и

динамическим состоянием под влиянием внешних и внутренних факторов позволяет сравнить результаты ассимиляционных процессов, осуществляющихся достаточно длительное время (на протяжении одного столетия и более).

Капсульный тип культурной идентичности определяется как культурно-экономическая изоляция от материнской культуры и доминирующей культуры, которая отличается формированием параллельного общества при условии высокой степени локализованности и этнотерриториальной идентичности. Для структуры культурной идентичности капсульного типа характерна полнота идентификационных маркеров, тождественность между личным экзистенциальным опытом и субъективным осознанием своей принадлежности к определенному этносу. Структурная полнота идентификационных маркеров проявляется в сохранности родного языка, определенности религиозной принадлежности, сохранности традиционных форм природопользования и хозяйствования, наличии коллективной памяти об историческом прошлом своей группы. Содержание самоидентификации соответствует тому образу этноса, с которым человек себя идентифицирует. Способы позиционирования культурной идентичности капсульного типа свидетельствуют о единстве между внутренним самосознанием и формами его позиционирования.

Основу культурной идентичности консолидационного типа составляет солидарность на основе этнической мобилизации при наличии внешнего патернализма. Этническая мобилизация как целенаправленная деятельность, направленная на усиление групповой сплоченности через активизацию этнической идентификации перед иными социальными солидарностями, обеспечивает целостность группы. Для данного типа характерна достаточно четкая идентификационная иерархия, культурные границы самоопределения, вместе с тем наблюдается неравномерность иерархии способов позиционирования при доминировании выбранной стратегии. По существу, консолидационный тип отличает бикультуральное позиционирование на основе внутренней самоидентификации, что является наиболее показательным на примере языка. Потеря отдельных функций родного языка, что неизбежно при наличии доминирующей культуры, не приводит к утрате духовной самобытности.

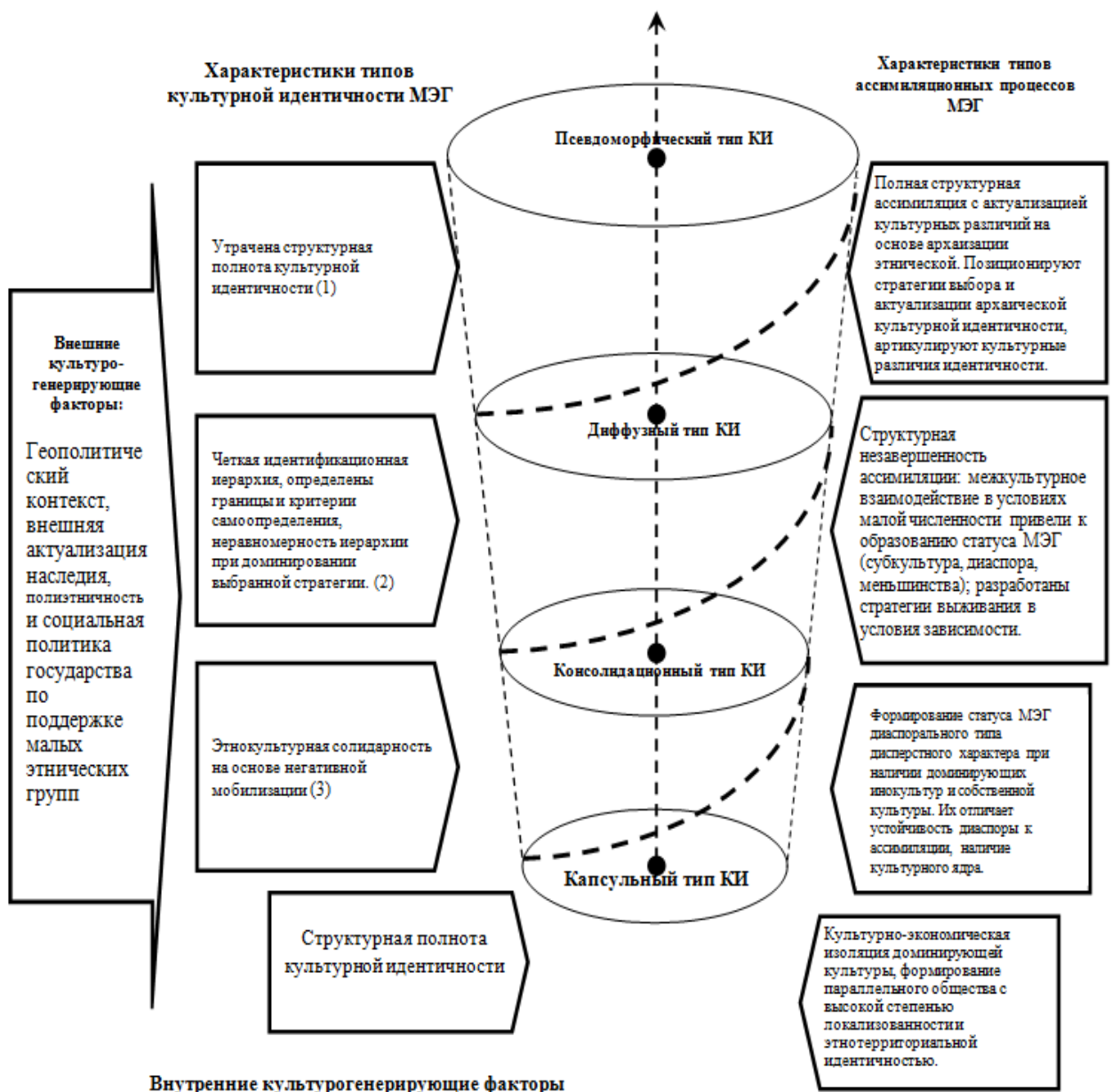


Рисунок 1. - Схема квазидинамического процесса изменения типов культурной идентичности малых этнических групп трансграничья

Специфика культурной идентичности консолидационного типа проявляется в определенности религиозной идентичности, инкорпорированной в образ жизни и выступающей в качестве весомого фактора этнокультурного позиционирования группы. Основанием продолжающего сохраняться чувства прежней этнической принадлежности является память о Родине, о прошлом своей группы. Векторы позиционирования культурной идентичности консолидационного типа, интенционально направлены на сохранение базовой идентичности.

Основной содержательной характеристикой структуры культурной идентичности диффузного типа является то, что выбор либо не определен длительное время как признак

инфантильности, либо переходит от одной определенности к другой. В социолингвистическом плане для АМЭГ характерен языковой сдвиг, лингвистическими индикаторами которого являются фонологические изменения под влиянием доминирующего языка, наличием в лексиконе дублетных элементов, исчезновением морфологических моделей, синтаксических конструкций родного языка, которые усваиваются на поздних стадиях его освоения. Структура языка АМЭГ, переходя от одной определенности к другой при взаимодействии с новой внешней культурной средой, испытывает проникновение черт доминирующего языка на структурном уровне. Субъективное осознание религиозной принадлежности обладателей

культурной идентичности диффузного типа базируется на символических культовых практиках, зачастую нерелигиозного характера. Отмечается частичное совпадение самоидентификации и форм позиционирования, подвижность которых зависит от культурного контекста, экономической ситуации и личных предпочтений.

Культурная идентичность псевдоморфного типа характеризуется полной утратой структурной полноты функционирования идентификационных признаков. Инструментальная ценность рассматриваемого термина «псевдоморфоза» была оценена в гуманитарных исследованиях [6, с. 119]. Новое содержание культуры, включая совокупности смыслов, присущий уклад жизни и матрицы сознания, постепенно адаптируется к старой форме внутри, заполняет её пустоты. Старая форма изменяется под давлением «изнутри» под

воздействием неадекватного ей нового содержания. Утрата подлинности и достоверности содержания ведет к глубинным преобразованиям в структуре культурной идентичности. Псевдоморфный механизм создает внутреннее напряжение, относительно равновесного существования компонентов в её структуре. Одной из основных характеристик культурной идентичности данного типа является языковая ассимиляция, завершающая процесс этнической ассимиляции. Потребность в самоидентификации, основанной на архаической идентичности, «стремление черпать идеалы и вдохновение у древних святых», поддерживается другими идентификационными признаками культурной идентичности. Культурная идентичность псевдоморфного типа, завершая этапы ассимиляционных процессов, создает основу новой идентичности.

Литература:

1. Жаде З.А. Российская идентичность как многоуровневая структура / З.А. Жаде // [Электронный источник]: <http://www.elcom.ru/~human/2008ns/07jza.htm>.
2. Малые этнические и этнографические группы: Сб. статей, 80-летию со дня рождения проф. Р.Ф. Итса / Под. ред. В.А. Козьмина. - СПб.: Альтернативная полиграфия, 2008. - С. 97.
3. Неклесса А.И. Трансграничье: его ландшафты и обитатели. Из беседы на берегу Телецкого озера [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.c-society.ru/main.php?ID=529237>.
4. Позиционирование территорий Байкальского региона в условиях трансграничья. - Новосибирск: Наука, 2012. - С. 388.
5. Смолич Е. Языки меньшинств как центральные ценности // Социоллингвистика и социология языка. - СПб.: Изд-во Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2012. - С. 402.
6. Шпенглер О. Закат Европы. Очерки морфологии мировой истории. - Т.2. Всемирно-исторические перспективы / Пер. с нем. и примеч. И.И. Маханькова. - М.: Мысль, 1998. - С. 119.

Сведения об авторе:

Сундеева Дина Борисовна (г. Чита, Россия), кандидат филологических наук, доцент кафедры теоретической и прикладной лингвистики Забайкальского государственного университета, e-mail: dina-sundueva@yandex.ru

Data about the author:

D. Sundueva (Chita, Russia), candidate of philological sciences, associate professor at Department of Theoretical and Applied Linguistics, Zabaikalsky State University, e-mail: dina-sundueva@yandex.ru

References:

1. Zhade Z.A. Rossijskaja identichnost' kak mnogourovnevaja struktura / Z.A. Zhade // [Elektronnyj istochnik]: <http://www.elcom.ru/~human/2008ns/07jza.htm>.
2. Malye jetnicheskie i jetnograficheskie grupy: Sb. statej, 80-letiju so dnja rozhdenija prof. R.F. Itsa / Pod. red. V.A. Koz'mina. - SPb.: Al'ternativnaja poligrafija, 2008. - S. 97.
3. Neklessa A.I. Transgranich'e: ego landshafty i obitateli. Iz besedy na beregu Teleckogo ozera [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.c-society.ru/main.php?ID=529237>. Data obrashhenija 16.09.2015
4. Pozicionirovanie territorij Bajkal'skogo regiona v uslovijah transgranich'ja. - Novosibirsk: Nauka, 2012. - S. 388.
5. Smolich E. Jazyki men'shinstv kak central'nye cennosti // Sociolingvistika i sociologija jazyka. - SPb.: Izd-vo Evropejskogo universiteta v Sankt-Peterburge, 2012. - S. 402.
6. Shpengler O. Zakat Evropy. Oчерki morfologii mirovoj istorii. - Т.2. Vsemirno-istoricheskie perspektivy / Per. s nem. i primech. I.I. Mahan'kova. - М.: Mysl', 1998. - S. 119.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ХУДОЖЕСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА КАК ОДИН ИЗ МЕХАНИЗМОВ АКТУАЛИЗАЦИИ ТРАДИЦИОННОГО ФОЛЬКЛОРА

Е.А. Каминская

Аннотация. Статья посвящена основным вопросам взаимодействия профессиональной художественной культуры и традиционного фольклора в современной социокультурной ситуации. Автор доказывает, что профессиональная художественная культура, будучи одним из слоев культуры, может выступить своеобразным социокультурным механизмом актуализации традиционного фольклора. В статье приводятся основные ситуации, в которых профессиональная художественная культура обращается к традиционному фольклору, и делается вывод о недостаточном и нецеленаправленном использовании ее потенциальных ресурсов в процессе его актуализации, что, по мнению автора, должно стать важнейшей задачей современной культурной политики.

Ключевые слова: традиционный фольклор, актуализация, художественная культура.

PROFESSIONAL ARTISTIC CULTURE AS ONE OF THE MECHANISMS OF ACTUALIZATION OF TRADITIONAL FOLKLORE

Е. Kaminskaya

Abstract. The article is devoted to the main issues of interaction of professional culture and traditional folklore in the contemporary socio-cultural situation. The author argues that professional culture, as one of the layers of culture, can serve as a socio-cultural mechanism of actualization of traditional folklore. The article presents the basic situations, where professional culture refers to traditional folklore, and draws a conclusion about insufficient and poorly focused using its potential resources in the process of its actualization, that is, in the author's opinion, should be an essential task of modern cultural policies.

Keywords: traditional folklore, actualization, art and culture.

Говоря об актуализации традиционного фольклора, мы выдвинули идею применения для этого нескольких регулируемых сфер культуры, которые могут быть использованы как ее (актуализации) механизмы. Одной из этих сфер выступает профессиональная художественная культура, под которой мы будем понимать «слой культуры, кристаллизующийся вокруг искусства для обеспечения максимально эффективного, с точки зрения общества и каждого конкретного социума, протекания художественной деятельности» [3, с. 166]. Как правило, принято выделять специализированный (профессиональный) и бытовой (обыденный) уровни художественной культуры. Оговоримся, что термин «бытовая художественная культура» – условный, лишь очерчивающий грань между профессиональной и непрофессиональной художественной сферой. Грань эта очень тонка, а подчас и неуловима. Ведь не секрет, что есть участники художественной культуры, которые, не являясь профессионалами по образованию и типу деятельности (т.е. любители, а значит формально непрофессионалы), создают образцы (произведения, тексты) художественной культуры, которые могут приравняться (и

даже быть выше) по художественным характеристикам к профессиональным произведениям (образцам, текстам). И профессиональная художественная культура, и непрофессиональная (бытовая, обыденная) – это сферы единой художественной культуры, вступающие в своеобразное взаимодействие друг с другом.

В силу того, что профессиональная художественная культура более организована, более управляема, мы будем рассматривать именно ее как один из своеобразных социокультурных механизмов актуализации традиционного фольклора. Поскольку традиционный фольклор – это процесс и результат простонародного переживания наиболее значимых и устойчивых коллизий социокультурного бытия и воплощения этого в художественно-эстетических образах, содержащих ценностно-нормативные доминанты [4], то он объективно входит в пространство художественной культуры. И поэтому его рассмотрение, как ее части – вполне органично и закономерно. Традиционный фольклор выступает для профессиональной художественной культуры как плодоносный источник сюжетов, образов, стилистики и проч., к которому обращаются ее самые различные деятели.

Нам представляется целесообразным описание основных ситуаций обращения профессиональной художественной культуры к традиционному фольклору, т.е. своего рода рабочая типология, для показа достаточно широкого спектра из взаимодействия. Кардинально важным при этом выступает критерий степени удаленности–приближенности к аутентичному источнику, поскольку именно это обстоятельство существенно важно в контексте нашей темы.

Наиболее близкими к традиционному фольклору выступают фрагменты его цитирования, которые транслируются с максимальным соблюдением ситуационного контекста исполнения (обрядовые песни – в обрядовых сценах, считалки – в игровых ситуациях и т.п.), с выдерживанием стилистики языка, первоначального художественного образа и смысла. Обработки, аранжировки, инструментовки традиционного фольклора – еще один из способов использования его материалов в профессиональной деятельности. При этом указанные обработки, аранжировки, инструментовки опять-таки, могут быть как максимально близкими к первоисточнику (переложения на другой исполнительский состав, как один из примеров), так и достаточно далекими от него (например, фолк-рок).

«Переинтонирование» традиционного фольклора уже отходит от исконных аутентичных источников именно за счет его изменения (варьирования, трансформации, изменения символического ряда, художественно-образного содержания и пр.). В зависимости от художественно-образной системы профессионального деятеля, его творческой установки, замысла произведения такое переинтонирование может касаться различных граней традиционного фольклора – изменения контекста исполнения, элементов языка, символики, образного строя, наделение новыми функциями, персонажами и т.д.

Использование образов, сюжетов, символов, видо-родо-жанровой структуры, текстов традиционного фольклора в авторских произведениях также может представлять большой спектр возможностей: от соблюдения стилистики жанра, сохранения сюжетной канвы, «наполнения» символов, до их переосмысления в достаточно «удаленных» от первоисточника формах. А стилизация под фольклор (вплоть до пародий на фольклорные формы и жанры) – воспроизведение в общих, но узнаваемых чертах, стиля, традиции,

устоявшегося канона выступает, по нашему мнению, как авторский метаприем, основанный на специфической «игре» собственным уникальным стилем и стилем фольклорного произведения.

Таким образом, мы очертили краткий, но достаточно представительный обзор ситуаций обращения художественной культуры к традиционному фольклору. Следовательно, актуализация традиционного фольклора с участием профессиональной художественной культуры фактически осуществляется процессуально, но происходит это спонтанно, ситуативно, спорадически. И тому есть причины. Художники – свободные мастера. Они творят по собственным законам, потребностям, установкам, и не обязаны целенаправленно заботиться о технологиях сохранения, возрождения, использования, актуализации традиционного фольклора, как общекультурной задаче. Им достаточно использования его потенциала, причем в той мере, в какой они сами считают необходимым в конкретной творческой ситуации.

Но при таком подходе к традиционному фольклору неизбежны потери, ошибки, неполное использование его потенциала, а то и забвение фольклорных явлений. При такой неизбежной «частичности» невозможно представить и весь спектр самого традиционного фольклора, который мог бы быть использован в профессиональной деятельности. Только при целенаправленном подходе в культурной политике возможна разработка и внедрение технологий его актуализации. На сегодняшний момент отсутствует или слабо выражено звено, которое бы занималось взаимодействием между собственно профессиональной художественной культурой и традиционным фольклором на обоюдодополняющих для них условиях. Для этого нужны специалисты особого рода, со специфической социокультурной направленностью, в профессиограмму которых в обязательном порядке включено знание типологии взаимодействия профессиональной художественной культуры и традиционного фольклора, умение ее технологически использовать.

Таким образом, мы видим, что диапазон обращения профессиональной художественной культуры к традиционному фольклору достаточно широк. Их взаимодействие взаимовыгодно обоим. «Профессионалы» черпают для себя образы, стилистику, символику, закономерности

развития и т.п. Традиционный фольклор проникает в специализированную художественную культуру и закрепляется в ней в виде запоминаемых и узнаваемых, опять-таки, образов, символов, сюжетов, жанров и т.д. Следовательно, художественная культура выступает как один из мощнейших по силе воздействия механизмов его актуализации. В

Литература:

1. Головинский Г. Композитор и фольклор: Из опыта мастеров XIX – XX веков. Очерки. - Москва: Музыка, 1981. - 279 с., нот.
2. Земцовский И. Фольклор и композитор. Теоретические этюды. - Ленинград: Советский композитор, 1977. - 176 с.
3. Искусство в системе культуры: сб. ст. / АН СССР. Науч. совет по истории мировой культуры. Секция по теорет. пробл. культуры // Сост. и отв. ред. М.С. Каган. - Ленинград: Наука, 1987. - 272 с.
4. Каминская Е.А. К спорам об определении термина «фольклор» // Шестые Лазаревские чтения «Лики традиционной культуры начала XXI столетия: материалы международной научной конференции. - Челябинск, 26-27.02.2013. - С. 282-285.
5. Конен В. Рождение джаза. - 2 изд. - Москва: Сов. Композитор, 1990. - 320 с.
6. Рыжинский А.С. Понятие «единство» как концептуальная основа композиции «Сого» Л. Берно // Музыковедение. - № 8. – 2012. - С. 10-18.

то же время этот механизм в последнее время недостаточно и нецеленаправленно используется. Такое целенаправленное грамотное профессиональное обращение к художественной культуре как своеобразному социокультурному механизму актуализации традиционного фольклора должно стать одной из важнейших задач культурной политики.

References:

1. Golovinskij G. Kompozitor i fol'klor: Iz opyta masterov XIX – XX vekov. Ocherki. - Moskva: Muzyka, 1981. - 279 s., not.
2. Zemcovskij I. Fol'klor i kompozitor. Teoreticheskie jetjudy. - Leningrad: Sovetskij kompozitor, 1977. - 176 s.
3. Iskusstvo v sisteme kul'tury: sb. st. / AN SSSR. Nauch. sovet po istorii mirovoj kul'tury. Sekcija po teoret. probl. kul'tury // Sost. i отв. red. M.S. Kagan. - Leningrad: Nauka, 1987. - 272 s.
4. Kaminskaja E.A. K sporam ob opredelenii termina «fol'klor» // Shestye Lazarevskie chtenija «Liki tradicionnoj kul'tury nachala XXI stoletija: materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. - Cheljabinsk, 26-27.02.2013. - S. 282-285.
5. Konen V. Rozhdenie dzhaza. - 2 izd. - Moskva: Sov. Kompozitor, 1990. - 320 s.
6. Ryzhinskij A.S. Ponjatie «edinstvo» kak konceptual'naja osnova kompozicii «Coro» L. Berio // Muzykovedenie. - № 8. – 2012. - S. 10-18.

Сведения об авторе:

Каминская Елена Альбертовна (г. Челябинск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой музыкального образования Челябинской государственной академии культуры и искусств, e-mail: svetlana_v_vasil@mail.ru

Data about the author:

E. Kaminskaya (Chelyabinsk, Russia), candidate of pedagogic sciences, docent, head of Department of Music Education of Chelyabinsk State Academy of Culture and Arts, e-mail: svetlana_v_vasil@mail.ru



КАТЕГОРИЯ «ВОЗРАСТ» И ОТНОШЕНИЕ К НЕМУ В ТРАДИЦИОННОЙ КУЛЬТУРЕ ТУВИНЦЕВ

Е.В. Айыжы¹

¹Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ 15-21-03002 по теме «Диалог цивилизаций народов Центральной и Внутренней Азии; история, культура и парадигмы существования».

Аннотация. В данной статье охарактеризованы отношения к возрасту и этапам жизненного цикла в традиционной культуре тувинцев. Актуальностью темы исследования является то, что на основе полевых материалов проведен сравнительный анализ традиций и обычаев тувинцев Республики Тыва и Монголии. Автор обосновывает в статье обряды и обычаи, связанные с беременностью женщины, рождением ребенка и именнаяречение.

Ключевые слова: обычай, обряд, возраст, времяисчисление у народов Центральной Азии, обряды, связанные с беременностью женщины, обряды детства, обряды юношеского возраста.

CATEGORY "AGE" AND THE ATTITUDE OF THE TUVANS TOWARDS IT IN THE TRADITIONAL CULTURE

E. Aiygy

Abstract. This article described the relationship to age and stages of the life cycle in the traditional culture of the Tuvans. The actuality of the research is based on field research, a comparative analysis of the traditions and customs of people of the Republic of Tuva and Mongolia. The author of the article substantiates the rites and customs associated with a woman's pregnancy, birth and naming ceremonies.

Keywords: custom, ceremony, age, time the peoples of Central Asia, the rituals associated with pregnancy women, rituals of childhood, rites of youthful age.

Традиционно у народов центрально-азиатского региона летоисчисление было основано на наблюдениях за фазами луны, соответственно также и у тувинцев. Объяснением служит физиологические процессы в организме человека и животных. Например: отсчет жизни ребенка начинают не с момента рождения, а с начала внутриутробного развития, поэтому тувинцы к родившемуся году прибавляют еще один.

Теперь обратим внимание на возрасты, которым можно дать следующую характеристику. Возрастной период с рождения до 3-х лет называли «кержир – кажык» («кержир» – хрящ, «кажык» – бабка) – младенчество. Характеристикой данного периода является с традиционной точки зрения (по мнению информантов) – незавершенность формирования скелета, мягкость костей младенца. Но в то же время в этот период ребенок достигал определенной стадии развития – приобретения речевых навыков и установления самостоятельного хождения.

От 3-х до 15 лет – «кок кажык» – синий кажык. Ребенок вырос, физически сформировался. Девочки могли уже выходить замуж.

От 16 до 40 лет – «ак кажык» – белый кажык. Период расцвета физических и духовных сил, накопления богатого жизненного опыта.

От 40 до 61 лет - «сарыг кажык» – желтый кажык. Развитие человека завершилось, человек считался зрелым.

От 61 и старше – «хемирти кажык» – огрызок кажык (гниение кости) – период угасания [5].

Как видим, различные возрастные периоды определялись цветовой гаммой костей. Теперь рассмотрим подробно.

Воспитывая детей в традиционном духе, родители обращали особое внимание на первую возрастную группу: «кержир кажык» (младенчество), то есть от рождения до 3-х лет.

В традиционной культуре тувинцев считалось, что по-настоящему душа вселяется в ребенка по прошествии 3 – 4 лет. До наступления данного возраста он является «посредником бога», «божьим». По этому поводу даже распространено обозначение маленького ребенка как «бичии бурган» («младенец бог»). Ребенок в представлениях тувинцев выступает как исключительно

доброе, светлое начало. И поэтому в юртах, где находятся маленькие дети, взрослые должны избегать ссор и криков между собой, более того, нежелательно присутствие людей, обладающих неуживчивым, конфликтным характером. Существуют специальные народные поговорки:

«*Чаваа аътты туредип болбас*». Жеребенка не седлают,

«*Чаи кижини коргудуп болбас*». Ребенка не пугают.

«*Чавааны шаварга аскаар*». На жеребенке поскачешь, захромает.

«*Чаишты аттынарга ыглаар*». Ребенка обидишь – заплачет.

По представлению родителей, детям по прошествии их жизненного пути предстояло преодолеть три трудности – так называемые «*халыын*».

Первая трудность – «*назын халыыны*» – связана с молодым возрастом, с 15 до 20 лет, с «горячей» порой жизни.

Вторая трудность – «*ада халыыны*» – связана с именем отца, с его достатком и силой, влиянием на окружающих. Молодые люди 20 – 30 лет, надеясь на авторитет и помощь родителей, позволяли себе совершать ошибки и проступки, допускать своевольности.

Третья трудность – «*аът халыыны*» – с 30 до 40 лет, связана с конем. Издавна конь считался опорой тувинца, его надежным спутником в жизни. В этот период человек по разумению тувинцев, тянулся к коням-скакунам. Связь с конем таила опасность. Здесь можно было разбиться, упав со скачущей лошади или повиснуть на стремях, что также грозило смертельным исходом.

К сорока годам все трудности оставались позади, преодолевались кем-то достойно, а кем-то нет. В народе считалось: человек, достойно преодолевший все три трудности жизни, заслуживает большого уважения. Родители и родственники гордились им.

Рождение мальчика в семье тувинцев было предпочтительным, так как в нем видели будущего охотника и кормильца. Но и рождение девочки воспринималось также приятным известием в семье и в кругу родственников: на свет появилась новая хозяйка, будущая мать.

На протяжении всего периода младенчества проявляется благожелательное, снисходительное отношение к ребенку. В отношении к детям и их воспитанию, в первые годы жизни, никаких различий между мальчиками и девочками не делалось.

Тувинцы относились к детям исключительно мягко, очень любили их, но вместе с тем требовали беспрекословного послушания, которое прививалось с детства. Тувинская традиция запрещает открыто выражать недовольство поведением малыша, формулировать прямые запреты. В некоторых местах до сих пор считается «непозволительным» входить в юрту, где имеется маленький ребенок {Информатор – Чаг Тыва Чангылык (Сенгилик), 65 лет. Уроженка Алтая. В данный момент проживает в местности Буянт Кобдосского аймака Монголии}, так как по тувинским поверьям нельзя было показывать младенца чужим людям до определенного времени, боялись, что счастье ребенка и семьи может перейти другим людям.

До 20-х годов XX века в Туве не было ни больниц, ни родильных домов. Даже когда они появились, тувинцы в первое время не могли ими пользоваться, так как считали «чужое», «не тувинское». Тувинская женщина рожала у себя в юрте. При беседе с местными женщинами мы узнали о том, что раньше у них роды принимали традиционным способом. То есть женщины рожали стоя на коленях, держась за шнур, вытянутый вдоль юрты – «*тыртыг*». Если роды были тяжелыми, женщина не могла разродиться, то роженице расплетали концы кос, открывали крышки сундуков и ящиков, расстегивали дужки сережек, снимали с пальцев кольца, распоясывали пояса, то есть действовали по закону симпатической магии. Для будущего ребенка специально одежду не шили, игрушек не готовили.

Детские пеленки и рубашки изготавливались из поношенного платья, дабы предохранить от нечистой силы. Вообще, ношенные, не новые ткани имели для ребенка очень большое значение: они связывали ребенка с окружавшими его людьми (особенно вещи отца). Тувинские женщины не выбрасывали поношенные вещи, а складывали их в свой сундук. Пеленки до определенного месяца не вывешивали на улицу, а сушили внутри юрты. На ночь не оставляли развешанные детские вещи на улице.

Во время родов запрещалось присутствовать мужчинам и нерожавшим женщинам. Считалось, что некоторые поступки женщины, ждущей ребенка, могут отразиться и в жизни малыша. По этому поводу для женщины, ждущей ребенка, существовала определенная система запретов и предписаний, связанных больше

охранительной магией. Для обеспечения нормальных родов и здоровья новорожденного принимались меры магического характера. Женщине нельзя было прикасаться животом к любым предметам, особенно острым, иначе считалось, что ребенок родится с кривым носом или лицом. В период беременности женщины не вязали, ножницы и иголки заворачивали в материал и прятали; не перешагивали через мужские хозяйственные предметы. Существовал запрет смотреть на прокаженных, больных, инвалидов, уродов [1], чтобы ребенок не родился с теми же недостатками. Женщина не должна была смотреть в упор, разглядывать человека, должна была прятать свой взор. В этот период она не должна была с кем-либо ругаться, враждовать, держать обиду, злобу. Беременной запрещалось пинать, обижать домашних животных, особенно собаку, иначе у ребенка может появиться родимое пятно на спине или там же вырастут волосы.

Нельзя было смотреть на зайца, чтобы у ребенка не было заячьей губы. Предписывалось не перешагивать через веревку, лежащую на земле, чтобы при родах пуповина не запуталась вокруг шеи ребенка и он не задохнулся. Нельзя было смотреть, когда закалывали барана или принимать участие при отеле коровы. По последнему запрету хочется отметить, что не только беременной женщине, но и несовершеннолетним девочкам запрещалось присутствовать при закалывании домашних животных.

Беременной женщине, по обычаю, нельзя ни в чем отказывать, так как «*ымзаны бээр*». В местности Буянт Кобдосского аймака Монголии автором записан интересный материал: женщина родила ребенка и не получила для новорожденного подарка от гостя, посетившего их юрту. В виду того, что только что родившаяся женщина ожидала подарка и не получила желаемого, у нее могли заболеть груди и даже пропасть молоко. Чтобы такого не случилось, тогда гость приезжал еще раз и проделывал следующий обряд: брал небольшой кусок лошадиного или верблюжьего помета, заворачивал в бумагу, просовывал сквозь решетку под дверь юрты и вручал женщине. Сразу женщина «подарок» не брала, делала вид, что «обижена, плачет». Потом, когда она успокаивается, гость обязан, по обычаю, преподнести настоящий подарок. После этого болезни в груди исчезают и появляется молоко {*Информатор – Чаг Тыва Чангылык (Сенглик), 65 лет. Уроженка Алтая. В данный момент проживает в*

местности Буянт Кобдосского аймака Монголии}. Следует отметить, что традиции и обычаи монголов и тувинцев, по своей сути, похожи, но на данный момент они больше сохранились у монголов.

Беременной женщине запрещалось стоять в дверях или выглядывать из дверей, опершись о косяки, иначе при родах плод застрянет. Беременной нельзя жевать серу (смола, собранная из срубленных деревьев) – младенец будет слюнявый, ей нельзя было есть мясо с тазобедренных костей, так как роды будут тяжелыми. Запрещалось обглаживать мясо с лопатки – ребенок родится вверх головой. Особенно нежелательно присутствовать там, где собираются люди, особенно во время свадеб, погребально-поминального обряда. На любом общественном мероприятии возбранялось присутствие женщины, ждущей ребенка.

Как свидетельствуют приведенные выше примеры, многие из поверий имеют рациональную основу, так как связаны с тем, чтобы сохранить свое здоровье и родить крепкого младенца.

Следующим интересным этнографическим материалом является определение пола по приметам до рождения. Если плод сильно толкается, то родится мальчик. Считалось, что если у женщины на лице появляются пигментные пятна, скорее всего, она носит мальчика; если же цвет кожи на лице не меняется, вероятно, будет девочка. Можно было узнать пол по снам. Если беременной во сне снятся мужские принадлежности как нож, огниво, плетка и т.д., то родится мальчик, если увидеть во сне: украшения, иголку, цветные материалы, то родится девочка. Есть еще одно поверье: если форма плода овальная, то родится девочка, если круглая будет мальчик. По вкусовым желанием матери, тоже можно угадать пол ребенка: если матери хочется сладкого – будет дочь, а если кислого, соленого – сын {*Информатор – Орулгу (Орлук) Иргит, 65 лет. В данный момент проживает в местности Буянт Кобдосского аймака Монголии*}.}

У тувинцев роды как первенца, так и других последующих детей, принимала опытная повитуха. Повитуха – это всегда пожилая вдовая женщина. При этом учитываются такие данные как, во-первых: она сама когда-то рожала, имела детей, обладала опытом ухода за грудными детьми. Во-вторых, предполагалось, что женщина, помогающая ребенку родиться, вводящая в мир людей, ограждающая маленькое беззащитное

существо от злых духов, сама должна быть образцом чистоты, человеком исключительно высоких моральных качеств. Учитывались и личные качества: доброта, отзывчивость, трудолюбие, сноровка и физическое здоровье.

Как правило, одна и та же повитуха принимала роды всех детей в одной семье. Повитухам наряду со знанием родильных обрядов, обычаев, магических действий требовались элементарные знания по гинекологии и владение акушерским опытом, почерпнутые из народной медицины. При этом профессиональному искусству повитухи свойственна определенная этика: такая женщина должна все свои знания и умения направлять исключительно на сохранение жизни ребенку. «Тудугжу» («пуповинная мать») умела делать массаж, облегчавший роды. Смазав руки каким-либо жиром, она поглаживала живот роженицы сверху вниз, потихоньку сдвигая плод {*Информатор – Бавуу Александра Кыргысовна, 1938 года рождения. Уроженка местности Качык Эрзинского района Республики Тыва. В своем сумоне считается «тудугжу» («пуповинная мать»*}. Массажем исправлялось неправильное положение плода. Если плод прежде времени опускался в утробе, повитуха при помощи массажа умела возвращать его в нормальное положение.

Отец ребенка должен был отблагодарить «тудугжу» за помощь при родах. Сразу же после рождения ребенка, он дарил ей отрез ткани, платок. Впоследствии она считалась «хин авазы» («второй матерью») для ребенка, с ней поддерживались самые хорошие отношения. Она была, как правило, частым желанным гостем в семье, ее одаривали подарками. Когда ребенок вырос и вступал в брак, она сидела на почетном месте, рядом с родителями.

На третий день после рождения проводили «хин дою» – празднование отпавшей пуповины. Забивался по этому случаю баран, и приглашали соседей и пожилых людей.

Во время «хин дою» совершали захоронение последа. Тувинцы придавали ему особое значение в связи с тем, что он охраняет плод в утробе матери, и от него, якобы, зависят здоровье и судьба ребенка. После обрезания пуповины послед мыли водой, заворачивали в чистый материал, хранили под изголовьем кровати.

Пожилая женщина, принимавшая роды ребенка, выкапывала в юрте ямку глубиной с локоть, причем, для последа девочки – в женской половине юрты, а мальчика – в

мужской. Выбирают такое место, где никто не мог бы ходить или наступать на него (под кроватью, сундуками, полками или под стеной). Если захоронить послед, где ходят люди, то ребенок вырастет морально подавленным «сузу багай». При мелком погребении, женщина будет часто рожать, а при глубоком – редко. Послед хоронили вверх пуповиной. Если захоронить наоборот, то женщина больше не сможет рожать.

Приготовленный к захоронению послед обязательно окуривали *артышом* (можжевельником). В 17 районах Тувы обряд «захоронения последа» делают по-разному. В западных районах: клали в горных расщелинах, на горе, либо внутри юрты, под семейной кроватью. В южных районах, обязательно присутствие «пуповинной» матери при захоронении последа.

Получая имя, ребенок вводился в мир людей, приобщался к социальным связям. Этому и способствовал обычай имянаречения. В семейной традиции тувинцев имя ребенку давалось сразу после рождения или спустя некоторое время. Имя давалось один раз, и считалось, что именно оно определяет жизненный путь человека и судьбу, оберегает его от злонамеренных сил.

В то же время по имени ребенка окружающие могли узнать, к какому роду или семье он относится.

Близкие родственники ребенка и несколько весьма уважаемых людей *аала* долго совещались, прежде чем выбрать для новорожденного подходящее имя. Подобный выбор имен был распространен у многих народов мира [2].

Переход ребенка из младенческого статуса в стадию «детства» обычно соотносился с трехлетним возрастом (иногда раньше или позже). Завершение периода «младенчества» отмечалось стрижкой утробных волос.

До трех лет ребенку не стригли волосы, ибо считали, что таким образом можно укоротить его жизнь. Душа человека представляется как слабое, беспомощное существо, которое легко подвергается нападению со стороны злого духа. С.А. Токарев пишет о пассивном характере души: «Душа – это невидимое уязвимое место человека, душа – это объект злой магии, добыча для злых духов». Местом обитания души считается голова [6].

Представления о сверхъестественных свойствах волос – часть общечеловеческой культуры. Особой сверхъестественной силой по традиционным представлениям народов

Сибири обладали волосы женщин в детородный период, что объясняется во многом специфической функцией женщины, производящей на свет детей, ее связью, таким образом, с потусторонним миром. «Женщина бесплодная или родившая детей, впоследствии умерших, получала презрительное прозвище «*куу баиш*» («высохший череп», то есть «лишенная волос») [3].

Волосы представлялись особенно благоприятной субстанцией для магической передачи как вредоносного, так и положительного начала. С первым связаны обычаи прятанья вычесанных волос. Со вторыми – обычаи контактной или имитативной магии, имеющие целью получения счастья и некоторых положительных качеств от других людей. Ярким проявлением этого стремления является выбор лица, которое будет заниматься причесыванием невесты.

Душа (жизнь ребенка) находилась в особенной опасности до тех пор, пока не отрастали волосы. Для сохранения жизни ребенка его душу в виде пучка из нескольких волосинок помещали в безопасное место. До обряда пострижения волос нежелательно было притрагиваться до головы ребенка незнакомым людям.

Первая стрижка утробных волос у тувинцев совершалась в трехлетнем возрасте, причем нельзя было отрезать волосы с темени, ибо на темени в этот день впервые заплеталась косичка «*кежеге*», которую мальчик носил до самой смерти, а девочка – до момента ее замужества. После стрижки утробных волос тувинцы считали ребенка вполне самостоятельным человеком. Этот момент в жизни ребенка родители торжественно отмечали. Приглашенный шаман или лама, или старейшина *сеока* назначал день срезания волос. К этому дню резали барана, готовили *араку* (молочную водку), кумыс, угощения и приглашали родственников и соседей. Первое слово и благопожелания произносил дядя по материнской линии:

*Чаактыгга чаргызын алыспас,
Чарынныг амытаннын алдынга чытпас.
Хойгулаштыр калбара семирзин,
Кодан ышкаш агартыр кырызын.
Ажы-толу ковей болзун,
Азыраан малы арбын болзун.
Аттыг-алдарлыг чорзун,
Ак-сеткилдиг чорзун.
Улуг назы назылазын,
Угаан чыргалдыг болзун.
(Уургайга дужун олзун).*

Пусть будет непобедимым в спорах,
Не знает поражения перед теми, кто имеет лопатки.

Пусть будет жирным, как курдюк.
Состарится до белой седины, как заяц.
Пусть будет много детей,
Пусть будет тьма скота.
Пусть будет славным,
Пусть будет благородным.
Пусть доживет до глубокой старости,
Пусть будет сон блажен.
(Пусть умрет, сорвавшись с обрыва) [4].

Перед тем как начать обряд, выступающему предлагали выпить или пригубить пиалу с молоком. Данный обряд свидетельствовал о том, что среди множества приглашенных людей могут быть: завистливые, любящие сквернословия, с плохими помыслами и так далее. И все это может передаться маленькому ребенку, отразиться на его будущем, а молоко очищало все плохое, негативное. Кроме того, дымом *артыша* (можжевельника) обкуривали и ножницы, тем самым, защищая ребенка от сглаза и порчи.

Безусловно, белый цвет имеет глубокий символический смысл для тюркских народов Центральной Азии, это – цвет благополучия, чистоты помыслов человека, счастья. В культуре тувинцев, как и у многих тюркоязычных народов, существует понятие белая пища – «*ак чем*». В ее ассортимент входили молоко, чай с молоком, всевозможные сыры, виды творога, сметана, сливки и так далее. Про людей говорили: «*бо ак – сеткилдиг кижидир*» – душа у этого человека белая»; «*сагыжы бо кижинин кара хоолуг паиш ышкаш*» – «душа у этого человека, как у казана с черной сажой».

Каждый гость, который отрезал клочок волос у ребенка, клал его в мешочек, привязанный к ножницам, произносил благопожелания ему и его родителям и дарил ему что-нибудь. Подарками могли быть: лошадь, коровы, овцы или *хадак*, шкуры барашка, сурка, одежда, молочные продукты или сладости. Также в качестве подарка могли дать деньги. Все подарки и особенно скот становились собственностью их сына (дочери) и служили основой будущего хозяйства. После срезания волос родители ребенка угощали гостей. Если старший дядя по материнской линии на торжестве отсутствовал по уважительной причине, то оставляли специально для него клочок на голове и не трогали в течение трех дней. Срезанные волосы хранились в мешочке.

В обычае подрезания волос проявляется забота о ребенке, о его нравственном воспитании и материальной обеспеченности в будущем.

В возрасте трех лет ребенок уже должен уметь четко и правильно выговаривать слова, что в дальнейшем очень помогало при усвоении других премудростей жизни.

В старину тувинцы говорили, что развитие ребенка по-настоящему начинается с этого возраста. С 3 до 4 лет ребенок больше проводит в игре, а с 4 до 6 лет у него развивается память, он хорошо помнит наказания своих родителей, твердо усваивает названия местности, может пересказать услышанные рассказы, песни, поговорки.

Таким образом, исследование обрядовой практики, связанное с жизненными циклами у

тувинцев Тувы и Монголии, позволило составить картину их обычаев и обрядов и сделать вывод, что каждый народ очень уважительно относится к возрасту любого периода человеческой жизни. А каждый человек и его поступки должны соответствовать своему возрасту. Рождение ребенка – это не только праздник и гордость одной семьи, а также праздник для всего рода в целом. Традиционное общество выработывало веками особое отношение к жизненным циклам, серию обрядов, обычаев и традиций, направленных на вовлечение человека в социум. Соблюдение этих предписаний носило абсолютный характер, нарушение же строго осуждалось.

Литература:

1. Бутанаев В.Я. Этническая культура хакасов. - Абакан: Издательство Хакаского государственного университета, 1998. - 157 с.
2. Викторова Л.Л. Система социализации детей и подростков у монгол. Пути и причины трансформации ее элементов // Этнография детства: традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Восточной и Юго-Восточной Азии. - М.: Наука, 1988. - С. 51-71.
3. Клюева Н.И., Михайлова Е.А. Накосные украшения сибирских народов // Материальная и духовная культура народов Сибири. - Сборник музея антропологии и этнографии. - Т. 42. - Л.: Наука, Ленинградское отделение, 1988. - 126 с.
4. Курбатский Г.Н. Тувинские праздники (историко-этнографический очерк). - Кызыл: Тувинское книжное издательство, 1973. - 32 с.
5. Натпит-оол С. Методические основы изучения тувинского детского фольклора // Башкы, № 5. - Кызыл, 1993. - С. 64-66.
6. Токарев С.А. Ранние формы религии. - М.: Политиздат, 1990. - 115 с.

Сведения об авторе:

Айыгы Елена Валерьевна (г. Кызыл, Россия), кандидат исторических наук, доцент, кафедра Всеобщей истории и археологии ФГБОУ ВПО «Тувинский государственный университет», e-mail: aiogy@mail.ru

Data about the author:

E. Aiygy (Kyzyl, Russia), candidate of historical sciences, associate professor at Department of World History and Archeology of the Tuvan State University, e-mail: aiogy@mail.ru

References:

1. Butanaev V.Ja. Jetnicheskaja kul'tura hakasov. - Abakan: Izdatel'stvo Hakasskogo gosudarstvennogo universiteta, 1998. - 157 s.
2. Viktorova L.L. Sistema socializacii detej i podrostkov u mongol. Puti i prichiny transformacii ee jelementov // Jetnografija detstva: tradicionnye formy vospitanija detej i podrostkov u narodov Vostochnoj i Jugo-Vostochnoj Azii. - M.: Nauka, 1988. - S. 51-71.
3. Kljueva N.I., Mihajlova E.A. Nakosnye ukrashenija sibirskih narodov // Material'naja i duhovnaja kul'tura narodov Sibiri. - Sbornik muzeja antropologii i jetnografii. - T. 42. - L.: Nauka, Leningradskoe otdelenie, 1988. - 126 s.
4. Kurbatskij G.N. Tuvinskie prazdniki (istoriko-jetnograficheskij ocherk). - Kyzyl: Tuvinskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1973. - 32 s.
5. Natpit-ool S. Metodicheskie osnovy izuchenija tuvinskogo detskogo fol'klora // Bashky, № 5. - Kyzyl, 1993. - S. 64-66.
6. Tokarev S.A. Rannie formy religii. - M.: Politizdat, 1990. - 115 s.

СОСТОЯНИЕ НЕДВИЖИМЫХ ОБЪЕКТОВ ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ КАК ИНДЕКС КРИТИЧНОСТИ

Е.И. Алексеева

Аннотация. В эпоху модернизации человеческая деятельность приводит к нарушению баланса в системе «человек-техника-среда». На данном этапе возникает необходимость внедрения инновационного метода предупреждения чрезвычайных ситуаций на территориях мегаполисов. Для решения данной задачи автор приводит модель, позволяющую на ранних этапах предупредить чрезвычайные ситуации на территориях мегаполисов. Для этого автором предлагается анализировать территорию на возможность возникновения чрезвычайных ситуаций, используя компоненты объектов историко-культурного наследия как индексы критичности. Для индикации критических состояний в системе «человек-техника-среда» автором предлагается классификация негативных факторов длительного воздействия природного и техногенного характера.

Ключевые слова: чрезвычайная ситуация, недвижимый объект, техногенная безопасность, экологическая безопасность, индикатор уровня, индекс критичности.

CONDITION OF IMMOVABLE OBJECTS OF HISTORICAL AND CULTURAL HERITAGE AS INDEXES OF CRITICALITY LEVEL

E. Alekseeva

Abstract. In the era of modernization of human activity leads to an imbalance in the system "man-equipment-environment". At this stage there is a necessity of introduction of innovative method for prevention of emergency situations on the territories of big cities. To solve this problem, the author provides a model that allows on early stages to prevent emergencies in the territories of big cities. For this the author proposes to analyze the area for possible emergency situations using the components of objects of historical and cultural heritage as indices of criticality. For indicating critical States in the system "man-equipment-environment" the author offers a classification of negative factors of prolonged exposure to natural and man-made disasters.

Keywords: emergency situation, immovable object, industrial safety, environmental safety, level indicator, criticality index.

Обеспечение устойчивого развития территорий мегаполисов, формирование благоприятной среды жизнедеятельности и сохранение объектов исторического и культурного наследия является важнейшей задачей в эпоху развития и модернизации инженерной, транспортной и социальной инфраструктур.

Основной идеей является создание благоприятной среды жизни и деятельности человека для устойчивого развития путем достижения баланса экономических и экологических интересов [1]. Однако некоторые антропогенные действия над природой имеют цену, большую, чем можно позволить с точки зрения экономного, гармоничного пользования. Человеческая деятельность обретает невиданные ранее масштабы, нарушающие баланс в системе «человек-техника-среда». Это приводит к увеличению вероятности, что ошибочные действия человека могут привести к глобальной катастрофе, последствия которой заранее предсказать невозможно, в отличие от

возможности возникновения нежелательного события.

На сегодняшний день в России система предупреждения возникновения чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера формируется на основе разбивки подконтрольной территории на зоны вероятных ЧС по результатам:

- оценки особенностей техносферы и населения подконтрольной территории и ее элементов по показателям и характеристикам;
- оценки возможных факторов риска, интенсивности формирования и проявления поражающих факторов и воздействий источников чрезвычайных ситуаций;
- анализа вероятности возникновения на данной территории и на отдельных ее элементах чрезвычайных ситуаций;
- прогнозирования характера, масштабов и времени существования вероятных чрезвычайных ситуаций.

Таким образом, комплексный анализ территории показывает картину наиболее вероятных и возможных нежелательных

событий, причины этих событий и их последствия.

Показатели анализа территории используются в дальнейшем для определения приоритетности действий с учетом стратегических задач, направленных на предупреждение возможных чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера на территории мегаполисов, т.е. разработать краткосрочные, среднесрочные и долгосрочные стратегии снижения риска возникновения чрезвычайных ситуаций, принимая во внимание перспективы развития и достижения устойчивости.

Для определения критических индексов, отражающих высокую вероятность возникновения чрезвычайных ситуаций, автором предлагается анализировать территорию с использованием компонентов объектов историко-культурного наследия как индикаторов уровня техногенной и экологической безопасности мегаполисов. Недвижимые объекты наследия являются своего рода «копилкой» последствий внешних

воздействий системы «человек-техника-среда».

Объекты недвижимости, сохранившиеся спустя сотни лет, как материальные объекты зафиксировали на себе изменения в техносфере.

Считается, что время – главный враг объектов наследия. Это не совсем так. Самая большая опасность кроется в негативном антропогенном влиянии. Эта тенденция чаще просматривается в мегаполисах, где особенно высокая техногенная нагрузка. Как результат – ухудшение состояния объектов историко-культурного наследия: деградация кирпичной кладки и штукатурки, просадка фундамента объекта, грибковые поражения и т.д.

Таким образом, недвижимый объект характеризует территорию, на которой он располагается, демонстрируя влияние всех негативных факторов длительного воздействия со стороны системы «человек-техника-среда» (рис.1).



Рисунок 1. - Негативные воздействия системы «человек-техника-среда»

К таким факторам можно отнести:

1. *Интенсивное дорожное движение* вблизи объектов историко-культурного наследия, которое влечет за собой негативные последствия для физического состояния таких объектов. Дорожное движение способствует появлению трещин в стенах.

2. *Линии метро* также играют в этом значительную роль.

3. *Протечки водопровода и канализации, либо отсутствие водосточных труб* (непродуманные застройки территорий вблизи недвижимых объектов) приводят к нарушению гидроизоляции и в дальнейшем к подмыву основания объектов, а также к нарушению температурного и влажностного режима.

4. *Нехватка работников по поддержанию чистоты и порядка* является острой проблемой,

на территориях заброшенных недвижимых объектов царит грязь, лежит мусор.

5. В связи с высоким уровнем производственной деятельности увеличились выбросы в атмосферу, формирующие химически агрессивную среду. Этот фактор также негативно проявляется на объектах наследия, что приводит к деградации внешнего облика зданий [2].

6. Природные катаклизмы тоже приносят значительный вклад в риск утраты объектов историко-культурного наследия. В частности, геологические и гидрологические явления, которые протекают во времени [2].

Выходит, что состояние объектов историко-культурного наследия показывает негативные воздействия не только на эти объекты, но и на жизнедеятельность людей, окружающую среду.

Многие из этих воздействий являются скрытыми и непреднамеренными, которые напрямую не видно, но через индикаторы (компоненты объектов историко-культурного наследия) можно найти и увидеть, проанализировать и оценить качество опасности,

$$I_{кр} = \sum_1^i S_i * a_i; \quad (1)$$

где:

$I_{кр}$ – индекс критичности недвижимого объекта,

S_i – состояние индикатора (компонента объекта историко-культурного наследия),

a_i – коэффициент значимости негативных воздействий системы «человек-техника-среда».

С целью определения количественных показателей состояния индикаторов (S_i) зададим систему критериев:

1 – изменения и отклонения отсутствуют (отсутствует необходимость в реставрации и ремонте);

2 – незначительные изменения во внешнем облике объекта, не влияющие на его устойчивость (изменение цвета кирпичной кладки, цвета фасадов зданий и т.д.);

3 – удовлетворительное состояние объекта (небольшие трещины в стенах и крыше здания, частичная деградация кирпичной кладки);

4 – неудовлетворительное состояние (ускорительная физическая деградация объекта, требуется необходимость в ремонте и реставрации);

5 – состояние создает угрозу утрате объекта историко-культурного наследия.

Коэффициент a_i показывает значимость воздействия опасных факторов на индикатор. Значения весового коэффициента укажем в промежутке от 0,1 до 0,9 в зависимости от качества негативного воздействия на объект системы «человек-техника-среда»:

0,1 – незначительные воздействия, при реализации которых проводятся

предупредить или локализовать негативные воздействия.

Вышеуказанные негативные факторы со стороны системы «человек-техника-среда» являются потенциальными причинами зарождения чрезвычайных ситуаций на территории мегаполиса.

Первопричины в сочетании с дополнительными негативными воздействиями со стороны человека или природы могут привести к катастрофам.

Таким образом, предлагается анализировать территорию на возможность возникновения чрезвычайных ситуаций, используя компоненты объектов историко-культурного наследия как индексы критичности. Под индексом критичности будем понимать величину, описывающую физическую дефективность объекта историко-культурного наследия под воздействием различных природных и антропогенных воздействий, которая показывает вероятность возникновения чрезвычайной ситуации на территории.

реставрационные работы с минимальными затратами;

0,3 – негативные воздействия, не влияющие на устойчивость фундамента, стен и крыши, минимальные воздействия;

0,5 – воздействия, требующие проведения ремонтно-реставрационных работ.

0,7 – весомые воздействия, появляется риск утраты объекта;

0,9 – стремительные по времени и разрушительные по масштабу воздействия, повлекшие за собой потерю объекта.

Индикация критических состояний объектов и территории, которую позволяет обеспечить предложенный метод недостаточен для целенаправленного управления техносферными рисками.

Предложенная автором модель может быть использована для задач прогнозирования критических состояний объектов историко-культурного наследия и анализа территории мегаполиса на возможность возникновения чрезвычайных ситуаций на начальных этапах анализа техносферных рисков. Стремительные с большой потерей устойчивости события требуют качественного управления, поэтому данная модель может послужить частью

решения практической задачи по обеспечению экологической и техногенной безопасности территорий.

Литература:

1. Алексеева Е.И. Состояние объектов историко-культурного наследия как индикатор уровня экологической и техногенной безопасности г. Казани / Е.И. Алексеева // Казанский педагогический журнал. - 2015. - № 1. - С. 167-171.
2. Государственная стратегия формирования системы достопримечательных мест, историко-культурных заповедников и музеев-заповедников в Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://old.mkrf.ru/documentations/583/>
3. Официальный портал Министерства культуры Республики Татарстан [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mincult.tatarstan.ru/>
4. Константинов Ф.В. Диалектический материализм: учебник / Ф.В. Константинов. – Москва: Политиздат, 1963. – С. 67-71.
5. Федеральный закон от 25 июня 2002 г. № 73-ФЗ «Об объектах культурного наследия (памятниках истории и культуры) народов Российской Федерации»: офиц. текст. – М.: Гарант, 2002. – 34 с.

References:

1. Alekseeva E.I. Sostojanie ob#ektov istoriko-kul'turnogo nasledija kak indikator urovnja jekologicheskoj i tehnogennoj bezopasnosti g. Kazani / E.I. Alekseeva // Kazanskij pedagogičeskij zhurnal. - 2015. - № 1. - S. 167-171.
2. Gosudarstvennaja strategija formirovanija sistemy dostoprimechatel'nyh mest, istoriko-kul'turnyh zapovednikov i muzeev-zapovednikov v Rossijskoj Federacii [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://old.mkrf.ru/documentations/583/>
3. Oficial'nyj portal Ministerstva kul'tury Respubliki Tatarstan [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://mincult.tatarstan.ru/>
4. Konstantinov F.V. Dialektičeskij materializm: uchebnik / F.V. Konstantinov. – Moskva: Politizdat, 1963. – S. 67-71.
5. Federal'nyj zakon ot 25 ijunja 2002 g. № 73-FZ «Ob ob#ektah kul'turnogo nasledija (pamjatnikah istorii i kul'tury) narodov Rossijskoj Federacii»: ofic. tekst. – M.: Garant, 2002. – 34 s.

Сведения об авторе:

Алексеева Екатерина Ивановна (г. Казань, Россия), аспирант III года обучения ФГБОУ ВПО Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева – КАИ, e-mail: kleongardt@bk.ru

Data about the author:

E. Alekseeva (Kazan, Russia), postgraduate student of 3 year of study, Kazan National Research Technical University named by A. Tupolev, e-mail: kleongardt@bk.ru



УДК 811.111-26; 316.776.33

ЦЕННОСТНЫЙ КОНЦЕПТ “LEADERSHIP” В СОВРЕМЕННОМ АМЕРИКАНСКОМ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Е.В. Трощенко

Аннотация. В статье обсуждается трактовка ценностного концепта leadership читателями американской прессы. Анализ онлайн-комментариев читателей позволяет описать то, как они понимают идеал и антиидеал исполнения социальной роли политического лидера. Дальнейший дискурсивный анализ того, что говорится в контексте современной политической ситуации сирийского конфликта, показывает, что концепт leadership зачастую становится основой для продвижения своего кандидата и критики политических оппонентов. Таким образом, в статье рассматриваются коммуникативные стратегии прореспубликански и продемократически настроенных комментирующих, которые используют интерпретацию представлений о лидерстве для солидаризации своей группы и защиты ее позиции по определенным вопросам.

Ключевые слова: ценность, лидерство, идеал/антиидеал исполнения социальной роли, общественно-политический дискурс, коммуникативные стратегии воздействия.

VALUE CONCEPT OF LEADERSHIP IN MODERN AMERICAN SOCIOPOLITICAL DISCOURSE

Е. Troshchenkova

Abstract. The article discusses the value concept of leadership as it is understood by the readers of American press. The analysis of readers' on-line comments allows describing how they view ideal and anti-ideal of performing the social role of a political leader. Further discourse analysis of what is said in the current political situation in the context of Syrian crisis shows that the concept of leadership often becomes a basis for promoting a candidate and attacking political opponents. Thus, the article covers pro-Republican and pro-Democratic communicative strategies that use the interpretation of leadership for solidarization of supporters and defense of the position of the group.

Keywords: value, leadership, ideal/anti-ideal of social role performance, sociopolitical discourse, communicative strategies of persuasion and manipulation.

Для американской лингвокультуры ценность “leadership” имеет большое значение, поскольку оказывает существенное влияние на коммуникативные стратегии общественно-политического дискурса. При этом существует целый ряд нерешенных проблем, связанных с описанием данного концепта. Как отмечает во введении редактор сборника статей, посвященных вопросам политического лидерства, Р. Куто, в многочисленных книгах про политиков лидерство обычно приравнивается к тому, что делает политический лидер, т.е. сводится к вопросу осуществления власти над другими людьми. Другая проблема состоит в том, что лидерство до недавнего времени чаще рассматривалось в контексте исследований корпоративной культуры, чем политологии [7]. Тем не менее, лидерство в политологическом осмыслении как отношения между лидерами и их последователями подробно анализировалось в целом ряде работ [4; 5; 8]. В лингвистике же этот концепт, особенно с точки зрения видения

рядовых участников общественно-политического дискурса, не получил достаточного описания.

Интересные лингвистические данные были получены Ю.С. Вашталовой, которая с опорой на данные проекта FrameNet Ч. Филлмора и собственного ассоциативного эксперимента с американскими респондентами проанализировала представления о “leadership” и пришла к выводу о том, что в американской лингвокультуре «лидерство подразумевает доминирование» [1, с. 40] и в первую очередь ассоциируется с фигурой президента [1, с. 75]. Этот исследователь в своей работе рассматривает использование этой ценности для фрейминга ситуации в речах политических деятелей США. Однако в этой работе нас интересует то, как в своих коммуникативных стратегиях данную ценность используют не политики, а масса читателей американской прессы, которые пишут комментарии к онлайн-статьям. В настоящее время с развитием Интернет-коммуникаций и повышением влияния активности

пользователей форумов и социальных сетей на общественно-политические процессы выбор такого предмета исследования представляется актуальным.

В американских общественно-политических дискуссиях вопросы лидерства сейчас занимают важное место в связи с непростым положением президента Обамы (традиционно обозначаемым выражением "lame duck") на исходе второго президентского срока, когда в Конгрессе преобладают представители оппозиционной республиканской партии, а внешняя политика США вызывает неоднозначные реакции избирателей. В связи с этим в качестве материала для дискурсивного анализа было рассмотрено 363 комментария к двум статьям в газете *The New York Times* [3; 6], где обсуждаются проблемы Сирии и борьбы с ИГИЛ. Целью исследования было изучить то, как комментирующие представляют себе положительный и отрицательный варианты исполнения роли лидера страны, и описать, каким образом эти представления используются в атакующих и защитных коммуникативных стратегиях и стратегиях продвижения кандидата в набирающей обороты президентской кампании.

Дискуссия, касающаяся сирийского вопроса, борьбы с ИГИЛ и позиции США, развивается в контексте вскрывшихся фактов искажения военным руководством данных относительно успешности действий США, скандала с потраченными огромными средствами на подготовку для борьбы с исламистами всего нескольких десятков «умеренных оппозиционеров» правительству Асада и альтернативных предложений РФ по решению проблем региона. Одна из рассматриваемых статей [3] в обсуждении вопроса о том, стоит ли Б. Обаме встречаться с В. Путиным, задает противопоставление фигур президента США и президента России: *Пр. 1 «Mr. Putin views Mr. Obama as weak, and Mr. Obama views Mr. Putin as a thug <...>»*. Это противопоставление в сентябре 2015 года активно развивается в комментариях читателей именно в аспекте обсуждения проблемы "leadership", что в целом является проявлением тенденции, обозначившейся уже в дискуссии, вызванной статьей В. Путина в этой газете в сентябре 2013 года, когда Россия выступила с планом уничтожения химического оружия в Сирии.

Несмотря на то, что содержательно позиция российского лидера вызывает у большинства комментирующих

настороженность или даже открытую агрессию вплоть до сравнений со змеей (*Пр. 2 «Why not talk to Putin? Because talking to a Russian is like talking to a snake. That didn't work out well in the garden and it has never worked out in the world of nations. It's not the forked tongue or the slick skin. It's the venom»; «Trying to "negotiate" with Putin is like negotiating with a cobra»*), с точки зрения концепта "leadership" Обама получает более негативную характеристику, что видно из анализа отрицательно коннотированных определений и ярлыков, которые применяются в отношении него в дискуссии.

Об антиидеале (а следовательно, от противного, и об идеале) исполнения данной роли можно судить по реакции читателей на деятельность Обамы как политического лидера. Центральный компонент негативной характеристики Обамы как лидера страны – это слабость. Озвученное в статье определение повторяется в форме прилагательного «weak» и производного от него существительного «weakness» 20 раз. Другими способами вербализации этой характеристики являются: *Пр. 3 «powerless»; «spineless intellectual leader»; «they walk on him»; «comical simulacrum of Commander-in-Chief»; «allergic to the use of force»; «feckless foreign policy»; «a man to be trifled with»*.

Слабость как негативная характеристика лидера трактуется с точки зрения нескольких более конкретных качеств. Во-первых, это нерешительность: *Пр. 4 «indecisive»; «dithered on his "red-line" in Syria»; «by the time Obama stops dithering he will be out of office»*. Особый интерес представляет ассоциация слабости и нерешительности с позицией сомневающегося интеллектуала: Ср. «spineless intellectual leader» и *Пр. 5 «And though nuance in thought and actions is adored and encouraged on university faculties, it is neither respected nor admired in most of the world»*. Здесь негативная характеристика Обамы пересекается с негативными стереотипами относительно всей демократической партии [2].

Во-вторых, может подчеркиваться отсутствие четкой собственной позиции и стратегии по достижению поставленных задач: *Пр. 6 «no strategic vision»; «no strategy»; «Russia has a geopolitical agenda based on their national interest, and our is a fragmented one based on the particular interests of different groups»; «clueless»; «no clue»*.

В-третьих, отмечается отсутствие смелости в действиях политика: *Пр. 7* в дискуссии 7 раз повторяется слово «fear», 4 раза «afraid», 4 раза «coward»; «cowardice», а также

встречаются иронические употребления антонимичной лексики – «So Mr. Obama is afraid of talks with Mr. Putin. So in fact, the President talks only with people he agrees with. How very courageous».

Отсутствие названных качеств воспринимается как некомпетентность и неспособность политика выполнять возложенные на него функции, наивность и глупость: Пр. 8 «*incompetent*»; «*incompetence*»; «*inept*»; «*ineptness*»; «*ineptitude*»; «*naivety*»; «*being childish*»; «*dumb*».

При этом в связи с тем, что фигура политического лидера рассматривается как представитель всей страны, своего рода «лицо группы», отсутствие адекватного лидерства воспринимается болезненно, как удар по самой нации: Пр. 9 фрагменты комментариев к статье [3] «*The US does not need Russia to solve the Syria Crisis. We need effective and decisive leadership. But Obama **dug** himself and our Nation into a hole with his ineffective, waffling politics in this crisis and he needs Putin to pull him out of the hole. <...> Obama gives away our National interest to get his deal with Putin to save himself politically*»; «*Even while the American president seems to present doubt on the goodness of his people and the greatness of his nation*»; к статье [6] «*The loss of the President's credibility is **damaging** to the U.S*». Именно важность роли, которую играет концепт “leadership” в процессах национальной самоидентификации, обеспечивает его актуальность как опоры коммуникативных стратегий воздействия в общественно-политическом дискурсе.

Наличие описанной ассоциативной связи между лидером и всей страной открывает широкие возможности для манипуляции общественным мнением. Естественным логическим ходом является перенос ответственности за ошибки подчиненных на лидера, что активно делается читателями в комментариях к статье [6]: Пр. 10 «*President Obama's legacy is distortions, and misleading statements and suppression of information. Should anyone be shocked when those under him do the same?*»; «*Obama doesn't like bad news so he never hears any. He's surrounded himself with sycophants*». Эта глобальная коммуникативная стратегия концентрации недовольства текущей политикой США на Обаме как лидере страны, складывающаяся из координации коммуникативных стратегий отдельных участников дискуссии, используется в своих интересах сторонниками республиканцев, которые в частности пытаются исправить негативные впечатления, оставшиеся от

республиканцев времен администрации Дж. Буша младшего: Пр. 11 «*To those believing the Obama administration didn't direct this strategy to downplay ISIS, you have no right to claim Bush lied about wmd's*».

Однако наибольшую активность в попытках использовать накопившийся негатив в отношении Обамы проявляют сторонники Д. Трампа. Фактически эксплуатируется уже сложившаяся группа людей, чьи мнения совпали. Комментаторы солидаризируются с этой группой на основе отрицательного отношения к Обаме как лидеру, а затем, используя лозунги в поддержку своего кандидата, пытаются создать ощущение, что вся группа солидаризована и в своих политических предпочтениях в предвыборной гонке: Пр. 12 фрагменты комментариев к статье [6] «*American politicians who don't have a clue about the real conditions on the ground or in the air <...> They more often respond based on party talking points or leadership demands, not on the implications of real objective <...> **When Trump says the people governing us are "stupid", there's a grain of truth** in that fatuous insult*»; «*So there is strong support for simply nuking the entire region and ridding the world of all the terrorists factions <...> What would Trump do? **Vote for Trump**. Trump2016. Lets nuke all the terrorists, and build a new golf course*»; к статье [3] «*Anytime Obama talks to any foreign leader we, the USA, end up with a bad deal. The man simply gives away the house. **Answer, President Trump***».

Защитные коммуникативные стратегии продемократически настроенных читателей в значительной мере строятся на реинтерпретации действий (например, готовности вести переговоры с Россией) не как проявления слабости лидера, а как сильный ход с его стороны и, соответственно, попытках приписать отрицательные лидерские качества оппонентам. Фрагменты комментариев к статье [3]: Пр. 13 «*Fear is the hallmark of our so-called "**conservative**" citizens. They don't know what they like, they don't have any proposals to make, they just FEAR. Yet they stand up at baseball games and sing lustily about "The Hooooome of the Braaaaaave!!!"*»; «*Ask the **make-war-not-love and don't-give-peace-a-chance Republicans** what they would do, then do the opposite. Given the **Bush-Cheney-neocon's disastrous track record** on their take-down of Saddam Hussein and their "preemptive" war in Iraq that resulted in the destabilization of the entire Middle East, when have the Republicans been right about anything related to foreign*

policy these days? (or anything else, for that matter!). Thank goodness Obama is our President at this juncture. The NY Times is right. Obama's inclination is toward finding common ground and reducing conflict if possible. Now imagine what Donald Trump or any of the other 15 or 16 GOP candidates would do in response respond in this situation as POTUS».

Готовность к переговорам в этом случае подается как проявление силы, гибкости и гуманизма лидера: фрагменты комментариев к статье [3] *Пр. 14 «Meet with the man! Who cares about looking weak?! There are people's lives at stake!»; «Understanding Putin's perspective is not a sign of weakness but a sign of an open mind willing to hear different points of view for consideration. It's the sign of a good leader. Exactly the opposite of what a guy like Cheney or Trump would do».*

Другой вариант стратегии защиты – вывести комментаторов, высказавшихся об Обаме как слабом лидере, из группы «своих» и обвинить в проплаченности их комментариев: к статье [3] *Пр. 15 «to all the Putin-paid trolls who are flooding this comment section: We know who you are and we know who's paying you. Your absurd screed which is long on twisted fiction and short on facts only further reinforces the perception that Putin is indeed delusional and irrational».* Таким образом, подрывается

Литература:

1. Вашталова Ю.С. Риторические особенности американского политического дискурса: когнитивно-семантический аспект (на материале речей политических лидеров США) // Дисс. на соиск. степени канд. филол. наук. - СПб, 2009. - 190 с.

2. Трошченкова Е.В. Социокультурные стереотипы как основа функционирования словесных ярлыков в американском медийном дискурсе // Homo Loquens: актуальные вопросы лингвистики и методики преподавания иностранных языков: Сборник научных статей. - Вып. 4. - Отв. ред. И.Ю. Щемелева. - СПб: Отдел оперативной полиграфии НИУ ВШЭ, 2012. - С. 290-302.

3. Baker P., Kramer A. Obama Weighing Talks With Putin on Syrian Crisis // The New York Times. 15.09.15 URL: http://www.nytimes.com/2015/09/16/world/middleeast/white-house-split-on-opening-talks-with-putin.html?_r=0

4. Burns J. Leadership. New York: Harper & Row, 1978. - 544 p.

5. Heifetz R. The scholarly/practical challenge of leadership // Reflections on leadership. Ed. by R.A. Couto. Lanham, MD: University Press of America, 2007. - P. 31-44.

доверие ко всем высказавшим недовольство Обамой как лидером страны.

Анализ общественно-политических дискуссий показывает, что в американской лингвокультуре на настоящий момент в представлениях о хорошем лидере доминирует ассоциация с силой, которая трактуется как наличие отчетливых представлений о целях и путях их достижения, и с проявлением политической воли в реализации своих планов без колебаний и сомнений. Исходя из этих представлений разные группы, участвующие в развертывании общественно-политического дискурса, строят свои коммуникативные стратегии таким образом, чтобы представить своего кандидата как соответствующего идеалу политического лидера, а оппонентов – как воплощение антиидеала. Сложившаяся достаточно устойчивая тенденция у большой группы комментирующих воспринимать Обаму как слабого лидера используется в своих целях теми, кто пытается за счет ассоциации с данной группой канализировать это недовольство в поддержку своего кандидата. Ответные защитные стратегии демократов направлены на переосмысление действий Обамы в позитивном ключе относительно представлений о том, как должен поступать лидер страны, или на дискредитацию группы, высказавшей сомнение в его лидерских качествах.

6. Mazzetti M., Apuzzo M. Analysts Detail Claims That Reports on ISIS Were Distorted // The New York Times. 15.09.15 URL: http://www.nytimes.com/2015/09/16/us/politics/analyst-s-said-to-provide-evidence-of-distorted-reports-on-isis.html?_r=0

7. Political and civic leadership: A reference handbook. Ed. by Richard A. Couto. Vol.1 SAGE publications, Inc., 2010. - 1125 p.

8. Tucker R. Politics as leadership. Columbia: University of Missouri Press, 1995. - 192 p.

References:

1. Vashtalova Ju.S. Ritoricheskie osobennosti amerikanskogo politicheskogo diskursa: kognitivno-semanticheskij aspekt (na materiale rechej politicheskikh liderov SShA) // Diss. na soisk. stepeni kand. filol. nauk. - SPb, 2009. - 190 s.

2. Troshhenkova E.V. Sociokul'turnye stereotipy kak osnova funkcionirovanija slovesnyh jarlykov v amerikanskom medijnom diskurse // Homo Loquens: aktual'nye voprosy lingvistiki i metodiki prepodavanija inostrannyh jazykov: Sbornik nauchnyh statej. - Vyp. 4. - Отв. ред. I.Ju. Shhemeleva. - SPb: Otdel operativnoj poligrafii NIU VShJe, 2012. - S. 290-302.

3. Baker P., Kramer A. Obama Weighing Talks With Putin on Syrian Crisis // The New York Times. 15.09.15 URL: <http://www.nytimes.com/2015/09/16/world/middleeast/white-house-split-on-opening-talks->

with-putin.html?_r=0

4. Burns J. Leadership. New York: Harper & Row, 1978. - 544 p.

5. Heifetz R. The scholarly/practical challenge of leadership // Reflections on leadership. Ed. by R.A. Couto. Lanham, MD: University Press of America, 2007. - P. 31-44.

6. Mazzetti M., Apuzzo M. Analysts Detail Claims That Reports on ISIS Were Distorted // The

New York Times. 15.09.15 URL: http://www.nytimes.com/2015/09/16/us/politics/analysts-said-to-provide-evidence-of-distorted-reports-on-isis.html?_r=0

7. Political and civic leadership: A reference handbook. Ed. by Richard A. Couto. Vol.1 SAGE publications, Inc., 2010. - 1125 p.

8. Tucker R. Politics as leadership. Columbia: University of Missouri Press, 1995. - 192 p.

Сведения об авторе:

Трошченкова Екатерина Владимировна (г. Санкт-Петербург, Россия), кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английской филологии и лингвокультурологии, Санкт-Петербургский государственный университет, e-mail: kathlyntr@gmail.com

Data about the author:

E. Troshchenkova (St-Petersburg, Russia), candidate of philological sciences, docent, associate professor of the Department of English Language and Cultural Studies, St-Petersburg State University, e-mail: kathlyntr@gmail.com



КОММУНИКАТИВНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ В ДЕЛОВОМ ОБЩЕНИИ НА АНГЛИЙСКОМ ЛИНГВА ФРАНКА

К.А. Мележик

Аннотация. В статье рассматривается проблема коммуникативных стереотипов (КС) в деловом общении на английском языке. Вводится понятие предметно-ориентированного английского лингва франка (ПОАЛФ) как контактного языка межнациональной коммуникации и предлагается структурно-типологическая классификация КС, разработанная на материале интервью с русскоязычными и иностранными пользователями ПОАЛФ. КС подразделяются на языковые (КС произношения и морфо-синтаксические КС) и культурно-поведенческие (стратегии согласования и регуляции делового взаимодействия).

Ключевые слова: межнациональная деловая коммуникация, предметно-ориентированный английский лингва франка, коммуникативные стереотипы.

COMMUNICATIVE STEREOTYPES IN BUSINESS ENGLISH LINGUA FRANCA

K. Melezhik

Abstract. The article discusses the problem of communicative stereotypes (CS) used in business communication. The notion of domain-oriented English lingua franca (DOELF) is introduced and DOELF is claimed to serve as the universal contact tool of international business interaction. A structural-typological classification of CS is offered basing on the interviews of Russian and foreign users of DOELF. CS are classified into verbal (pronunciation CS and morphosyntactic CS) and cultural-behaviour CS (strategies coordinating and regulating business interaction).

Keywords: intercultural business communication, domain-oriented English lingua franca, communicative stereotypes.

Современный этап глобализации характеризуется совокупностью процессов, в ходе которых мир оказывается все более взаимосвязанным на местном, региональном и глобальном уровнях. Это ведет к интенсификации взаимодействия культур и социумов, основным языковым каналом которого служит общий, самый распространенный, контактный английский язык (АЯ), представляющий собой языковую основу – лингва франка всей инфраструктуры глобализации [5, с. 67]. Английский лингва франка (АЛФ) получает всемирное распространение благодаря глобализации, а глобализация совершается благодаря распространению АЛФ, т.е. АЛФ является одновременно и орудием глобализации, и ее результатом – глобализованным и глобализующим феноменом [4, с. 2].

Коммуникация на АЛФ представляет собой континуум, в котором английский язык постоянно воспроизводится и получает новую энергию посредством экспрессивной изобретательности коммуникантов в изменяющихся условиях речевого взаимодействия [6, с. 169]. АЛФ предстает как глобализованный феномен, который постоянно локализуется в ходе бесчисленных транскультурных ситуаций общения, и его локализация – это не географическое, а

социокультурное понятие. Когда коммуникация пересекает традиционные лингвокультурные границы, языковые средства АЛФ локализуются в пределах сообществ практики и трансформируются в результате интерактивного взаимодействия коммуникантов.

Трансформация языковых и социокультурных форм АЛФ наиболее очевидно активизируется в межнациональной деловой коммуникации, где предметом делового общения является совместная деятельность в определенной предметной области. Специфика делового взаимодействия определяется конвенциональным ограничением контактов участников общения, т.е. соблюдением социальных норм, следованием регламентации целей и мотивов общения, способов осуществления контактов между участниками, соблюдением формально-ролевых принципов взаимодействия [1, с. 15, 16]. Фактически, деловой АЛФ представляет собой язык, ориентированный на определенную предметную область. Он предназначен для выполнения функций, связанных с обменом любой специальной информацией, отражающей любые специализированные домены социально-культурного разнообразия современного общества. Для его обозначения мы вводим новый термин «предметно-ориентированный

английский лингва франка (ПОАЛФ)». Мы выдвигаем положение о том, что ПОАЛФ – это контактный АЯ межнациональной коммуникации любого сообщества, предметная ориентация которого может определяться как специализированная область социально-культурного, экономического, политического и т.п. разнообразия современного общества.

Актуальность исследования ПОАЛФ заложена, прежде всего, в том, что сфера его активности постоянно расширяется, и один из наиболее важных факторов функционирования ПОАЛФ в локальных контекстах – это опора на коммуникативные стереотипы (КС), способствующие или препятствующие интерпретации информации и оценке коммуникативных партнеров. Цель данной статьи заключается в разработке структурно-типологической классификации КС, осложняющих общение на ПОАЛФ. Эта цель предопределяется необходимостью устранения когнитивных барьеров и повышения результативности межкультурной коммуникации.

Особенности функционирования КС изучались на материале интервью, проведенных на английском языке с двумя группами специалистов, работающих в международных организациях и использующих АЯ в деловой коммуникации. В первую группу входили 73 русскоязычных информанта – администраторы и сотрудники разного рода крымских организаций, в должностные обязанности которых входит деловая коммуникация с зарубежными партнерами. Во вторую группу входили 46 представителей европейских стран, сотрудничающих с этими организациями. Опрос информантов проводился в процессе выполнения 10 серий интервью, осуществленных за период с сентября 2012 г. по сентябрь 2014 г.

Ввиду ограниченных рамок статьи автор вынужден отказаться от описания фактического материала и представить отчет о полученных результатах, иллюстрируя его отдельными примерами.

Особенности ПОАЛФ русскоязычных пользователей в значительной степени являются стереотипами их коммуникативного поведения. Предложенный И.А. Стерниним термин «коммуникативное поведение» раскрывает «совокупность реализуемых в коммуникации правил и традиций общения той или иной лингвокультурной общности» [3, с. 279], а также «поведение (вербальное и

сопровождающее его невербальное) личности или группы лиц в процессе общения, регулируемое нормами и традициями общения данного социума» [2, с. 42].

Коммуникативный аспект делового общения в интернациональном контексте зависит, в частности, от способности коммуникантов поддерживать внешнюю совместимость и внутреннюю согласованность взаимодействия в условиях конкретной организации. Опираясь на концепцию коммуникативного поведения И.А. Стернина, мы можем говорить об инструментах, обеспечивающих совместимость и согласованность взаимодействия на ПОАЛФ, в терминах языковых и культурно-поведенческих стереотипов, которые реализуются в коммуникативных ситуациях вне зависимости от конкретной сферы деятельности участников. Мы подразделяем КС на два типа – языковые и культурно-поведенческие. Языковые КС, в свою очередь, представлены: 1) КС произношения; и 2) морфо-синтаксическими КС.

В целом, около 40 иностранных респондентов указали на те или иные особенности произношения русскоязычных партнеров, которые, по их мнению, артикулируют согласные и гласные иначе, чем это делают носители английского языка: *Russians pronounce many consonants and vowels unmistakably different from what native speakers do with our consonants and vowels*. Суммируя все замечания респондентов относительно отмеченных ими в ходе коммуникации на ПОАЛФ регулярных особенностей произношения русскоязычных партнеров, выделим две группы КС:

КС произношения на сегментном уровне:

– Общий сдвиг английской альвеолярно-апикальной артикуляции согласных [d/t], [z/s], [l], [n] к русской дентально-дорсальной.

– Оглушение английских звонких смычных в конечной позиции, которое ведет к совпадению таких пар, как, например: *bid-bit, dog-dock, rib-rip*.

– Переход велярного носового в сочетаниях *-ing* и *-ink* в дентальный носовой [n] в таких словах, как, например: *thing, think*.

– Ослабление или потеря аспирация английских взрывных согласных [p], [k] и [t]. Потеря аспирации [h] и сдвиг к велярному русск. [x].

– Замена лабиального [w] лабиодентальным [v] в таких словах, как, например: *when-ven*.

– Переход межзубных фрикативных [th] в:
1) лабиодентальные фрикативные [f, v], 2) дентальные фрикативные [s, z], 3) дентальные смычные [t, d] в таких словах, как, например: *think, thing, three, the, them, then*.

– Неразличение долготы и краткости гласных, которое ведет к совпадению таких пар, как, например: *bean-bin, feet-fit*.

– Подмена английских гласных заднего и среднего ряда русскими гласными, что ведет к совпадению таких слов, как, например: *butterbarter, cut-cart u stutter-starter; caught-cot u sport-spot; land-lend u man-men*.

– Подмена дифтонгов [aI, eI, oI] и [au, ou] бисегментными парами гласный + [j] или русск. [j] и гласный + лабиализованный русск. [y] в таких словах, как, например: *my, day, boy; how, no*.

КС произношения на супraseгментном уровне:

Раздельное произношение слов в потоке речи: *Russians tend to pronounce every word separately whereas native speakers join words into clusters*.

Более низкая тональность речи, вследствие чего речь иногда звучит неоправданно вызывающе или агрессивно: *The tone of their voice is low and sometimes sounds defiant or aggressive for no reason*.

Более узкий диапазон интонации, создающий эффект монотонного звучания речи: *When speaking, they keep it monotone and not so singy like English*.

В число *морфо-синтаксических КС* мы включаем только те регулярно повторяющиеся грамматические особенности английской речи русскоязычных участников коммуникации на ПОАЛФ, которые были указаны большинством иностранных респондентов: 1) отсутствие или неверное употребление артиклей; 2) отсутствие или неверное употребление частицы *to* перед инфинитивом; 3) двойное отрицание; 4) избыточное употребление форм *Simple Present*. Иностранцы относят эти КС к типичным характеристикам русского акцента, но не отмечают их как коммуникативно-релевантные, поскольку они не препятствуют пониманию в ходе делового взаимодействия.

Что касается структуры культурного компонента межнациональной коммуникации на ПОАЛФ, она складывается из *культурно-поведенческих КС*, которые являются синтезом стереотипов: 1) национальной культуры русскоязычных участников; 2) коммуникативной культуры, принятой в конкретной организации; 3) индивидуальной

коммуникативной культуры отдельных участников. Эти три категории КС обнаруживаются путем сопоставления коммуникативных стратегий, используемых иностранными и русскоязычными партнерами в профессиональном взаимодействии. Как говорит один из иностранных респондентов, коммуникативные проблемы русских собеседников часто являются следствием культурного дисбаланса поведения: *Communication problems of Russian speakers are often arising from the cultural imbalance of behaviour*. Другой респондент признает, что привычная для него свободная и небрежная манера речи, демонстрирующая паритет собеседников, не отвечает культурным стереотипам коммуникации с русскоязычными партнерами: *It is conventional for our casual talk to demonstrate parity by being kind of slipshod, which turns out quite different with Russian speakers*.

Анализ ответов иностранных и русскоязычных информантов позволяет зафиксировать систематические различия в применении коммуникативных стратегий. Прежде всего, иностранные участники коммуникации на ПОАЛФ более многословны, и этот факт следует отнести не столько на счет более высокого уровня владения АЯ, сколько на счет культурных стереотипов, принятых в их среде. Они предпочитают межличностные, интерактивные стратегии дискурса, которые способствуют поддержанию диалога и обратной связи в дискуссии. Это, например, ссылки на предшествующего собеседника, неофициальная манера общения, вопросы по ходу обсуждения, обращение по имени, уклонение от прямого ответа, и т.п.

Русскоязычные коммуниканты предпочитают более прямой и сдержанный стиль дискурса – они менее многословны, концентрируются на непосредственном предмете обсуждения, меньше используют элементы межличностных, интерактивных стратегий, способствующих неформальной манере общения. При этом они достаточно успешно строят деловую коммуникацию, используя общие для своей группы культурные стереотипы, определяемые как коммуникативные стратегии регулирования, посредством которых они адаптируют свои языковые ресурсы, перестраивают их, интегрируют в зависимости от постоянно меняющихся факторов англоязычного делового общения.

Среди общих для многих русскоязычных информантов КС следует выделить различные виды коммуникативных стратегий экспликации смысла и, в первую очередь, стратегию согласования темы высказывания. Согласование темы высказывания реализуется: а) в виде обращений к собеседнику для подтверждения понимания и пояснения смысла на примере; б) в виде собственных усилий уловить главную мысль и угадать общий смысл того, о чем говорит собеседник, путем распознавания вербальной информации; в) в виде отправления своих вербальных и невербальных сигналов, подтверждающих понимание, и распознавание невербальных сигналов собеседника.

Коммуникативное поведение русскоязычных информантов, регулярно задействованных в интернациональных контекстах делового общения, носит экстравертный характер и направлено на поддержание внешней совместимости и согласованности взаимодействия в условиях конкретной организации. Коммуникативное поведение русскоязычных информантов, которым доступны только ограниченные или случайные контакты, носит интравертный характер и направлено на поддержание внутренней совместимости и согласованности своего взаимодействия с интернациональными участниками делового общения.

Подводя итог нашему обсуждению, подчеркнем, что установлены три группы КС, регулирующих восприятие и производство речи в межнациональной деловой коммуникации на ПОАЛФ.

Во-первых, английское произношение русскоязычных участников характеризуется

регулярными отклонениями от стандартных норм, и мы определяем эти отклонения как КС произношения на сегментном и супraseгментном уровнях. Во-вторых, в деловой коммуникации русскоязычных пользователей реализуются определенные морфосинтаксические КС, регулярность которых позволяет говорить об их нормативности для данного сообщества. Однако же они не являются коммуникативно-релевантными и квалифицируются иностранцами как характеристики русского акцента. В-третьих, эффективность коммуникации на ПОАЛФ осложняется культурно-поведенческими КС, которые вызывают своего рода разнонаправленное взаимодействие участников коммуникации. Культурные стереотипы их коммуникативного поведения в контекстах делового общения на ПОАЛФ представлены вербальными и невербальными коммуникативными стратегиями, которые, в свою очередь, базируются на функционально-прагматических стереотипах русскоязычной коммуникации.

В целом, необходимо отметить, что критерий владения ПОАЛФ является обязательным для работы русскоязычных пользователей с иностранными партнерами. В условиях, когда сфера делового общения на ПОАЛФ достаточно ограничена и нерегулярна, понимание функционально-типологической организации коммуникативных стереотипов способствует поддержке совместимости участников и согласованности их взаимодействия.

Литература:

1. Панфилова А.П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности. - СПб.: Знание. - 2001. - 496 с.
2. Прохоров Ю.Е., Стернин И.А. Русские: коммуникативное поведение. - М.: Флинта: Наука. - 2006. - 328 с.
3. Стернин И.А. О понятии коммуникативного поведения // *Kommunikativ-funktionale Sprachbetrachtung*. Halle. - 1989. - S. 279-282.
4. Held D., McGrew A. The great globalization debate: An introduction // D. Held, A. McGrew (eds.). *The global transformations reader: An introduction to the globalization debate* (2nd edn). Oxford: Polity. - 2003. - P. 1-50.
5. Held D., McGrew A., Goldblatt D. Perraton J. Rethinking globalization // D. Held, A. McGrew (eds.). *The global transformations reader: An introduction to*

the globalization debate (2nd edn). Oxford: Polity. - 2003. - P. 67-74.

6. Pennycook A. *Global Englishes and Transcultural Flows*. London: Routledge. - 2007. - 189 P.

References:

1. Panfilova A.P. *Delovaja kommunikacija v professional'noj dejatel'nosti*. - SPb.: Znanie. - 2001. - 496 s.
2. Prohorov Ju.E., Sternin I.A. *Russkie: kommunikativnoe povedenie*. - M.: Flinta: Nauka. - 2006. - 328 s.
3. Sternin I.A. O ponjatii kommunikativnogo povedenija // *Kommunikativ-funktionale Sprachbetrachtung*. Halle. - 1989. - S. 279-282.
4. Held D., McGrew A. The great globalization debate: An introduction // D. Held, A. McGrew (eds.). *The global transformations reader: An introduction to*

the globalization debate (2nd edn). Oxford: Polity. - 2003. - P. 1-50.

5. Held D., McGrew A., Goldblatt D. Perraton J. Rethinking globalization // D. Held, A. McGrew (eds.). The global transformations reader: An introduction to

the globalization debate (2nd edn). Oxford: Polity. - 2003. - P. 67-74.

6. Pennycook A. Global Englishes and Transcultural Flows. London: Routledge. - 2007. - 189 r.

Сведения об авторе:

Мележик Карина Алексеевна (г. Симферополь, Россия), кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой иностранных языков № 3, Институт иностранной филологии, Таврическая академия КФУ имени В.И. Вернадского, e-mail: melezhib.karina@yandex.ua

Data about the author:

K. Melezhib (Simferopol, Russia), candidate of philological sciences, docent, head of Foreign Languages Department № 3, Institute of Foreign Philology, Taurida Academy Crimean Federal V. Vernadsky University, e-mail: melezhib.karina@yandex.ua



ГРАММАТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПРЕДМЕТНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТОМ-ПРИЛАГАТЕЛЬНЫМ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ

О.А. Пасюкова

Аннотация. В статье рассмотрены структурно-грамматические особенности предметных фразеологизмов русского и английского языков с компонентом-прилагательным. Установлено, что фразеологизмы указанного семантико-грамматического класса представляют собой подчинительные словосочетания с разными способами выражения синтаксической связи между компонентами. Описаны синтаксические модели фразеологизмов данной группы, среди них определены более-менее продуктивные, а также универсальные для русского и английского языков структуры. Обнаружена связь между синтаксической и семантической организованностью предметных фразеологизмов.

Ключевые слова: грамматическая структура, предметный фразеологизм, прилагательное, словосочетание, синтаксическая связь, подчинение, модель.

GRAMMAR STRUCTURE OF RUSSIAN AND ENGLISH SUBSTANTIVE PHRASEOLOGICAL UNITS WITH ADJECTIVE COMPONENT

O. Pasyukova

Abstract. The subject of the article is comparative study of Russian and English substantive phraseological units with adjective component. This article describes structural and grammatical peculiarities of these phraseological units. The analysis shows that all substantive phraseological units of both languages are subordinate word groups with different means of expressing subordination. Syntactic models of substantive phraseological units are also considered in the article. As a result of the research the most and the least productive, the common for both languages syntactic models are found. The connection between syntactic and semantic structure of substantive phraseological units is also identified in the study.

Keywords: grammar structure, substantive phraseological unit, adjective, word group, syntactic relation, subordination, model.

В рамках проведения исследования по изучению функций компонента-прилагательного в русских и английских фразеологизмах мы акцентировали внимание на классе предметных фразеологизмов, а именно на их структурно-грамматических особенностях. Опираясь на труды ряда ученых, констатируем, что, будучи элементом языковой системы, фразеологизм связан со словом и со свободным сочетанием, причем различие такой связи во многом обусловлено как структурными особенностями, так и особенностями грамматической оформленности фразеологизма. Вслед за представителями Челябинской фразеологической школы мы придерживаемся точки зрения профессора А.М. Чепасовой и рассматриваем фразеологизм как сочетание двух или более компонентов, которое: а) выражает понятие о чем-либо; и б) соотносительно со словом или сочетанием слов по значению и по грамматическим признакам [7, с. 15]. К предметным фразеологизмам мы относим единицы, синонимичные по значению существительным. Предметных фразеологизмов

русского языка с компонентом-прилагательным в нашей картотеке 750 единиц (*львиная доля, бездонная бочка, черный список, сборная солянка и др.*), единиц английского языка – 770 (*a sharp drop, a lousy job, a red herring, a hard hat etc.*) Исходя из исследований отечественных и зарубежных лингвистов-фразеологов (В.В. Виноградова, Н.М. Шанского, А.В. Кунина, Н.Ф. Алефиренко, Сейдл Дж. Макморди, Рут Гэрнс и др.) в структурном плане все фразеологизмы могут быть дифференцированы как: 1) соответствующие предложению; и 2) имеющие форму словосочетания.

Как показал анализ фразеологизмов с компонентом-прилагательным русского и английского языков, 100% единиц нашей картотеки строятся на основе словосочетания (русские: *общий знаменатель, важная птица, день открытых дверей и др.*, английские: *a near thing, a lame duck, the fair sex etc.*).

Согласно определению Л.С. Бархударова словосочетание – это группа синтаксически связанных знаменательных слов в составе

предложения, которая сама не является предложением [2, с. 44].

Поскольку внутри словосочетания его элементы вступают между собой в разные синтаксические отношения, рассмотрим вид синтаксических связей и способы их выражения в предметных фразеологизмах обоих языков.

Под синтаксической связью вслед за Л.С. Бархударовым мы понимаем синтагматическую связь между словами и группами слов в речевой цепи, в строе связной речи [2, с. 31].

Общепринято знание о том, что в синтаксисе существуют два основных типа связей между словами – сочинение и подчинение. Традиционно сочинение характеризуется синтаксическим равноправием между элементами словосочетания, тогда как подчинительная связь представляет собой отношение синтаксического неравноправия между словами в словосочетании.

Однако некоторые лингвисты расширили этот ряд, включающий только два типа отношений, и ввели в него третий. Например, еще Л. Ельмслев полагал, что отношения между двумя элементами могут быть трех типов: 1) оба элемента относительно независимы друг от друга, что соответствует сочинительной связи (Coordination) (*my sister and I*); 2) первый элемент зависит от второго, что соответствует подчинительной связи (Subordination) (*useful information*); 3) первый элемент зависит от второго, и второй, в свою очередь, зависит от первого (*he loves*). Такой вид связи Л. Ельмслев называет «взаимозависимость» (Interdependence) [4, с. 114].

Современные ученые-филологи определяют больше видов синтаксической связи между словами в словосочетаниях. Например, профессор Т.Н. Хомутова в книге «The Theory of English Grammar» выделяет пять типов связи, где среди уже хорошо изученных сочинения, подчинения и взаимозависимости она выделяет кумулятивную, которую описывает как отношения между двумя и более компонентами, определяющих одно слово (*his new coat, some old letters, all the ten fine old stone houses*) и аппозиционную, где два разных существительных обозначают один и тот же предмет (*Queen Mary, Alfred the King, Mr. Smith, the lawyer*) [9, с. 141].

Таким образом, значительное количество отечественных и подавляющее большинство зарубежных ученых считают словосочетанием любую синтаксически организованную группу слов, независимо от типа отношений, на которых она базируется [4, с. 100].

В нашем исследовании мы опираемся на теорию Л.С. Бархударова, который, следуя учению Л. Ельмслева, предложил аналогичную типологизацию синтаксической связи. Помимо сочинения и подчинения ученый выделил третий тип отношений, назвав его «предикативным». Стоит отметить, что эти типы связей были установлены ученым на основе определения синтаксической функции всего словосочетания, т.е. определения непосредственной синтаксической связи, благодаря которой данная группа слов включается в предложение.

Ту или иную группу синтаксически связанных между собой слов Л.С. Бархударов относит к одному из вышеуказанных типов – подчинительному, сочинительному или предикативному – на основе одинаковости или неодинаковости синтаксической функции всей группы в целом и ее непосредственно составляющих [2, с. 39].

Сочинение по Л.С. Бархударову – это такой тип синтаксической связи, при котором синтаксическая функция всей группы в целом совпадает с синтаксической функцией любого из ее компонентов. Предикативный тип синтаксической связи, по мнению ученого, характерен, прежде всего, для сочетания «подлежащее + сказуемое», где синтаксическая функция всей группы в целом отлична от синтаксической функции каждой из ее составляющих. Стоит отметить, что в исследуемых нами фразеологизмах данные типы связи не были обнаружены.

Подчинением ученый называет такой тип синтаксической связи, при котором синтаксическая функция всей группы в целом совпадает с синтаксической функцией только одной из ее составляющих, но отличается от синтаксической функции другой ее составляющей [2, с. 35].

Именно такой вид синтаксической связи определяется в предметных фразеологизмах с компонентом-прилагательным и в русском, и в английском языках. В этом можно убедиться на основании анализа следующих предложений:

Ruthie, 103, has racked up more than 1200 volunteer hours since the day, six years ago, when she called the local hospital to ask if anyone there could use an extra hand (Magazine "Reader's Digest" February 2010, p. 41).

Официальные китайские лица были крайне любопытны, любезны и дружелюбны, что не мешало им проверять все, вплоть до фотографий в мобильных телефонах (Журнал «Ключевые люди» № 13, октябрь 2013 г., с. 58).

Поскольку фразеологизмы *an extra hand* и *официальные лица*, как и все другие предметные

фразеологизмы русского и английского языков, являются эквивалентами существительным, все словосочетание (фразеологизм) в целом употребляется в синтаксической функции дополнения в английском и подлежащего в русском языке. Данная синтаксическая функция совпадает с функцией слов *hand* и *лица*, в то время как слова *extra* и *официальные* употребляются в функции присубстантивных подчиненных членов, т.е. определений. Другими словами, при замене всей подчинительной группы в целом ее ядром сохраняется грамматическая отмеченность всей конструкции. При замене же всего фразеологизма его подчиненным составляющим получается грамматически неправильная конструкция, в силу чего происходит нарушение семантической целостности предложения.

Анализ примеров показал, что все предметные фразеологизмы с компонентом-прилагательным как в русском, так и в английском языках образованы на базе связанных подчинительной связью слов.

Однако подчинительные словосочетания различны по своей внутренней структуре. Традиционно ученые-лингвисты определяют три способа выражения подчинения – согласование, управление, примыкание. Следует отметить, что все русские предметные фразеологизмы с компонентом-прилагательным имеют полное согласование, где подчиненное слово принимает все формы господствующего слова, насколько это позволяют грамматические категории обоих слов (*круглый стол, гремячая смесь, финальный аккорд и др.*). Во всех английских предметных фразеологизмах с компонентом-прилагательным определяется примыкание как основной способ выражения подчинения (*a gold mine, a usual spot, a big deal и др.*), что, на наш взгляд, объясняется тем, что в английском языке, в отличие от русского, отсутствует выраженность грамматических категорий.

В ходе анализа было также обнаружено, что предметные фразеологизмы с компонентом-прилагательным русского и английского языков разнообразны по своей синтаксической организации, в связи с чем, мы решили выявить наиболее универсальную и продуктивную модель фразеологизмов данного семантико-грамматического класса в обоих языках.

В контексте данного исследования, вслед за А.М. Чепасовой, под фразеологической моделью мы понимаем синтаксическую схему «с разнообразным компонентным составом, «намертво» закрепленную в каждом отдельном случае сочетания» [8, с. 32].

Наше исследование показало, что 97% русских предметных фразеологизмов с компонентом-прилагательным построены по модели «прилагательное + существительное», например, *золотой фонд, битый час, сиамские близнецы и др.*

1,5% фразеологизмов нашей картотеки построены по модели «существительное + прилагательное», например, *голова садовая, шут гороховый, тоска зеленая и др.*

1% исследуемых фразеологизмов построены по модели «существительное + прилагательное + существительное в Р.п.»: *дело первостепенной важности, день открытых дверей, дистанция огромного размера и др.*

0,5% предметных фразеологизмов с компонентом-прилагательным имеют модель «существительное + предлог + прилагательное + существительное»: *баиня из слоновой кости, волк в овечьей шкуре и др.*

Как и в русском языке, абсолютное большинство (98%) английских предметных фразеологизмов с компонентом-прилагательным построены по модели «adjective + noun», например, *black art, common sense, best man, red tape, blue blood и др.* Однако модель «noun + adjective» отсутствует среди фразеологизмов нашей картотеки.

Незначительное количество (2%) английских предметных фразеологизмов имеют модель «adjective + noun (+preposition) + noun»: *black sheep of the family, a red letter day etc.*

На наш взгляд, данное различие в структурных моделях предметных фразеологизмов с компонентом-прилагательным обусловлено принадлежностью языков к разным типологическим группам. В английском языке, как в языке аналитическом, в подчинительных словосочетаниях превалирует строгий порядок слов, как основной способ выражения подчинения. Преобладание одной модели объясняется тем, что прилагательное в английском языке, выполняя функцию определения, характеризуется препозитивным употреблением.

В отличие от английского языка, в русском языке, где употребление прилагательного в препозиции и в постпозиции одинаково возможно, наблюдается большая вариативность грамматической структуры предметных фразеологизмов с компонентом-прилагательным.

В ходе анализа было замечено, что препозиция прилагательного в русских и английских фразеологизмах с компонентом-прилагательным создает его большую семантическую весомость, прилагательное и

существительное в подобных фразеологизмах являются равноправными семантическими компонентами.

Однако постпозиция прилагательного, которая представлена только в русских фразеологизмах, обуславливает семантическое неравноправие составляющих их элементов. В таких фразеологизмах существительное выступает в роли ядерного компонента с семантической точки зрения, а прилагательное употребляется как компонент, имеющий больший экспрессивный характер. В подобных словосочетаниях признак приобретает особую

информативную значимость, что подчеркивается постпозицией прилагательного [6]. Сравните: *тоска зеленая, шут гороховый и задним числом, цепная реакция.*

Результаты проведенного анализа дают основание полагать, что синтаксическая структура предметных фразеологизмов с компонентом-прилагательным в той или иной степени влияет на семантическую организованность фразеологизма, а значит, и определяет функции составляющих его компонентов.

Литература:

1. Алефиренко Н.Ф. Фразеология и паремиология: Учебное пособие для бакалаврского уровня филологического образования / Н.Ф. Алефиренко, Н.Н. Семенов. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 344 с.
2. Бархударов Л.С. Структура простого предложения современного английского языка. – М.: Высш. шк., 1966. – 200 с.
3. Виноградов В.В. Грамматика русского языка, т. II Синтаксис, ч. I / – Москва: изд-во Академии наук СССР, 1960. – 702 с.
4. Иванова И.П., Бурлакова В.В., Почепцов Г.Г. Теоретическая грамматика современного английского языка: Учебник. – М.: Высш. школа, 1997. – 285 с.
5. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка. – Дубна: Феникс+, 2005. – 488 с.
6. Порядок слов в словосочетаниях. URL: <http://rusgram.narod.ru/2152-2169.html> (дата обращения: 21.09.215).
7. Чепасова А.М. Фразеология русского языка (книга для юношества). – Челябинск: Челябинский дом печати, 1993. – 215 с.
8. Чепасова А.М. Структурное и семантическое своеобразие фразеологизмов одной модели // Семантически-грамматические свойства фразеологизмов русского языка. – Челябинск: ЧГПИ, 1985. – 160 с.
9. Khomutova T. Theory of English Grammar: A Course of Lectures. – Chelyabinsk: South Ural State University Press, 2006. – 297 p.
10. Blokh M. A Course in Theoretical English Grammar. – Moscow: Vysshaya Shkola, 2000. – 381 p.

References:

1. Alefirenko N.F. Frazеologija i paremiologija: Uchebnoe posobie dlja bakalavrskogo urovnja filologicheskogo obrazovanija / N.F. Alefirenko, N.N. Semenenko. – M: Flinta: Nauka, 2009. – 344 s.
2. Barhudarov L.S. Struktura prostogo predlozhenija sovremennogo anglijskogo jazyka. – M.: Vyssh. shk., 1966. – 200 s.
3. Vinogradov V.V. Grammatika russkogo jazyka, t. II Sintaksis, ch. I / – Moskva: izd-vo Akademii nauk SSSR, 1960. – 702 s.
4. Ivanova I.P., Burlakova V.V., Pohepcov G.G. Teoreticheskaja grammatika sovremennogo anglijskogo jazyka: Uchebnik. – M.: Vyssh. shkola, 1997. – 285 s.
5. Kunin A.V. Kurs frazeologii sovremennogo anglijskogo jazyka. – Dubna: Feniks+, 2005. – 488 s.
6. Porjadok slov v slovosochetanijah. URL: <http://rusgram.narod.ru/2152-2169.html> (data obrashhenija: 21.09.215).
7. Chepasova A.M. Frazеologija russkogo jazyka (kniga dlja junoshestva). – Cheljabinsk: Cheljabinskij dom pečati, 1993. – 215 s.
8. Chepasova A.M. Strukturnoe i semanticheskoe svoeobrazie frazeologizmov odnoj modeli // Semantichесko-grammaticheskie svojstva frazeologizmov russkogo jazyka. – Cheljabinsk: ChGPI, 1985. – 160 s.
9. Khomutova T. Theory of English Grammar: A Course of Lectures. – Chelyabinsk: South Ural State University Press, 2006. – 297 p.
10. Blokh M. A Course in Theoretical English Grammar. – Moscow: Vysshaya Shkola, 2000. – 381p.

Сведения об авторе:

Пасюкова Ольга Александровна (г. Челябинск, Россия), старший преподаватель кафедры английского языка и методов обучения английскому языку ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет», e-mail: olga-rain@bk.ru

Data about the author:

O. Pasyukova (Chelyabinsk, Russia), senior lecturer at Department of English Language and Methods of Teaching English, Chelyabinsk State Pedagogical University, e-mail: olga-rain@bk.ru

СИТУАЦИЯ ТАКТИЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ И ЕЁ ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ В ПОЭТИЧЕСКОЙ РЕЧИ И.А. БУНИНА

А.Ю. Булюбаш

Аннотация. Статья посвящена проблеме языкового означивания в поэтической речи И.А. Бунина перцептивного модуса «осязание». Чувственное восприятие как первичный способ постижения действительности и универсальная категория сознания сопряжено с эмоциональной, когнитивной, социальной, интеллектуальной сферами жизнедеятельности человека, что находит отражение в языке художественной литературы. Актуальность предпринятого исследования обусловлена языковым материалом, который позволяет выявить особенности мировидения художника слова, углубить знания о единицах языка как репрезентантах ментально-аффективной сферы личности в поэтической речи. Это вписывает настоящее исследование в круг работ, выполненных в рамках антропоцентрического подхода к изучению языка. Специфика тактильного восприятия обуславливает появление в поэтическом тексте И.А.Бунина многочисленных синестетических сочетаний, раскрывающих фокус видения поэта и отражающих фактурность его мировосприятия и стиля.

Ключевые слова: тактильное восприятие, мировидение, поэтический текст, субъект речи, градуальные атрибуты, семантическое поле.

SITUATION OF TACTILE PERCEPTION AND ITS LINGUISTIC REPRESENTATION IN POETIC SPEECH OF I. BUNIN

A. Bulyubash

Abstract. The Article is devoted to the problem of linguistic signification in poetic speech of I.A. Bunin perceptual mode «touch». Sensory perception as the primary way of understanding reality and universal category of consciousness is associated with emotional, cognitive, social, and intellectual spheres of human life, as reflected in the language of fiction. The relevance of the research undertaken due to language material, which allows to reveal features of the worldview of the artist's words, to deepen knowledge about the parts of language as representants of mental-affective sphere of personality in poetic speech. It inscribes the present study in terms of work performed in the anthropocentric approach to the study of language. The specificity of tactile perception makes appearance in a poetic text by I.A. Bunin numerous synaesthetic combinations, revealing the focus of the vision of the poet and the reflective texture of outlook and style.

Keywords: tactile perception, world-view, a poetic text, the subject of speech, gradable attributes, semantic field.

Модус перцепции «тактильность» (осязание) представляется языковому сознанию достаточно «размытым» [6, стр. 83]. Т.С. Борейко отмечает, что «осязание неразрывно связано с действием» [2, стр. 40]. При этом большинство тактильных атрибутов не имеет образца, эталона, от которого можно было бы оттолкнуться для определения степени выраженности признака, их использование в речи ограничено. Однако градуальные атрибуты представлены широко и различаются по физическому воздействию на субъект (наблюдателя), по температурным характеристикам объекта, по качеству поверхности и т.д. Специфика тактильного восприятия обуславливает появление многочисленных синестетических сочетаний. Факторы, указанные выше, послужили причиной малой изученности данного перцептивного модуса [1; 2; 4] и, как следствие, актуальности исследования способов и средств языкового маркирования в художественной речи как эстетической

деятельности тактильного восприятия, его функционально-семантической роли в тексте.

Отметим, что пропозиция любого типа восприятия характеризуется наличием *субъекта* (наблюдателя, воспринимающего), *объекта* (природный мир, мир человека), *предиката* (чувствовать, воспринимать, трогать, касаться, обнимать, целовать и др.), *орудия восприятия* (руки, губы, кожная поверхность). Исследование модусов перцепции опирается на психологические особенности субъекта речи, текстовую психологическую реальность, коммуникативные задачи автора, смысловое пространство текста и способы его языкового означивания. Осязание тесно связано с ментальной сферой личности: тактильные ощущения могут вызываться в памяти индивида или воображаться, пробуждать те или иные ассоциации, эмоции и иметь как положительные, так и отрицательные коннотации [4, стр. 141].

Ситуация тактильного восприятия широко представлена в поэзии И.А. Бунина. Она реализуется в тексте через ситуации описания природного мира и мира человека. Рассмотрим *предикативный способ маркирования ситуации тактильного восприятия* в лирике И.А. Бунина. Базовыми глаголами с семантикой «осязание» в его поэтических текстах являются: а) глагол контактно-направленного действия *касаться* со значением «дотрагиваться до кого-либо, чего-либо, прикасаться к кому-либо, чему-либо» [МАС, т. 2, стр. 37], указывающий на минимальный контакт между субъектом и объектом и на отсутствие силы: *Резво ласточки реют кругом, / Опускаются к самой воде, / Чуть касаются влаги крылом* («На пруде», 1887); *В поздний час мы были с нею в поле, / Я дрожа касался нежных губ <...> ласково касался я устами, / До горячих щёк и до косы* («В поздний час мы были с нею в поле», 1901). В первом предложении на минимальный контакт между субъектом и объектом эксплицирован также лексемой «чуть» (*Чуть касаются влаги крылом*). Результат действия – ощущения наблюдателя, его эстетические переживания (любование полётом ласточек – А.Б.).

Во втором предложении синтаксическая конструкция «касался я устами» служит репрезентантом когнитивного образа ситуации «любовное свидание» и объективирует смысл «трогательно-нежное отношение героя к возлюбленной», на что указывает и архаизм «уста», вносящий в тексте возвышенно-торжественную ноту. Орудие действия – губы, результат – ощущения субъекта, переживаемые им чувства. Синонимом к предикату «касаться» в его контекстуальном значении является глагол «целовать»: «целовать – прикасаться губами к кому-, чему-либо в знак любви, дружбы, при встрече или прощании» [МАС, т. 4, стр. 637]. Любовная ситуация обозначается в стихотворении глагольной конструкцией «положи мне голову на грудь», в составе которой есть предикат со значением «указание на контакт с поверхностью» (*Не целуй так крепко и мятежно, / Положи мне голову на грудь*). При глаголе есть указание на орудие действия, соответственно реализуется ситуация тактильного восприятия. Глагольная конструкция «положить на ...» имеет контактно-направленное действие и обозначает цель действия: выразить чувство любви. В стихотворении «Мы рядом шли...» (1917) реализуется ситуация охлаждения

чувств между лирическим героем и его возлюбленной, для языковой объективации которой И.А. Бунин использует глагол «избегать» рядом с устойчивым сочетанием «касаться взглядом». В результате предикат тактильного восприятия «касаться» приобретает противоположное значение и вместе с наречным конкретизатором «уже» служит репрезентации смысла «охлаждение отношений»: *Уже полураскрытых уст / Я избегал касаться взглядом... .* Субъектом действия у поэта может являться ветер, зной, дождь, а объектом – человек: *И ветер ласковой струёй / Его чела в тиши касался...* («В Гефсиманском саду», 1894); б) глаголы контактно-направленного действия *прижимать, хватать, прижиматься, прикинуть, прильнуть* содержат указание на применение силы в той или иной степени. Орудие действия – часть тела (рука, например) или всё тело. Результат действия – маркирование доверия и любви к человеку, эмоционального порыва, страха: *...взглянувши, слабо улыбнулась / И опять прижалась ко мне* («В поздний час мы были с нею в поле», 1901). В стихотворении «Тихой ночью поздний месяц вышел» (1916) глагольная конструкция со значением тактильного восприятия «к губам платочек прижимала» объективирует состояние сильного эмоционального напряжения лирической героини: *Ты к губам платочек прижимала, / Смокшийся от слёз, / Ты, рыдая и дрожа, роняла / Шпильки из волос...* В стихотворении «Поэтесса» (1916) деепричастие «прижатая» (щека – А.Б.) служит актуализации смыслов «одиночество», «скука»: *Большая муфта, бледная щека, / Прижатая к ней томно и любовно, / Углом колени, узкая рука...// Нервна, притворна и бескровна.// Всё принца ждёт, которого всё нет...* Результат действия – переживания лирической героини. Эмоциональная оценка маркирована наречными конкретизаторами «томно и любовно». Предикат *прильнуть* имеет значение «нежно прижаться, прикинуть к кому-, чему-л.» [МАС, т. 3, стр. 421]: *Прильну к сосне корявой / И чувствую: мне только десять лет* («Детство», 1906). К значению данного предиката близок глагол *прилипнуть*: «крепко пристать, плотно присоединиться» [МАС, т. 3, стр. 420]: *...и к скале прилипла сакля* («На обвале», 1906); в) глагольная конструкция «ступать ногами на...» служит объективации прямого контакта человека с земной поверхностью, осуществляемого через ступни.

Так, в стихотворении «Пахарь» (1906) И.А. Бунин использует ряд синтаксических конструкций, грамматическим центром которых выступают глаголы с семантикой осязания, обозначающие совершаемые пахарем действия и результаты этих действий: *Влажный пар / Врезаю я – и лезут на подвои / Пласты земли, бесценный божий дар; По борозде спеша за сошниками, / Я оставляю мягкие следы - / Так хорошо разутыми ногами / Ступать на бархат тёплой борозды!* Непредикативные средства обозначения ситуации тактильного восприятия – существительное «бархат» и прилагательные «мягкий», «тёплый» (*мягкие следы, бархат тёплой борозды*), служащие репрезентации отношения субъекта речи к предмету описания. К этой группе примыкает глагол «пасть», характеризующийся наличием в контексте стихотворения семы «устремляться сверху вниз под действием собственной тяжести» «сыпучее» [МАС, т. 3, стр. 9]: *...волна изнемогла от груза / И пала на песок* («Золотой невод», 1906 г.) глагол *погружаться* имеет значение «опуститься во что-либо жидкое, сыпучее» [МАС, т. 3, стр. 170]. Он использован в лирике И.А. Бунина всего один раз: *Медленно в мягкую тень погружается / Ближнее поле и луг* («Месяц задумчивый...», 1886).

Приядерную зону семантического поля тактильного восприятия составляют акциональные глаголы и глаголы восприятия. Т.С. Борейко замечает, что для обозначения ситуации тактильного восприятия используются глаголы разных тематических классов, так как «характер осязания таков, что оно является сопровождающим жизнедеятельность человека в других проявлениях» [2, стр. 57]. В поэзии И.А. Бунина мы находим следующие глаголы рассматриваемого перцептивного модуса: а) глаголы со значением активного, целенаправленного действия – *обнимать* (*обнять*), *качать*, *покрывать*: *О, если б вновь обнять весь мир я мог!* («Памяти друга», 1916); *Покрывало море свитками / Древней хартии своей / Берег с пёстрыми кибитками...* («Покрывало море свитками...», 1916); б) глаголы воздействия на объект: *жечь*, *сечь*, *дуть*, *повеять* (*веять*), *обвеять*, *тянуть*, *лить* (*литься*): *Солнце жжёт истомлённые ноги, / Обнажённое тело и грудь* («Деревенский нищий», 1886); *В трепетный сумрак озябшего сада / Льётся со степи волнами прохлада...* («Октябрьский рассвет», 1887); *Порывы ветра обведали / Дождём и*

запахом полей («Соловьи», 1892); *Ветер в раме свистал, раздувал серый пепел в камине, / Градом сёк по стеклу* («Капри», 1916); *Вот ты дремлешь, и в глаза твои / Так любовно мягкий ветер дует...* («В дачном кресле...», 1918); в) глаголы перемещения по поверхности объекта «скользить», *струиться*, *стелиться*: *На молодом холодном теле / Струится шёлковый наряд* («Купальщица», 1906); *Идут бугры волны // По ним скользит, колышется медуза...* («Золотой невод», 1906); *...и дым, / Лазурный, тёплый и угарный, / По бёдрам стелется нагим* («Заклинанье», 1916); г) глаголы, обозначающие температурное воздействие на объект или степень влажности: *стыть*, *цепенеть*, *похолодеть*, *отсыреть*, *свежесть*: *Чёрный камыш отсырел и дымится...* («Октябрьский рассвет», 1887); *Свежеют с каждым днём и молодеют сосны...* («Свежеют с каждым днём...», 1892); *Похолодели лепестки / Раскрытых губ, подетски влажных...* («Вальс», 1906). В лирике И.А. Бунина предикаты данной группы обычно входят в семантическое поле «Природный мир», реже – в семантическое поле «Человек».

На периферии предикативной группы в бунинских поэтических текстах находятся глаголы *дымить* (*дымить теплом*), *нести* (*несло по плечам белой вьюгой*), краткие прилагательные *сух*, *груб*, *влажен*, *тёпл*, *горяч*, *свеж*, *прохладен*, которые употребляются автором для описания реалий действительности, характеристики предметов или явлений: *И тёпл был воздух вечерний, / И ясно речное стекло* («На Днепре», 1896); *От зноя травы сухи и мертвы. / Степь – без границ...* («Каменная баба», 1906); *День будет долог, светел и горяч* («С обезьянкой», 1907); *Снег дымился в раскрытой могиле, / Белой вьюгой несло по плечам* («Снег дымился в раскрытой могиле», 1916).

Таким образом, основой синтаксической модели тактильного восприятия является предикат, выраженный глаголами с соответствующей семантикой. Важны в структуре и сирконстанты, служащие обозначению разнообразных обстоятельств и характеристик ситуации тактильного восприятия: *И всё жарче, шире веет из степей теплынь, / И всё суше, слаще пахнет горькая полынь* («К востоку», 1906); *Был южный ветер, – горячо / Ей дуло в голое плечо, / Скользило жаром по литым / Ногам...* («Он видел смоль её волос...», 1916).

В лирике И.А. Бунина ситуация тактильного восприятия довольно часто

представлена непредикативным способом, т.е. языковыми единицами с семантикой осязания: а) ситуация тактильного восприятия репрезентируется именами существительными (*объятья, соприкосанье, метели, вьюги* и т.п.), метафорическим переосмыслением номинаций *бархат, шёлк: ...сладостная боль соприкосанья / Душой со всем живущим...* («Памяти друга», 1916); *Навстречу чьим-то ледяным объятьям, / Выходит он из тёмного дупла* («Святитель», 1916). Номинация *объятья* у И.А.Бунина связана с метафорическим описанием природы. *Объятье* – символ объединения, любви: *Ты раскрой мне, природа, объятья, / Чтоб я слился с красою твоей* («Шире, грудь, распахнись...», 1886). «Температурные» существительные (*зной, жара, холод, тепло, свежесть, прохлада*) косвенно вносят семантику осязания в контекст, так как есть в тексте наблюдатель, который различает температуру окружающей среды: *А в шумном плеске волн – лишь холод лунной ночи / Да мёртвый плеск и шум* («Зеленоватый свет пустынной лунной ночи...», 1899); *И дышит ночь теплом, и сердце верит ей* («Враждебных полон тайн...», 1900).

Свежесть – одна их частотных лексем тактильного восприятия в творчестве И.А. Бунина (особенно в прозаических текстах). Для её конкретизации автором используются номинации семантического поля «природа» (*свежесть ночи, свежесть грозы, свежесть морская, морозная, солёная, горная*): *Осенний ветер веет / Солёной свежестью – и всё вокруг шумит* («Зеленоватый свет пустынной лунной ночи...», 1899); *Из окон тянет свежестью морской* («Открыты окна...», 1908). Свежесть всегда у И.А. Бунина является носителем положительной коннотации, соотносясь в смысловом поле текста или с предметом, явлением, от которых исходит свежесть, или с чувственным восприятием субъекта: *Кусок овечьего сыру, / Влажно-солёный, крутой, горную свежесть хранит* («Спор», 1909). Существительные, обозначающие степень увлажнённости (*живительная влага, сырость*), выполняют в тексте функцию характеристики реальных действительности, а так как у И.А. Бунина времена года занимают отдельную нишу в творчестве, данные номинации служат репрезентации цикличности изменений в природе: *Весенней сыростью наполнен тихий сад* («Какая тёплая и тёмная заря!», 1888); *Зелёная вода хрустальной влагой блещет* («На острове», 1901); б) ситуация тактильного

восприятия в текстах И.А. Бунина репрезентируется именами прилагательными, прежде всего, градуальными, среди которых наиболее частотными являются «температурные» прилагательные: *холодный* (туман, метель, день, ветер, дым, дом, зал), *прохладный* (луг), *морозный* (дыхание), *студёный* (ночь), *ледяной* (пот, объятья), *свежий* (дыхание, порывы ветра), *тёплый* (ветер, заря, воздух, вечер, борозда, ураган), *горячий* (день, пыль, мгла, мостик), *жаркий* (пожар), *знойный* (ветер, берег): *...холодный туман на полях / Целый день неподвижно белеет* («Осыпаются астры в садах», 1888); *Морозное дыхание метели / Ещё свежо, но улеглась метель* («Морозное дыхание метели», 1901); *В окно я вижу груды облаков, холодных, белоснежных, как зимою* («Отрывок», 1901); *Справа блеск, / Горячий зной сухих песков и моря* («Цейлон», 1916). Температурные характеристики объекта обнаруживают в бунинских текстах «ступенчатую оппозицию» [2, стр. 127; 3, стр. 157]. Для идиостиля поэта характерно «нагнетание» «температурных» лексем. Так, в стихотворении «Море, степь и южный август» (1916) прилагательные с семой «сильно нагретый» служат языковой объективации авторского смысла «воспоминание о далёком лете, о возлюбленной»: *Море, степь и южный август, ослепительный и жаркий; Сонным хмелем входит в тело огневой полдневный яд; Вспоминаю летний полдень; Ты выходишь из кибитки. // Под тобою, в сваях, море, / Под ногой горячий мостик; ...миновало наше лето... // Мотыльки горячим роем осыпают предо мной / Пересохише бурьяны*. Частотны в поэзии И.А. Бунина и прилагательные *мокрый* («пропитанный влагой» [МАС, т. 2., стр. 289]), *сырой* («влажный» [МАС, т.4, стр. 327]), *влажный* («покрытый, пропитанный влагой» [МАС, т. 1, стр. 183]) – *мокрый (сад, вечер, крыши, травы, бок валуна, ладонь): И голый, мокрый сад теперь мне не печален, – / На гнёзда в сучьях лип опять я жду грачей* («Свежеют с каждым днём...», 1892); *сырой (ветер, туман, ураган, полночь, мороз газет): Но страшит меня ненастье: / Горько думать, <...> / Что сырой туман унылый / Солнце скроет навсегда!* («Не пугай меня грозою», 1888); *влажный (тепло, блеск, листья, поле, песок, пар, пыль, ветер, ноздри вола, шум): Тепло и влажный блеск. Запахли мёдом ржи...* («Как дымкой даль полей...», 1889). Антоним – *сухой* (лишённый влажности, сырости [МАС, т. 4, стр. 311]): *сухая трава, пыль*. Исследованный языковой материал указывает

на богатство семантической и стилистической реализации образно-ассоциативного комплекса «стихия воды» в поэтической речи И.А. Бунина. Водная стихия – ключевая в системе его художественного и мировоззренческого видения. «Водные» характеристики сопровождают такие категории, как времена года, погода, пейзаж, участвуют в создании лейтмотивных для поэзии И.А. Бунина образов грозы, дождя: *...синий южный вечер, / Мокрый и ненастный, но налитый / Синевою мякою, лиловой* («Венеция», 1913); *В мокром лугу перед домом – белые травы. // Молнии мраком топило, с грохотом грома / Ливень свергался на крышу...* («В гелиотроповом свете молний...», 1922). С водной стихией связан у И.А. Бунина ключевой образ сада: *И крупный ливень с бурей то и дело / Бежит, дымится по саду...<...> Жадно дышишь / Душистым влажным воздухом* («Голуби», 1903). Водные прилагательные часто связаны у И. Бунина с мотивами тоски, одиночества, с воспоминаниями о юности: *Я часто вспоминаю осень юга... <...> Бывало, мы сбежим к воде с обрыва / И жадно ловим ветер. Вольно веет / Он бодростью и свежестью морской; Он влажной пылью воздух наполняет...* («Отрывок», 1901). Следует также выделить в бунинских текстах прилагательные, характеризующиеся признаком физического воздействия на субъект (*колючие травы, кора груба, жёсткая листва, острее пил гребень, шелковистая трава*), указывающие на качество внутренней структуры объекта (*мягкие крылья, мягкие дорожки*); в) слова категории состояния как маркеры осязательных ощущений (тепло, холодно, жарко и т.п.): *И холодно и низко в мезонине* («В Москве», 1906).

Таким образом, анализ ассоциативных связей лексики тактильного восприятия

Литература:

1. Авдевнина О.Ю. Категория восприятия и средства ее выражения в современном русском языке: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01 / Авдевнина Ольга Юрьевна. – М., 2014. – 384 с.
2. Борейко Т.С. Ситуация тактильного восприятия: способы представления в системе русского языка и в языковом сознании индивида: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Борейко Татьяна Степановна. – Омск, 2006. – 224 с.
3. Бунин И.А. Собрание сочинений: в 4 т. / Иван Алексеевич Бунин. – М.: Изд-во: Правда, 1988. – 1 т.
4. Двизова А.В. Ситуация чувственного восприятия и способы ее языковой репрезентации в поэзии Б.Л. Пастернака: дис. ... д-ра филол. наук:

позволяет обнаружить внутреннюю структуру значения, глубинные связи и отношения, складывающиеся в результате речемыслительной деятельности автора речи.

В контекстах, служащих объективации ситуации тактильного восприятия, можно наблюдать проявление комплексного восприятия бунинским героем действительности. Особенно частотно сочетание следующих перцептивных модусов; а) зрения (цвет) и осязания: *В окно, в прохладный сумрак дома, / Глядел зелёный знойный сад* («Розы», 1904); *...ветер <...> Чеканит грани снежного хребта / На синем небе, свежем и блестящем...* («И скрип и визг над бухтой...», 1906); б) слухового и тактильного восприятия: *Осенний ветер дует – и, звеня, / Гудит сверху. Он влажен и прохладен, он опьяняет свежестью меня* («На маяке», 1904); в) зрительного, слухового и тактильного восприятия: *Промчался дождь, и лес зелёный / Затих, прохладой дыша* («Перед закатом набежало», 1902); г) вкусового, слухового восприятия и восприятия запаха: *Цветы молчат – нет слов у них: / Их сладкий зов – благоуханья...* («Розы Шираза», 1907).

Исследование способов языкового означивания особенностей восприятия героем окружающего мира позволяет сделать вывод: у И.А. Бунина преобладает «усиление как семантический признак описания объекта, направленный на акцентирование сущностных свойств реалии и её значимости в системе ценностей лирического героя» [7, стр. 283]. Опора в процессе создания художественного образа сразу на несколько перцептивных модусов отражает фактурность мировосприятия поэта и его стиля.

10.02.01 / Двизова Анна Владимировна. – Томск, 2014. – 399 с.

5. МАС – Словарь русского языка: в 4 т. / АН СССР, Ин-т рус. яз.; под ред. А.П. Евгеньевой. – 3-е изд., стереотип. – М.: Русский язык, 1985-1988. – 3т.

6. Рузин И.Г. Когнитивные стратегии именования. Модусы перцепции (зрение, осязание, обоняние, вкус) и их выражение в языке / И.Г. Рузин // Вопросы языкознания. – 1994. – № 6. – С. 79–100.

7. Четверикова О.В. Знаки авторства как средства вербальной манифестации смысловой сферы творческой языковой личности: монография / О.В. Четверикова. – Армавир: РИО АГПА, 2013. – 236 с.

References:

1. Avdevnina O.Ju. Kategorija vosprijatija i sredstva ee vyrazhenija v sovremennom russkom jazyke: dis. ... d-ra filol. nauk: 10.02.01 / Avdevnina Ol'ga Jur'evna. – M., 2014. – 384 s.

2. Borejko T.S. Situacija taktil'nogo vosprijatija: sposoby predstavlenija v sisteme russkogo jazyka i v jazykovom soznanii individa: dis. ... kand. filol. nauk: 10.02.01 / Borejko Tat'jana Stepanovna. – Omsk, 2006. – 224 s.

3. Bunin I.A. Sobranie sochinenij: v 4 t. / Ivan Alekseevich Bunin. – M.: Izd-vo: Pravda, 1988. – 1 t.

4. Dvizova A.V. Situacija chuvstvennogo vosprijatija i sposoby ee jazykovoj reprezentacii v poezii B.L. Pasternaka: dis. ... d-ra filol. nauk: 10.02.01 / Dvizova Anna Vladimirovna. – Tomsk, 2014. – 399 s.

5. MAS – Slovar' russkogo jazyka: v 4 t. / AN SSSR, In-t rus. jaz.; pod red. A.P. Evgen'evoj. – 3-e izd., stereotip. – M.: Russkij jazyk, 1985-1988. – 3t.

6. Ruzin I.G. Kognitivnye strategii imenovanija. Modusy percepcii (zrenie, osjazanie, obonjanie, vkus) i ih vyrazhenie v jazyke / I.G. Ruzin // Voprosy jazykoznanija. – 1994. – № 6. – S. 79–100.

7. Chetverikova O.V. Znaki avtorstva kak sredstva verbal'noj manifestacii smyslovoj sfery tvorcheskoj jazykovoj lichnosti: monografija / O.V. Chetverikova. – Armavir: RIO AGPA, 2013. – 236 s.

Сведения об авторе:

Булюбаш Анжела Юсуповна (г. Армавир, Россия), аспирант 3-го года обучения Армавирский государственный педагогический университет, e-mail: angelina22275@mail.ru

Data about the author:

A. Bulyubash (Armavir, Russia), postgraduate student of the 3rd year of Armavir State Pedagogical University, e-mail: angelina22275@mail.ru.



ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКИ В СЛЕНГЕ ФАНФИКШ(Э)НА

Н.В. Афанасова

Аннотация. В статье рассматривается ассимиляция иноязычных слов в сленге членов русскоязычного Интернет-сообщества фанфикш(э)н. Анализируются способы функционально-стилевой миграции сленгизмов в подъязыке этой творческой социальной группы. Дана попытка объяснить, каким образом сленговые лексические единицы ассимилируются в языке-реципиенте, как подчиняются его грамматическому строю, какие изменения может вызвать их появление в словарном составе русского языка.

Ключевые слова: Интернет-сленг, фанфикш(э)н, фанфик, заимствование, иноязычная лексика, исходный язык, язык-реципиент.

SEMANTIC AND GRAMMAR TRANSFORMATION OF FOREIGN LANGUAGE IN SLANG OF FANFICTION

N. Afanasova

Abstract. The assimilation of foreign words in slang of ficwriters is considered in the article. The author analyzes the ways of functional and stylistic migration of slang of this creative social group. The author tries to explain the assimilation of slangwords in the target language (in grammar) and the changes that they cause in it.

Keywords: Internet slang; fanfiction; fanfic; borrowing; foreign vocabulary, target language.

Интернет сегодня «создает предпосылки для возникновения новых условий существования личности, раскрывая перед ней весь потенциал свободного и творческого коммуникативного процесса» [2, с. 34]. Кроме того, это платформа, на которой получают возможность существовать и развиваться различные молодежные субкультуры. В рамках ряда современных молодежных субкультур складывается специфическая творческая среда, в которой образуется парадоксальное сочетание формальной социальной успешности и реализации потенциала достижений [8, с. 163]. И благодаря членству в подобном неформальном творческом объединении молодой человек получает уникальную «стартовую базу» для самореализации [8, с. 169]. К одной из таких субкультур мы можем отнести неформальное творческое объединение, получившее название «фанфикш(э)н».

Фанфикш(э)н (fan fiction англ. – fan – поклонник и fiction – литературное произведение) или *фикрайтинг* (fic writing англ. – фан-произведение + писать) – любительское сочинение по мотивам популярных оригинальных литературных произведений, произведений киноискусства (кинофильмов, сериалов, аниме и т.п.), комиксов (в том числе манги), компьютерных игр и т.д. [9, с. 613], а также процесс написания этого сочинения. Как и любая субкультура, фанфикш(э)н имеет свой особый «язык» – сленг, представляющий собой объединение иноязычных (полностью или частично освоенных языком-реципиентом) и собственно русских лексем. Вхождение

иностранных слов в «принимающий» язык – это всегда сложный процесс, в результате которого возможно искажение исходной семантики «занимаемого» слова. Такое искажение, изменение значения может происходить, в первую очередь, потому что слово, являясь многозначным в языке-доноре, заимствуется принимающим языком лишь в одном значении.

Исследуя сленг фанфикш(э)на, мы выяснили, что в нем существует группа иноязычных лексем, отражающих тенденцию к изменению исконного значения. Так, изменение значения в Интернет-сленге в целом и в сленге фанфикш(э)на в частности наблюдается у слова «ваниль». Особое внимание стоит обратить на то, что в Интернет-сленге лексема «ваниль» является многозначной, тогда как в литературном языке она имеет лишь одно значение (название тропического растения [6, с. 112]). *Ваниль* в жаргоне интернетчиков – это название своеобразной субкультуры девушек-подростков, объединяющей в себе черты субкультуры эмо и влияние гламура, глянца на внешний вид *ванилек*. Эти девушки романтичны, любят одежду мягких цветов, любят курить, сидя на подоконнике, у них тонкие талии и шеи [3, с. 309]. У фикрайтеров же номинация «ваниль» – указание на романтические (платонические) отношения между персонажами фанфика. В данном случае лексема «ваниль» употребляется в переносном значении как определение чего-то излишне милого, приторно-нежного, чрезмерно ласкового.

Интересно преобразование значения слова «канон» в сленге фанфикш(э)на. В словаре

Ушакова эта лексема имеет шесть значений [6, с. 507], среди которых и *церковное правило*, и *церковное песнопение*. Однако перейдя в жаргон фикрайтеров, это слово приобретает новое лексическое значение. В греческом языке *канон* означает «правило, предписание» [4, с. 299], переносное же значение слова «*канон*» это «... проверенный и окончательно установленный текст произведений какого-нибудь писателя, совокупность его произведений, не внушающих сомнения относительно авторства» [6, с. 507]. У фикрайтеров *канон* – это «правильный» традиционный персонаж, неотступное следование константным оригинальным характеристикам произведения-первоисточника. Новое семантическое наполнение лексема получила именно в сленге фикрайтеров, т.к. в языке-источнике (английском литературном) многозначное слово '*canon*' имеет сходные значения с русскими (правило, предписание, критерий, церковный канон [1]), а значит, не могло стать производящим для сленговой лексемы. Новое значение рождается в рамках сленга, в нем же получает отсутствующие ранее синонимы и антонимы. Так, учитывая новое жаргонное значение лексемы, мы можем утверждать, что слово «*канон*» в указанной семантике («... оригинальный персонаж фэндома, характер, внешность и поступки которого не отличаются от тех же персонажа произведения» или «Все события, персонажи, придуманные не нами, фикрайтерами» [7]) становится синонимом лексемам «*оригинал*», «*образец*». Более того, в жаргоне фикрайтеров существует слово «*неканон*» – отдельное произведение или часть сюжета фанфика, а также персонаж(и), которого(ых) нет в оригинальном произведении, т.е. то, что противоречит канону, является отступлением от оригинала, от исходного произведения. Таким образом, лексема «*канон*», приобретая новое значение в сленге фикрайтеров, обрывает новыми синонимами и антонимами.

Данный процесс затронул и слова «*грейпфрут*», «*лайм*», «*лимон*». Эти слова были заимствованы русским языком в разное время и из разных источников, однако входят в одни лексико-семантические группы «еда», «фрукт» и т.п. Но у всех этих номинаций фруктовых плодов в сленге фикрайтеров изменяется структура лексического значения вследствие появления нового лексико-семантического варианта с семантикой *фан-произведения с высоким рейтингом (с возрастными ограничениями для чтения)*. Как следствие, для названия жанров фанфиков с эротическим содержанием используются сленговые

«фруктовые» лексемы – «*лимон*», «*грейпфрут*» и др. *Грейпфрут* – определение, служащее для обозначения произведения жанра фанфикш(э)на с возрастными ограничениями, в котором присутствуют откровенные сцены с элементами применения силы. По аналогии с названием этого жанра, получили свои «имена» и другие группы произведений с ограниченным возрастным рейтингом (17+). *Лимон* – жанровая разновидность фанфикш(э)на, которая имеет насыщенное эротическое содержание, как правило, такие фанфики не подходят для чтения детям и подросткам. Жаргонизм, возможно, происходит по аналогии от названия серии «рейтингованных» (имеющих высокий рейтинг – 17+, 21+) аниме «*Cream Lemon*» (яп. «*Лимон со сливками*»), ставшей одной из первых в жанре *хентай*. Фанфики, содержащие любовные сцены более низкого рейтинга (13+), называют *лайм*. Итак, приведенные выше номинации можно выстроить по градационному принципу: от имеющих более низкий рейтинг к номинациям жанров с рейтингом «для взрослых» (*лайм*, *лимон*, *грейпфрут*). А обобщающее название фанатских работ, содержащих откровенные сцены, – *цитрус*, также построено на языковой игре, ведь *цитрус* – обобщенная номинация субтропических и тропических вечнозеленых плодовых растений, к которым относятся *апельсин*, *грейпфрут*, *лимон*, *мандарин*.

Меняют свою семантику и такие книжные по стилистическим особенностям лексемы, как «*альфа*», «*бета*», «*гамма*». Из литературного пласта лексики они переходят во внелитературный – в сленг, становясь жаргонными номинациями авторов и редакторов фанфиков. Где *альфа* – название опытного фикрайтера, а *бета* и *гамма* – обозначения редакторов, «вычитчиков», как правило, грамотных людей, способных исправить все орфографические, пунктуационные и фактические ошибки фанфикописца. Если быть точными, *бета* – это, как правило, тот, кто исправляет грамматические «огрехи», а *гамма* следит за соответствием произведения канону, первоисточнику.

В результате омонимического совпадения названия жанра музыкально-поэтического произведения в литературном языке и сленгового иноязычного транслитерированного жанра фанфикш(э)на у лексемы «*романс*» появляется новое значение в русском языке. У фикрайтеров *romance* (рoманс) (англ. «романтическая любовь, связь, роман и романтическая литература» [1]) – фанфик о нежных и романтических отношениях. В данном

случае новое значение основывается на расширении первоначальной семантики слова.

Заслуживает внимания и тот факт, что в сленге фикрайтеров привычные и уже освоенные русским языком иноязычия (заимствования), приобретая новое значение, приобретают и новые лексические связи. Так произошло со словом «драма». У фикрайтеров *драма* – также один из жанров, произведения с серьезным содержанием, описывающие страдания [6, с. 322]. Но существует жанр «ангст» – (англ. angst – «тоска, беспокойство, страх» [1]) – фанфик, описывающий сильные душевные, реже – физические, переживания персонажа, нагнетание эмоционального напряжения. Можно предположить, что *драма* и *ангст* – синонимы. Но, по мнению фикрайтеров, это разные понятия: «... ангст – это эмоциональная насыщенность, а драма – свойство сюжета» [7], т.е. *ангст* – внутренние переживания, душевная драма, а *драма* – внешние перипетии, вызывающие внутреннюю напряженность, страх и т.п.

Литература:

1. Англо-русский словарь общей лексики Lingvo Universal [Электронный ресурс]: URL: <http://slovari.yandex.ru/ABLINGVOUniversal>
2. Бочарова Т.А. Язык неформального Интернет-общения // Альманах современной науки и образования. - Тамбов: Грамота. - 2013. - № 9(76). - С. 34-35.
3. Кронгауз М.А. Самоучитель олбанского. - М.: АСТ, 2013. - 440 с.
4. Крысин Л.П. Современный словарь иностранных слов. - М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2012. - 416 с.
5. Назарова Т.П. Современный русский язык – пособие для школьников, студентов пед. ин-тов по спец.рус. яз. - Биробиджан.: Gidastarcom, 2009. - 60 с.
6. Толковый словарь русского языка: в 3 т. - Т. 1. А-М / Под ред. проф. Д.Н. Ушакова. - М.: Вече, Мир книги, 2001. - 704 с.
7. Форум фанфиков [Электронный ресурс]: URL: <http://fanfics.info/forum/7-96-2>
8. Частоколенко Я.Б., Котикова К.О. Специфика актуализации потенциала достижений личности в творческих молодежных субкультурах // Вестник Томского государственного университета. - 2013. - № 374. - С. 163-170.
9. Шагалова Е.Н. Самый новейший толковый словарь русского языка XXI века. - М.: АСТ, 2011. - 766 с.

Сведения об авторе:

Афанасова Наталья Владимировна (г. Липецк, Россия), аспирант кафедры русского языка ФГБОУ ВПО «Липецкий государственный педагогический университет», e-mail: alnaar@list.ru

Data about the author:

N. Afanasova (Lipetsk, Russia), postgraduate student of Department of Russian Language of Lipetsk State Pedagogical University, e-mail: alnaar@list.ru

Необходимо отметить, что перечисленные выше заимствованные лексемы в своих первоначальных значениях были освоены русским языком настолько, что приобрели свойственные принимающему языку грамматические формы, при изменении своей лексической наполненности русских грамматических форм они не потеряли. Следовательно, процесс ассимиляции затронул не только «содержание» и стилевую отнесенность лексем, но и их форму.

Значит, в сленге фикрайтеров мы можем наблюдать расширение сферы функционирования и употребления иноязычной (заимствованной) лексики: переход из одного пласта лексики (литературного) в другой (нелитературный); трансформацию привычных носителей языка значений; приобретение новой семантики уже закрепившимся в принимающем языке словом, а вслед за этим и обогащение синонимического и антонимического рядов слова. Все эти функционально-стилевые изменения иноязычных лексем говорят об их ассимиляции в языке-реципиенте.

References:

1. Anglo-russkij slovar' obshhej leksiki Lingvo Universal [Elektronnyj resurs]: URL: <http://slovari.yandex.ru/ABLINGVOUniversal> (
2. Bocharova T.A. Jazyk neformal'nogo Internet-obshhenija // Al'manah sovremennoj nauki i obrazovanija. - Tambov: Gramota. - 2013. - № 9(76). - S. 34-35.
3. Krongauz M.A. Samouchitel' olbanskogo. - M.: AST, 2013. - 440 s.
4. Krysin L.P. Sovremennyj slovar' inostrannyh slov. - M.: AST-PRESS KNIGA, 2012. - 416 s.
5. Nazarova T.P. Sovremennyj russkij jazyk – posobie dlja shkol'nikov, studentov ped. in-tov po spec.rus. jaz. - Birobidzhan.: Gidastarcom, 2009. - 60 s.
6. Tolkovyj slovar' russkogo jazyka: v 3 t. - T. 1. A-M / Pod red. prof. D.N. Ushakova. - M.: Vechе, Mir knigi, 2001. - 704 s.
7. Forum fanfikov [Elektronnyj resurs]: URL: <http://fanfics.info/forum/7-96-2>
8. Chastokolenko Ja.B., Kotikova K.O. Specifika aktualizacii potenciala dostizhenij lichnosti v tvorcheskih molodezhnyh subkul'turah // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. - 2013. - № 374. - S. 163-170.
9. Shagalova E.N. Samyj novejsijj tolkovyj slovar' russkogo jazyka XXI veka. - M.: AST, 2011. - 766 s.

СОЦИАЛЬНАЯ СТРУКТУРА, СОЦИАЛЬНЫЕ ИНСТИТУТЫ И ПРОЦЕССЫ

УДК 930+316.93/99

ПРОБЛЕМА СООТНОШЕНИЯ ПОНЯТИЙ «КЛАСС» И «СОСЛОВИЕ» В ЗЕРКАЛЕ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ МАРКСИСТСКОЙ ИСТОРИОГРАФИИ

В.А. Клоков

Аннотация. В данной статье рассматривается один из важных вопросов, связанных с исследованием отечественной социальной структуры XVIII – начала XX вв., вопрос соотношения понятий «класс» и «сословие». Автор в хронологическом порядке рассматривает основные варианты интерпретации данного вопроса на всех этапах развития отечественной историографии. Наиболее крупный вклад разработку исследуемой проблематики, безусловно, внесли представители марксистского направления историографии. Автором выявлены наиболее существенные нюансы марксистских интерпретаций.

Ключевые слова: социальная история, структура общества, социум, класс, сословие.

ISSUE OF CORRELATION OF CONCEPTS “CLASS” AND “ESTATE” IN RUSSIAN MARXIST HISTORIOGRAPHY

V. Klokov

Abstract. This article discusses one of the important issues related to the study of domestic social structure of the XVIII – early XX centuries, the issue of correlation of concepts «class» and «estate». Author chronologically observes main options of interpretation of the point in question at all stages of Russian historiography. The largest contribution into the development of represented theme obviously was made by Marxist stream of historiography. Author brings into light the most important nuances of Marxist interpretations.

Keywords: social history, social structure, society, class, estate.

Социальная история является одним из актуальных направлений современных исследований. Об этом свидетельствует наличие в данной области ряда неоднозначно решаемых проблем. Отдельного внимания в данном контексте заслуживает проблема соотношения понятий «сословие» и «класс» и их демаркации, тесно связанная с попытками осмысления отечественной сословной системы представителями советской и постсоветской историографии. Несмотря на появление новых перспективных подходов к исследованию социальной структуры дореволюционной России, на наш взгляд крайне важно не упустить из вида наиболее обстоятельные марксистские построения. Их анализ, по нашему мнению, может позволить выработать более взвешенную точку зрения в отношении рассматриваемой проблематики.

Проблема соотношения понятий «сословие» и «класс» имеет ряд решений и ведет свою историю с XIX в. Активно рассматриваться на российской почве она начинает параллельно развитию социологии как таковой. Термин «класс» первоначально нередко употреблялся отечественными авторами в нейтральном значении, синонимичном понятию «сословие» – группа людей.

Однако на рубеже XIX – XX вв. одним из самых влиятельных в отечественной социологии становится марксистское направление, с которым традиционно ассоциируется восприятие общества в виде структуры классов. Общим местом в решении проблемы соотношения классов и сословий для данного течения стало утверждение о классовой природе последних.

Один из первых марксистских социологов С.И. Солнцев указывал, что классы – категория «чисто экономического характера», и зародиться они начинали вместе с человеческим обществом, однако в докапиталистический период существовали в неразвитом виде. Сословие же в его построениях выступает как «историческая», «правно-политическая» категория, актуальная только для периода «простого товарного производства» (античного и феодального строя). Сословная организация носит при этом двойственный характер. С одной стороны, на данном этапе она необходима как дополнительная социальная связь в условиях разрозненности частных хозяйственных отношений, «которой скрепляется целостность и сила любого народа, любого общества». С другой стороны, она, существуя параллельно классовой, «затемняла» сущность «классовых категорий». Обе общности

образуют «лестницу социального неравенства», однако сословную, в отличие от классовой, нельзя свести к двум противоположным «группам-ступеням». В то же время классовые различия проявляли себя через борьбу сословий. Любопытно, что в качестве предпосылки появления самой идеи общественных классов у Солнцева выступает отрицание сословной организации [10, с. 26, 29, 50 – 55]. Таким образом, с нашей точки зрения, исследователь недостаточно разделяет понятия «сословие» и «класс». При этом Солнцев избегает и более конкретной проработки данных понятий.

В.И. Ленин решал этот вопрос соотношения интересующих нас категорий введением термина «класс-сословие» для рабовладельческого и феодального типов общественного устройства, также признавая в них, таким образом, присутствие классовых различий и называя сословие одной из их форм. Также его перу принадлежит одна из наиболее используемых формулировок понятия «класс», достаточно близкая к позиции К. Маркса: большие группы людей, занимающие различное место в исторически определенной системе общественного производства, различающиеся по отношению к средствам производства, по роли в общественной организации труда и способам получения определенной доли общественного богатства. При этом одна из этих групп, благодаря различию места в укладе общественного хозяйства, может присваивать труд другой [5, с. 311, прим.; 6, с. 15, прим.].

Другой известный марксистский теоретик Н.И. Бухарин также уделил некоторое внимание проблеме несовпадения ареалов понятий «класс» и «сословие». Данное им определение класса в общих чертах сходно с ленинским, хотя несколько менее проработано. Наличие сословий являлось у него признаком консервативности, «неподвижности» общественных отношений. Среди прочего исследователь отчетливо допускал множественность классов в докапиталистическом обществе. Также и при капитализме из-за неточности трактовки, содержащейся в незавершенном томе «Капитала» Бухарин выделяет третий класс (хотя и снижает его значимость) [2, с. 317, 319, 321 – 322; 10, с. 26].

В целом следует отметить, что проблема разграничения рассматриваемых понятий не являлась магистральной на данном этапе развития отечественной науки. Впрочем, несмотря на ясность общей линии, исследователи допускали определенные отклонения, позволявшие более полно отразить

структуру докапиталистических обществ. Так, авторы Большой советской энциклопедии (1957 г.), исходя из принципа первичности классового деления, указывали на существование «высших», привилегированных, и «низших», непривилегированных, сословий [1, с. 119]. Н.Я. Лернер в «Философской энциклопедии» (1970 г.), в противоположность Бухарину, отмечал консервирующую социально-экономическую роль сословных перегородок, закрепленных нормами права [7, с. 58]. Советская историческая энциклопедия констатировала, что сословные отношения «затемняли» классовую структуру (в частности благодаря внешнему безразличию к имущественному положению членов общества). Но более важным в данном контексте является утверждение, что сословия зарождались именно вместе с «кристаллизацией» классового строя, фактически означающее искусственную модернизацию общественного развития в период существования сословной системы [8, с. 348]. Если двигаться в русле марксистской парадигмы, то, на наш взгляд, до 30-х гг. XIX в. (начало перехода к фабричному производству) не было объективных условий для оформления пролетариата и буржуазии. Лидирующее значение имели отношения землепользования.

В целом марксистский подход к изучению социального устройства дореволюционной России вел к недооценке роли ее сословного устройства и, в свою очередь, порождал неточности в понимании природы сословий. Некоторым признакам (таким как юридическое закрепление, сословное самосознание, внешние признаки сословной дифференциации) уделялось недостаточное внимание, некоторые, несмотря на их относительность, распространялись на все сословия (например, наследственность, замкнутость, общность имущественного положения). Часть советских исследователей отмечала, что границы класса и сословия совпадали не всегда, но подробно эту проблему не рассматривали [9, с. 510; 7, с. 58].

Современные отечественные авторы придерживаются различных точек зрения на исследуемый нами вопрос. Отдельные исследователи продолжают активную апологию традиционного марксистского подхода [3]. Весьма прозрачная синтетическая концепция представлена в работе С.Г. Кордонского. Автор четко дифференцирует классовую и сословную структуры общества, считая, что они являются инструментами для описания социальных отношений с точки зрения различных параметров: «Понятие классов используется для описания социальных иерархий в отношении потребления, в то время как понятие сословий

введено для описания иерархий служения, или обслуживания, прав и привилегий». При этом, заключает Кордонский, данные структуры способны мирно сосуществовать [4, с. 24].

Таким образом, мы можем констатировать, что, несмотря на сохранение актуальности отдельных марксистских положений, в большинстве исследований, связанных с интересующей нас тематикой, авторы в отношении вопроса разделения понятий «класс» и «сословие» ограничиваются весьма беглыми замечаниями. Нерешенность вопроса разграничения рассматриваемых понятий применительно к марксистским трактовкам может найти некое объяснение в существовании гибридного понятия «класса-сословия».

Литература:

1. Большая советская энциклопедия: в 50-ти т. - М.: Большая советская энциклопедия, 1957. - Т. 40. - 648 с.
2. Бухарин Н.И. Теория исторического материализма. Популярный учебник марксистской социологии. - М.-Л: Государственное издательство, 1925. - 390 с.
3. Коломийцев В.Ф. Классы: устаревшее понятие? // Социально-гуманитарные знания. - 2008. - № 1. - С. 276-291.
4. Кордонский С.Г. Сословная структура постсоветской России. - М.: Институт Фонда «Общественное Мнение». - 2008. - 216 с.
5. Ленин В.И. Аграрная программа социал-демократии // Полное собрание сочинений: в 55-ти т. - М.: Издательство политической литературы. - 1972. - Т. 6. - С. 303-348.
6. Ленин В.И. Великий почин // Полное собрание сочинений: в 55-ти т. М.: Издательство политической литературы, 1974. - Т. 39. - С. 1-29.
7. Лернер И.Я. Сословие // Философская энциклопедия: в 5-ти т. - М.: Советская энциклопедия, 1970. - Т. 5. - 740 с.
8. Лернер И.Я., Назаров В.Д. Сословия // Советская историческая энциклопедия: в 16-ти т. М.: Советская энциклопедия, 1971. - Т. 13. - 530 с.
9. Политический словарь / Под ред. Б.Н. Пономарева. - М.: Гос. изд. полит. литературы, 1956. - 672 с.
10. Солнцев С.И. Общественные классы. - М.: Астрель, 2008. - 635 с.

Попытки немарксистского освещения проблемы в отечественной историографии крайне редки. В современных условиях они стремятся к нахождению некоей точки равновесия, сочетающей в себе преимущества обстоятельного марксистского социального анализа с ранее упущенными компонентами эволюции общества. С нашей точки зрения, граница может пролегать по двум линиям – социально-экономической и социально-политической. Однако очевидной остается необходимость разработки четких критериев соотношения этих понятий, которые позволили бы взаимовыгодно сочетать их в некоей синтетической концепции.

References:

1. Bol'shaja sovetskaja jenciklopedija: v 50-ti t. - M.: Bol'shaja sovetskaja jenciklopedija, 1957. - T. 40. - 648 s.
2. Buharin N.I. Teorija istoricheskogo materializma. Populjarnyj uchebnik marksistskoj sociologii. - M.-L: Gosudarstvennoe izdatel'stvo, 1925. - 390 s.
3. Kolomijcev V.F. Klassy: ustarevshee ponjatie? // Social'no-gumanitarnye znanija. - 2008. - № 1. - S. 276-291.
4. Kordonskij S.G. Soslovnaja struktura postsovetskoj Rossii. - M.: Institut Fonda «Obshhestvennoe Mnenie». - 2008. - 216 s.
5. Lenin V.I. Agrarnaja programma social-demokratii // Polnoe sobranie sochinenij: v 55-ti t. - M.: Izdatel'stvo politicheskoy literatury. - 1972. - T. 6. - S. 303-348.
6. Lenin V.I. Velikij pochin // Polnoe sobranie sochinenij: v 55-ti t. M.: Izdatel'stvo politicheskoy literatury, 1974. - T. 39. - S. 1-29.
7. Lerner I.Ja. Soslovie // Filosofskaja jenciklopedija: v 5-ti t. - M.: Sovetskaja jenciklopedija, 1970. - T. 5. - 740 s.
8. Lerner I.Ja., Nazarov V.D. Soslovija // Sovetskaja istoricheskaja jenciklopedija: v 16-ti t. M.: Sovetskaja jenciklopedija, 1971. - T. 13. - 530 s.
9. Politicheskij slovar' / Pod red. B.N. Ponomareva. - M.: Gos. izd. polit. literatury, 1956. - 672 s.
10. Solncev S.I. Obshhestvennye klassy. - M.: Astrel', 2008. - 635 s.

Сведения об авторе:

Клоков Всеволод Александрович (г. Липецк, Россия), аспирант кафедры отечественной истории Липецкого государственного педагогического университета, e-mail: va_external@bk.ru

Data about the author:

V. Klokov (Lipetsk, Russia), associate professor at Department of Russian History of Lipetsk State Pedagogical University, e-mail: va_external@bk.ru

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СИНКРЕТИЧЕСКИХ РЕЛИГИОЗНЫХ СИСТЕМ (НА ПРИМЕРЕ КОМПЕНСАТОРНОЙ ФУНКЦИИ)

Ю.В. Гаврилова

Аннотация. В статье раскрываются особенности функционирования синкретических религиозных систем на современном этапе развития социума. Отмечается, что религиозные системы синкретического характера способны выполнять комплекс социальных функций присущих «чистым», не синкретическим формам религиозных систем. Однако ввиду синкретического характера некоторых религий социальные функции приобретают специфическую направленность, трансформируются, либо могут полностью утрачиваться. Особое внимание уделяется анализу компенсаторной функции, которая приводит к изменениям индивидуального религиозного сознания, выступающего фундаментом любой религиозной системы.

Ключевые слова: синкретизм, религиозные системы, синтез, функции, социальная реальность.

OPERATION FEATURES OF SYNCRETIC RELIGIOUS SYSTEMS (AN EXAMPLE OF COMPENSATORY FUNCTION)

Y. Gavrilova

Abstract. The article reveals the peculiarities of syncretic religious systems at the present stage of the development of society. It is noted that religious systems of syncretic character can perform complex social functions peculiar to a «pure», not syncretic forms of religious systems. However, due to the syncretic nature of some religions the social functions acquires a specific focus, transforms, or may be completely lost. Particular attention is paid to the analysis of compensatory function which leads to changes in the religious consciousness of an individual seen as a foundation of any religious system.

Keywords: syncretism, religious systems, synthesis, functions, social reality.

На протяжении всего периода существования социума религия оказывала огромное влияние на процессы конструирования и эволюции социальной реальности. Посредством выполнения целого комплекса функций она во многом определяла специфику социального и духовного бытия на том или ином этапе исторического развития. Одновременно, под воздействием социальных условий религия сама подвергалась эволюции и трансформациям. Данные процессы характеризовались гибелью одних и формированием на их основе других, более крепких, устойчивых религий, синтезом отдельных религий и целых религиозных систем разной функциональной, стадияльно-временной, этнонациональной, культурно-исторической специфики, что приводило к образованию религий и религиозных систем ярко выраженного синкретического характера. В результате современное общество оказалось охваченным сетью многообразных религиозных учений, концепций, систем и комплексов с синкретически содержательной спецификой, которая способствует их особому воздействию на общество и человека.

Находясь в условиях взаимодействия разнородных религиозных систем, социальные

общности зачастую утрачивают формировавшиеся веками традиционные религиозные представления, верования, практики. Религиозный синкретизм «стирает», трансформирует либо заменяет новыми, религиозные идеи, обряды, обычаи и традиции, которые могут оказаться чуждыми для определенных социальных групп. В результате возможно обострение религиозных и даже национально-культурных противоречий, приводящих к социальным конфликтам.

Однако необходимо отметить, что вектор воздействия синкретических религий на человека и общество обладает не только негативной направленностью. При определенных условиях взаимодействие разнородных религиозных систем вызывает стабилизирующие процессы в обществе, способствует обогащению и развитию индивидуального и общественного сознания. Поэтому в целях сохранения культурной, духовной и социальной безопасности возникает необходимость выявления и исследования особенностей функционирования современных синкретических религиозных систем. Достичь данной цели возможно посредством

функционального анализа религиозных систем, наделенных как «чистым», традиционным характером, так и обладающих синкретической сущностью. При этом можно предположить, что социальные функции разного рода религиозных систем неодинаковы и обладают комплексом специфических черт и особенностей.

Благодаря работам таких известных исследователей, как Г.В.Ф. Гегель, Л. Фейербах, К. Маркс, Э. Дюргейм, М. Вебер, У. Джеймс, Д.М. Угринович, И.Н. Яблоков, Е.А. Торчинов, современная наука к социальным функциям религии относит мировоззренческую, компенсаторную, регулятивную, коммуникативную, интегрирующую, дезинтегрирующую, легитимирующую, разлегитимирующую и некоторые другие. При этом социальные функции синкретических религиозных систем на современном этапе развития социума, на наш взгляд, отличаются целым рядом особенностей, которые требуют особого социально-философского осмысления.

Одной из социальных функций религии является функция компенсации, то есть восполнения, преодоления бессилия и ограниченности человека на психологическом и практическом уровнях его существования. Характеризуя роль данной функции, И.Н. Яблоков пишет: «Религиозная система дает действительную компенсацию дефицитов в бытии человека и общества (перераспределение доходов, благотворительность, милосердие, призрение и проч.). Вполне реальна компенсация и в сфере сознания, психологии: снятие стресса, утешение, катарсис, медитация, духовное наслаждение и проч.» [3, стр. 209]. Таким образом, значение данной функции для человека и общества, бесспорно. Однако в условиях функционирования синкретических религиозных систем компенсаторная функция религии может претерпевать определенные трансформации. Её компенсирующие, восполняющие силы ослабевают. Иногда возможно образование векторов разрушающей направленности, действие которых затрагивает фундамент любой религиозной системы – индивидуальное и общественное религиозное сознание. В таком случае синкретические религиозные системы полностью утрачивают функцию компенсации.

Наиболее чувствительным к действию компенсаторной функции синкретических религиозных систем оказывается индивидуальное религиозное сознание. В

условиях проявления религиозного синкретизма отдельные индивиды легко воспринимают и усваивают синтезированные религиозные идеи, образы и представления, которые являются понятными и «близкими» для них. Это связано с тем, что такие синкретические элементы религиозных систем формируются посредством субъективного религиозного опыта и под влиянием окружающей человека повседневной социальной реальности. Следовательно, отношение к богам, духам и прочим проявлениям сверхъестественного здесь более личное; ощущается и переживается компенсация, либо полное удовлетворение бытийно-практических и личностно-психологических потребностей верующих. Это указывает на повышенную активность компенсаторной функции синкретических религиозных систем.

Однако в условиях искусственного «сращивания», соединения разнородных религий, возможно неприятие и даже сопротивление новым идеям, образам и представлениям со стороны сознания верующих. Синкретичные элементы религий, либо становятся для некоторых индивидов чуждыми, ненужными, либо отвергаются ими вовсе. В результате, возможно возникновение кризиса индивидуального и общественного религиозного сознания, сопровождающегося утратой прежних, привычных для человека и социальных групп представлений о сверхъестественной реальности и отрицанием новых, синкретичных идей и образов. Возникающий в религиозном сознании «вакуум» может заполняться экстремистскими идеями, причем, не всегда религиозного характера, либо приводить к ощущению духовной изолированности и отверженности. В этой связи нельзя не согласиться с американским исследователем Р. Селлерсом, который пишет: «Совместное проживание различных конфессиональных групп иногда приводит к большему взаимопониманию и взаимодействию, но пока еще чаще возникают конфликты и отчужденность. Иммигранты в гораздо большей степени готовы овладеть новым языком и приобщиться к новой культуре, чем отказаться от своей веры. Внутри “глобальной деревни” сохраняются локальные деревни по конфессиям» [5, стр. 23]. В таких условиях компенсаторная функция синкретических религиозных систем оказывается полностью либо частично утраченной.

Проявление активности либо, напротив, «бездействие» компенсаторной функции синкретических религиозных систем зависит от того, что процессы синкретизации затрагивают самые глубины религиозного сознания, и, прежде всего, субъективный религиозный опыт, который, формируясь в течение жизни человека, является достаточно прочным основанием религиозного сознания.

Значение субъективного религиозного опыта для функционирования синкретических религиозных систем определяется его включенностью в область «феноменального сознания», о котором пишет современный исследователь проблем сознания Д. Чалмерс [4]. В своей концепции структуры сознания Чалмерс противопоставляет «психологическое» сознание «феноменальному». К «психологическому» сознанию он относит самосознание, внимание, самоконтроль, знание и другие функциональные аспекты, посредством которых происходит объяснение тех или иных явлений. К «феноменальному» сознанию, по мнению Чалмерса, принадлежит субъективный опыт. Как отмечает представитель современной аналитической философской мысли Д.В. Иванов, «... фактически феноменальное сознание предстает как фоновое сознание, <...> оно насыщает нашу жизнь различного рода оттенками, ароматами, делая наш опыт *каким-то*, формируя его качественные аспекты» [1, стр. 105].

«Психологическое» сознание и «феноменальное» сознание находятся в неразрывном единстве и в одинаковой степени ощущают функционирование синкретических религиозных систем. Однако наиболее восприимчивым к насаждаемым искусственно религиозным идеям, образам, представлениям и религиозно-практическим действиям синкретического характера, оказывается «психологическое» сознание индивида. Именно на уровне «психологического» сознания верующие достаточно легко

Литература:

1. Иванов Д.В. Является ли объяснение феноменального сознания сложной проблемой? // Философия сознания: Аналитическая традиция. Третьи Грязновские чтения: материалы Международной научной конференции. - М.: Современные тетради, 2009. - 240 с.

2. Ильин И.А. Собрание сочинений: Аксиомы религиозного опыта. - М.: Русская книга, 2002. - 143 с.

усваивают новые знания о новых, синтезированных духах и богах. Со стороны «феноменального» сознания можно встретить сопротивление, так как оно сформировано посредством субъективного религиозного опыта, а также присущих только конкретному индивиду переживаний и все новое, синкретичное, «внесубъективное» отвергается им либо воспринимается не в полной мере. Так, известный русский философ И.А. Ильин, справедливо отмечает, что «... религиозный опыт у всех людей самобытен и своеобразен – в силу одного того, что он состоит и накапливается в самобытной, своеобразной душевной ткани и потому разделяет ее свойства. Этот опыт вынашивается каждым из нас на протяжении всей нашей жизни, самой этой жизнью – каждым из нас, самим собой, своими самобытными силами, про себя и для себя. Этот опыт есть создание и результат всей той сложной и тонкой организации, которую надо обозначить как «мое самобытное духовное существо» [2, стр. 24]. Таким образом, религиозные представления и верования, возникшие под воздействием субъективного религиозного опыта, оказываются наиболее «близкими» и понятными верующим. В таких условиях действие механизмов компенсаторной функции синкретических религий будет более ощутимым.

Итак, посредством выполнения комплекса социальных функций синкретические религиозные системы оказывают огромное влияние на общество и человека. На современном этапе развития социума функции синкретических религиозных систем обладают рядом специфических черт. Так, особое значение приобретает компенсаторная функция, действие которой в определенных условиях, может прекращаться либо усиливаться. Это зависит от степени воздействия синкретизма на религиозное сознание индивидов и, прежде всего, на его «феноменальную» сферу.

3. Яблоков И.Н. Понятие и функции религии // Государство, религия, церковь в России и за рубежом. - 2011. - №1. - С. 204-211.

4. Chalmers D. The Conscious Mind: In Search of a Fundamental Theory. Oxford: Oxford University Press, 1997. - 414 p.

5. Sellers R. Nine global trends in religion // Futurist. – Wash., 1998. - Vol. 32. - № 1. - P.20–25.

References:

1. Иванов Д.В. Является ли объяснение феноменального сознания сложной проблемой? //

Философия сознания: Аналитическая традиция. Третьи Грязновские чтения: материалы Международной научной конференции. - М.: Современные тетради, 2009. - 240 с.

2. Ильин И.А. Собрание сочинений: Аксиомы религиозного опыта. - М.: Русская книга, 2002. - 143 с.

3. Яблоков И.Н. Понятие и функции религии // Государство, религия, церковь в России и за рубежом. - 2011. - №1. - С. 204-211.

4. Chalmers D. The Conscious Mind: In Search of a Fundamental Theory. Oxford: Oxford University Press, 1997. - 414 p.

5. Sellers R. Nine global trends in religion // Futurist. - Wash., 1998. - Vol. 32. - № 1. - P.20-25

Сведения об авторе:

Гаврилова Юлия Викторовна (г. Чита, Россия), кандидат философских наук, доцент кафедры философии, Забайкальский государственный университет, e-mail: julia.voitsuk@yandex.ru

Data about the author:

Y. Gavrilova (Chita, Russia), candidate of philosophical sciences, associate professor at Department of Philosophy, Transbaikal State University, e-mail: julia.voitsuk@yandex.ru



ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ В ЭНЕРГЕТИЧЕСКОЙ ОТРАСЛИ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН

Р.Р. Хизбуллина

Аннотация. В представленной статье профессиональная подготовка молодых специалистов для энергетической отрасли в Республике Татарстан и их социализация рассматривается с точки зрения вхождения в русло профессиональной деятельности. Отмечена основополагающая функция практико-ориентированного обучения, направленная на формирование у молодого специалиста профессиональных установок, норм, представлений и правил профессиональных поведенческих стратегий. Выявлены факторы, детерминирующие практико-ориентированное поведение молодых специалистов на предприятиях энергоотрасли, определены направления совершенствования системы профессионального обучения энергетиков в рамках интеграции с энергетическими предприятиями.

Ключевые слова: молодой специалист, энергетическая отрасль, производственная практика, профессиональная адаптация, социализация.

TARGETING PRACTICE EDUCATION OF EXPERTS IN POWER BRANCH OF THE REPUBLIC OF TATARSTAN

R. Khizbullina

Abstract. In the presented article professional training of young specialists for power branch in the Republic of Tatarstan and their vocational training is considered from the point of view of entry into the course of professional activity. The fundamental function of the targeting practice education directed on formation at the young specialist of professional installations, norms, representations and rules of professional strategy is noted. The factors determining the targeting practice behavior of young specialists at the enterprises of power branch are revealed, the directions of improvement of system of a vocational education of power engineering specialists within integration with the power enterprises are defined.

Keywords: young specialist, power branch, work practice, professional adaptation, socialization.

Происходящие в современном социуме процессы функциональной трансформации системы профессионального образования побуждают субъектов, обеспечивающих качественную подготовку специалистов к созданию таких условий образовательного процесса, которые способствуют более эффективному использованию ее ресурсного потенциала – молодых специалистов-выпускников вузов. На сегодняшний день особую актуальность приобретает эффективность профессиональной подготовки специалистов для энергопроизводственных сфер.

Важной частью практической подготовки в новых условиях образовательной среды является организация практики. Так, производственное обучение, проводимое в период практики, оценивается интегрально, в том числе ресурсом времени практики, который варьируется в диапазоне от 10% до 15% всего учебного времени за год и регламентируется учебным планом специальности [1, с. 4].

С целью выявления роли в подготовке молодых специалистов и факторов,

детерминирующих желание студентов, обучающихся по специальностям энергетического профиля, проходить производственную практику, было проведено авторское социологическое исследование. Выборочную совокупность составили студенты старших курсов КГЭУ (n=804).

В результате исследования было выявлено, что особенность производственной практики как элемента практико-ориентированного обучения детерминируют *объективные* и *субъективные* факторы производственной среды энергопредприятий. Так, например объективные факторы определены условиями, в которых студенты проходили практику на энергопредприятиях; далее, заинтересованностью деятельностью практикантов руководителями практики от производства.

Факторы труда в результате практико-ориентированного обучения в ходе прохождения производственной практики оценены респондентами следующим образом:

1. соблюдением всех необходимых санитарных условий (53%);
2. наличием минимально необходимого

оборудования (54%).

Низко на производстве была оценена возможность использования высокотехнологичного оборудования рабочего места (39%), хотя 69% респондентов (практикантов) указывают на первостепенную важность его наличия в условиях прохождения практико-ориентированного обучения. Стоит обратить внимание на полученную в результате опроса низкую оценку уровня использования высокотехнологичного оборудования, поскольку работа с современным инновационным оборудованием является важной квалификационной компонентой в системе приращения профессиональных навыков специалистов-энергетиков Республики Татарстан.

Субъективные факторы сформированы величиной отведенной часовой нагрузкой для производственной практики в учебном процессе. Здесь же важно выявить адаптационную компоненту в системе реализации производственной практики. Как элемент практико-ориентированного обучения в энергоотрасли она заключается в том, что ориентирует молодого специалиста на усвоение профессиональных норм и установок профессии. Соответственно, чем ниже заинтересованность студента-практиканта и его руководителя от предприятия в организации практического целевого обучения, уровня приращения качественных профессиональных знаний, тем меньше результирующая компетентность специалиста в рамках реальных производственных условий [6, с. 54 – 55].

Однако, говоря об образовательной сфере, невозможно ограничиться разовыми прогностическими выводами. В данной связи возникает вопрос о будущем молодых специалистов-энергетиков, так как изменения, вносимые в новый государственный стандарт по подготовке специалистов технических специальностей, рассчитываются с учетом требований сегодняшнего дня и на долгосрочную перспективу.

Так, например, один год практико-ориентированного обучения дает такой же экономический эффект, как 2,6 года производительного труда; а повышение уровня квалификации специалистов приводит к неизбежному росту производительности труда, который, в свою очередь, обеспечивает увеличение национального дохода на 30% [2].

Известно, что система подготовки квалифицированных специалистов, предусматривающая органическую связь

теоретического обучения с практическими занятиями по специальности, была разработана в Московском техническом училище (ныне МГТУ им. Н.Э. Баумана) еще в 60 – 70-е гг. XIX в. Эта система, получившая название «русская школа практического обучения», была впоследствии принята ведущими техническими учебными заведениями США и стран Западной Европы [3, с. 107 – 109].

Однако отраслевой принцип профессиональной подготовки специалистов, который действовал ранее, вступил в существенное противоречие с современным рыночным механизмом, который отражает различные запросы инновационной формирующейся региональной инфраструктуры.

В настоящее время авторское видение проблемы заключается в необходимости укрепления материальной и информационной базы в интегрированной работе профильных высших образовательных учреждений и энергопредприятий Республики Татарстан. Необходимо разработать комплекс мер, направленных на решение актуальных задач в развитии системы высшего профессионального образования [4], тем более, что сегодня возросли полномочия региональных образовательных систем, самостоятельность учебных заведений, что позволяет выдвинуть в качестве актуальной научной и педагогической проблемы необходимость определения факторов и моделей формирования инновационной и адекватной современным условиям инновационной модели профессионального образования специалистов в регионе [5].

Таким образом, в соответствии с реализацией принципа кластеризации в сфере энергетической отрасли Республики Татарстан целесообразна реализация модели «*Социально-образовательное развитие энергетического кластера*», в рамках которого следует оптимизировать модель интеграции среднего профессионального и высшего профессионального образования в соответствии с задачами производства, по средствам:

1. интеграции возможностей материально-технической базы предприятий в учебный процесс образовательных учреждений высшего профессионального образования (симуляторы, тренажеры, учебные образцы);

2. увеличения доли участия заказчиков кадров (работодателей) в повышении качества

высшего профессионального образования;

3. внедрения в образовательные стандарты подготовки специалистов для энергоотрасли дополнительные часы согласно квалификационным требованиям инженерных профессий.

В условиях трансформации системы образования, приведение ее в соответствие к

единым европейским стандартам, высшая школа должна быть ориентирована на максимальное увеличение компетенций и практических навыков для качественной практико-ориентированной подготовки специалистов-энергетиков в Республике Татарстан уже к уровню бакалавриата.

Литература:

1. Богданов В.В. Производственная практика: методические указания для студентов, обучающихся по специальности 15100165 - «Технология машиностроения». - Ульяновск: УлГТУ, 2008. - С. 4.
2. Концепция опережающего НПО Ярославской области. URL: <http://www.depedu.yar.ru>
3. Орлов А.И. Солидарная информационная экономика // Стратегическое планирование и развитие предприятий. - М.: ЦЭМИ РАН, 2013. - С. 107-109.
4. Розов В.Н. Формирование инновационной модели начального профессионального образования в регионе. – Москва. - 2002. - 235 с.
5. Учебная практика: методические указания / Ю.В. Псигин, С.И. Рзанов. – Ульяновск: УлГТУ, 2007. - 21 с.
6. Хайруллина Ю.Р., Хизбуллина Р.Р. Молодой специалист: особенности социально-профессиональной адаптации. - КГЭУ, 2014. - С. 54-55.

References:

1. Bogdanov V.V. Proizvodstvennaja praktika: metodicheskie ukazanija dlja studentov, obuchajushhihsja po special'nosti 15100165 - «Tehnologija mashinostroenija». - Ul'janovsk: UIGTU, 2008. - S. 4.
2. Konceptija operezhajushhego NPO Jaroslavskoj oblasti. URL: <http://www.depedu.yar.ru>
3. Orlov A.I. Solidarnaja informacionnaja jekonomika // Strategicheskoe planirovanie i razvitie predpriyatij. - M.: CJeMI RAN, 2013. - S. 107-109.
4. Rozov V.N. Formirovanie innovacionnoj modeli nachal'nogo professional'nogo obrazovanija v regione. – Moskva. - 2002. - 235 s.
5. Uchebnaja praktika: metodicheskie ukazanija / Ju.V. Psigin, S.I. Rzanov. – Ul'janovsk: UIGTU, 2007. - 21 s.
6. Hajrullina Ju.R., Hizbullina R.R. Molodoj specialist: osobennosti social'no-professional'noj adaptacii. - KGJeU, 2014. - S. 54-55.

Сведения об авторе:

Хизбуллина Радмила Радиковна (г. Казань, Россия), кандидат социологических наук, доцент кафедры «Социология, политология, право» ФБГОУ ВПО «Казанский государственный энергетический университет», e-mail: mime_post@inbox.ru

Data about the author:

R. Khizbullina (Kazan, Russia), candidate of sociological sciences, assistant professor at Department Of Sociology, Political Science and Law, Kazan State Power Engineering University, e-mail: mime_post@inbox.ru



ПРОБЛЕМЫ РЕГУЛИРОВАНИЯ КОРПОРАТИВНЫХ ОТНОШЕНИЙ РОССИЙСКИХ ПРОМЫШЛЕННЫХ СТРУКТУР

А.В. Гумеров

Аннотация. В настоящее время отечественные крупные промышленные предприятия, по сути, представляющие собой корпорации, не имеют юридического статуса, что существенно затрудняет их развитие с юридических, экономических и социальных позиций. В настоящей статье предлагается авторское определение «корпорация», адекватное современным требованиям и рыночным позициям, выявлены основные признаки промышленной корпорации, служащие основой идентификации корпораций среди хозяйствующих субъектов всех видов, что способствует их эффективному развитию.

Ключевые слова: промышленные структуры, корпоративные образования, правовое регулирование, рыночная экономика.

REGULATORY ISSUES OF CORPORATE RELATIONS OF RUSSIAN INDUSTRIAL STRUCTURES

A. Gumerov

Abstract. At present, domestic large industrial enterprises, in fact, is a corporation, have no legal status, which significantly hampers their development with the legal, economic and social positions. This article offers the author's definition of "corporation", adequate to modern requirements and market positions, revealed signs of major industrial corporations, which are the basis of identification of corporations among business entities of all kinds, which contributes to their effective development.

Keywords: industrial structure, corporate education, the legal regulation, market economy

В постсоветский период, в соответствии со ст. 13 Закона РСФСР от 25 декабря 1990 г. "О предприятиях и предпринимательской деятельности" предприятиям разрешалось объединяться в союзы, ассоциации, концерны, межотраслевые, региональные и другие объединения, что и послужило началом образования так называемых корпораций – крупных промышленных структур. Термин «корпорация», используемый в отечественной экономической науке и практике, не имеет юридической силы, не определен в действующем Гражданском кодексе Российской Федерации и упоминается только в Федеральном законе "О внесении изменений и дополнений в Федеральный закон "О некоммерческих организациях" как одна из форм некоммерческой организации - государственная корпорация, то есть специфическая группа юридических лиц с государственным финансированием для осуществления социальных, управленческих или иных общественно полезных функций на основании федерального закона.

В настоящее время, как отмечается в литературе, «в развитых правовых корпорации представляют собой добровольные объединения физических и (или) юридических лиц, организованные на началах членства их участников» [8]. Такого рода структура, часто

неприбыльная, принята в мировом сообществе (США, Великобритания, Китай, Корея, Индия, Норвегия и др.), для решения задач реализации определенных целей государственной политики, например, для разработок в определенной сфере (например, ГК «РоснаноТех», ГК «Россатом»), реализации специальных проектов (ГК по строительству олимпийских объектов и развитию города Сочи как горноклиматического курорта) и др., причем, имущество, переданное государственной корпорации, является ее собственностью.

Ядро корпоративного права – всевозможные юридические лица, то есть «организации, основанные на объединении лиц и капиталов, обладающие имущественной обособленностью, организационным единством и самостоятельной гражданско-правовой ответственностью, выступающие в гражданском обороте от своего имени, образуемые и прекращающиеся в порядке, установленном законом» [4]. Сообразно Гражданскому кодексу Российской Федерации (ГК РФ, п. 2 ст. 48, ст. 50) можно осуществить классификацию организаций по целям деятельности, осуществив деление на коммерческие, ставящие своей целью получение прибыли (хозяйственные товарищества и общества, производственные кооперативы, государственные и муниципальные унитарные предприятия) и некоммерческие (общественные

или религиозные объединения, учреждения, благотворительные фонды, потребительские кооперативы) [1].

Понятие корпорации тесно связано с фактом праворегулирования (частным, публичным) деятельности юридического лица и типом корпоративных отношений субъектов корпоративного объединения. Российская практика, зачастую использующая понятия: «корпорация», «корпоративное объединение» «корпоративное управление», требует жесткого, в том числе и юридически закреплённого понятия «корпорация».

Анализируя и в некоторой степени разделяя определения Т.В. Кашаниной, Д.С. Львова, С.Д. Мельник, С.Д. Могилевского и др. [3, 5-7] автор считает необходимым отметить следующие факторы:

- Целью создания корпорации служит получение прибыли ее субъектами, для чего создаются сложноструктурированные связи и определенные имущественные отношения.

- Степень участия каждого члена корпорации жестко фиксирована и зависит от его имущественного вклада.

- Каждый участник имеет права ответственности, возможность участия в управлении, причем частные интересы субъектов подчинены общей корпоративной цели.

- Состав участников корпорации остаточен (управление, менеджеры, крупные акционеры, владельцы незначительного числа акций наемный персонал).

Автором предлагается следующее определение: *корпорация представляет собой законодательно определенную организацию, совокупность юридических лиц с правом ограниченной ответственности, формирующих ее имущество и осуществляющую как коммерческую, так и некоммерческую деятельность, при этом взаимодействие участников корпорационных отношений несет не суммарный, а эмерджентный эффект.*

Тогда (на основании ГК РФ, как основного документа, определяющего организационно – правовые формы юридических лиц хозяйственной сферы) юридическим лицом, следовательно, субъектом корпоративного объединения может считаться:

- *Товарищества*: полное товарищество, товарищество на вере;

- *Общества*: общество с ограниченной ответственностью, общество с дополнительной ответственностью; акционерное общество; производственные кооперативы; объединения корпораций;

- *Кооперативы*: производственные и потребительские;

- *Ассоциации и союзы*.

Выявим основные признаки промышленной корпорации (систематизировано автором):

1. *Целеполагание*: деятельность корпорации носит коммерческий характер, то есть основной целью является извлечение прибыли и ее распределение между участниками.

2. *Юридический статус*: корпорация имеет имущественные и личные неимущественные права, может нести обязанности, быть истцом и ответчиком в суде, самостоятельно распоряжаться результатами своей деятельности.

3. *Централизация управления*: наличие сложной структуры управления: Общее собрание акционеров (законодательный субъект), Совет директоров и наемные менеджеры (исполнительный субъект), причем принятие решений осуществляется на собрании акционеров простым большинством голосов, что обеспечивает согласование интересов всех стейкхолдеров, к которым относят акционеров, инвесторов, менеджеров, работников, клиентов, региональные власти и общественность.

4. *Имущественные ценности*: наличие в собственности, хозяйственном ведении или оперативном управлении обособленного имущества.

5. *Права субъектов корпорации*: наличие акций означает участие субъектов в распределении прибыли корпорации, участия в управлении и части имущества при ликвидации относительно доли имеющихся акций.

6. *Ответственность учредителей корпорации*: имеет ограниченный характер, доля акций отражает уровень обязательственных прав; объединение рисков участников корпорации снижает потери каждого.

7. *Обязанности*: корпорация расплачивается по своим обязательствам принадлежащим ей имуществом, причем потери каждого акционера не могут быть более суммы, вложенной в покупку акций.

6. *Возможность изменения статуса акционеров*: свободное изменение соотношения долей акций внутри корпорации, свобода акционеров распоряжаться своей долей капитала через продажу акций.

7. *Налогообложение*: двойной тип, когда действует налог на прибыль и налог на дивиденды по акциям.

8. *Отчетность*: ежегодный отчет учредителей перед акционерами корпорации, наличие самостоятельного баланса или сметы.

Корпорация создается для обеспечения относительной стабильности рыночной экономики. Масштабы корпорации, концентрация структур позволяют существенно влиять не только на определенный экономический сектор или регион, но и на развитие страны и мира в целом, обеспечивая определенную стабильность, планируемость, регулируемость и прогнозируемость рыночной экономики. Современная постиндустриальная экономика, ставшая на инновационный путь развития, не может иметь стихийно-рыночное управление, в этом аспекте корпоративные образования играют мезо- и макроэкономическую роль на основе реализации проектов и формальных и неформальных соглашений добровольных хозяйственных субъектов.

Интеграция промышленных хозяйственных субъектов в корпорации обеспечивает решение многих задач развития экономики: инновационное развитие за счет перемещения капитала в перспективные сферы деятельности; повышение конкурентоспособности выпускаемой продукции или услуг, то есть получение преимуществ при сбыте; повышение финансовой устойчивости корпоративных субъектов в условиях экономической нестабильности; развитие диверсификации экономики России; разработка концепции управления кризисом экономики, устойчивое развитие секторов экономики. При этом происходит симбиоз административного и рыночного регулирования, когда значительные производственные инфраструктуры одновременно контролируются с двух сторон рынком и самой корпорацией, в значительной степени, формирующей этот рынок, создавая товары и услуги.

Российская модель корпорации, очевидно, находится в стадии разработки, формируясь на настоящий момент на основе крупных постсоветских предприятиях в потенциально выгодных экономических сферах: добыче

полезных ископаемых, нефтяной и химической промышленности, машиностроении. Поскольку юридической базы в отечественной практике корпоративные объединения не имеют (исключение составляют ассоциации (союзы)), то наиболее часто корпорации создаются как акционерные общества (открытые акционерные общества (ОАО) и закрытые акционерные общества (ЗАО), уставной капитал которых разделен на доли, стоимость каждой из которых выражена ценной бумагой – акцией, причем ответственность участников акционерных обществ ограничена размерами вложенного в акции капитала.

Недостаточно развитые фондовые рынки, общее кризисное состояние экономики страны, проблемы управления, специфические условия формирования корпорационных образований ведут к существенным недостаткам, а, следовательно, и к недостаточной эффективности российского корпоративного сектора. Двойственность положения корпоративных объединений, с одной стороны, как совокупности независимых юридических лиц, а с другой стороны – как единого хозяйствующего субъекта, тоже составляет проблему развития корпоративных отношений, способов создания корпораций, создания условий эффективного управления, которые еще недостаточно широко изучены в научной практике.

Однако опыт зарубежной экономики, современные тенденции глобализации, интернационализации, рост количества и объемов слияний и поглощений, изменение роли финансовых структур в создании корпорации и методы их эффективного развития, в конечном итоге способствующие росту ВВП и экономической стабилизации, демонстрирует необходимость изучения способов создания, моделей деятельности и управления корпоративными образованиями.

Литература:

1. Гражданский кодекс Российской Федерации (ГК РФ). Часть 1 от 30.11.1994 г. № 51-ФЗ (принят ГД ФС РФ 21.10.1994) (действующая редакция).
2. Каплин С.Ю. Становление корпораций в России / С.Ю. Каплин // Вестник Самарской гуманитарной академии. - 2010. - № 1(7). - С. 8-18.
3. Кашанина Т.В. Корпоративное (внутрифирменное) право: учебное пособие / Т.В. Кашанина. - М.: Норма. - 2003. - С. 34.

4. Комментарии к ГК РФ. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://jurconsult.blogspot.com/2011/08/blog-post_18.html
5. Львов Д.С. Институциональная экономика / Д.С. Львов. - М.: Инфра-М. - 2001. - 318с.
6. Мельников С.Д. Проблемы развития корпоративного сектора в условиях трансформационной экономики: дис. ... канд. экон. наук / С.Д. Мельников. - М.: Рос. акад. наук : Ин-т проблем рынка РАН, 2008.
7. Могилевский С.Д., Самойлов И.А. Корпорации в России. Правовой статус и основы

деятельности / С.Д. Могилевский, И.А. Самойлов. - М.: Дело. - 2007. - 480 с.

8. Сыроедова О.Н. Акционерное право США и России (сравнительный анализ) / О.Н. Сыроедова. - М. Спарк. - 1996. - С. 17.

References:

1. Grazhdanskij kodeks Rossijskoj Federacii (GK RF). Chast' 1 ot 30.11.1994 N 51-FZ (prinjat GD FS RF 21.10.1994) (deystvujushhaja redakcija)

2. Kaplin S.Ju. Stanovlenie korporacij v Rossii / S.Ju. Kaplin // Vestnik Samarskoj gumanitarnoj akademii. - 2010. - № 1(7). - S. 8-18.

3. Kashanina T.V. Korporativnoe (vnutrifirmennoe) pravo: uchebnoe posobie /T.V. Kashanina. - М.: Norma. - 2003. - S. 34.

4. Kommentarii k GK RF. [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: http://jurconsult.blogspot.com/2011/08/blog-post_18.html

5. L'vov D.S. Institucional'naja jekonomika / D.S. L'vov. М.: Infra-M. - 2001. - 318s.

6. Mel'nikov S.D. Problemy razvitija korporativnogo sektora v uslovijah transformacionnoj jekonomiki: dis. ... kand. jekon. nauk / S. D. Mel'nikov. М.: Ros. akad. nauk : In-t problem rynka RAN, 2008.

7. Mogilevskij S.D., Samojlov I.A. Korporacii v Rossii. Pravovoj status i osnovy dejatel'nosti / S. D. Mogilevskij, I. A. Samojlov. М.: Дело. - 2007. - 480 s.

8. Syroedova O.N. Akcionernoe pravo SShA i Rossii (sravnitel'nyj analiz) / O.N. Syroedova. - М. Spark. - 1996. - S. 17.

Сведения об авторе:

Гумеров Анвар Вазыхович (г. Казань, Россия), доктор экономических наук, профессор, Лениногорский филиал Казанского национального исследовательского технического университета им. А.Н. Туполева, e-mail: gumerov_anvar@mail.ru

Data about the author:

A. Gumerov (Kazan, Russia), doctor of economic sciences, full professor, Leninogorsky branch of Kazan National Research Technical University named after A. Tupolev, e-mail: gumerov_anvar@mail.ru



АНАЛИЗ ИНДЕКСА РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ТАМБОВСКОЙ ОБЛАСТИ КАК ИНТЕГРАЛЬНОГО ПОКАЗАТЕЛЯ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ НАСЕЛЕНИЯ

Р.А. Орлов

Аннотация. Изучение уровня жизни населения является перспективным в настоящее время для всех регионов страны. Анализ индекса развития человеческого потенциала предоставляет нам возможность провести мониторинг основных показателей качества жизни. В данной статье произведен анализ индекса развития человеческого потенциала Тамбовской области, который, в свою очередь, способствует определению непосредственного места региона в стране. Использование данного индекса на практике позволит учитывать уровень жизни населения в регионе при разработке эффективной социально-экономической политики и стратегии развития Тамбовской области.

Ключевые слова: социально-экономическая эффективность, индекс долголетия, индекс образования, индекс уровня жизни, индекс развития человеческого потенциала.

ANALYSIS OF THE INDEX OF HUMAN DEVELOPMENT OF THE TAMBOV REGION AS INTEGRATED INDICATOR OF QUALITY OF LIFE OF THE POPULATION

R. Orlov

Abstract. Studying of a standard of living of the population is the most actual for regions of the country now. The analysis of an index of human development gives us opportunity to carry out monitoring of the main indicators of quality of life. In this article the analysis of an index of human development of the Tambov region which in turn promotes definition of a direct place of the region in the country is made. Use of this index in practice will allow to consider a standard of living of the population in the region when developing effective social and economic policy and strategy of development of the Tambov region.

Keywords: social and economic efficiency, longevity index, education index, index of a standard of living, index of human development.

Социально-экономическая эффективность – это мера результативности экономической и социальной системы, выражающаяся в отношении полезных конечных результатов её функционирования к затраченным ресурсам, выраженном экономическими измерителями. В системе управления социально-экономической эффективностью на уровне региона и страны, итоги экономического развития являются своеобразными «затратами» для достижения социального результата [2].

Различают большое множество методик оценки качества жизни населения. В законодательстве не регламентирован какой-либо определенный набор параметров для оценки качества жизни населения.

Одним из наиболее распространенных примеров является применение интегральных оценок, демонстрирующих качество жизни населения. Данным индексом служит «Индекс развития человеческого потенциала» (ИРЧП), в настоящее время его можно рассматривать как «Индекс развития человека». Данный индекс разрабатывался командой ведущих мировых ученых и практиков и был опубликован в 1990 году в Докладе о развитии человеческого

потенциала в рамках Программы развития ООН [4].

В качестве основных составляющих данного индекса можно рассматривать три главных его компонента: средняя продолжительность жизни, ожидаемая при рождении; реальный объем ВВП в расчете на душу населения в долларах США на основе паритета покупательной способности (ППС); достигнутый уровень образования [5].

Согласно данным Росстата за 2014 г. по Тамбовской области произведем расчет ИРЧП и отразим результаты в таблице 1. Итак:

1) *Расчет индекса долголетия.* Данный индекс показывает приобретенный в стране относительный прогресс в увеличении ожидаемой при рождении продолжительности жизни населения. Ожидаемая продолжительность жизни населения в Тамбовской области в 2014 г. составила 70,94 года, по произведенным расчетам индекс ожидаемой продолжительности жизни при рождении для обеих полов равняется 0,766.

Для вычисления ожидаемой при рождении продолжительности жизни населения принимается минимальное значение, равное 25 годам, а максимальное значение равняется 85 годам [1].

Таблица 1. - Индекс развития человеческого потенциала за 2014 г.

	ВРП, долл. ППС	Индекс дохода	Ожидаемая продолжительность жизни, лет	Индекс долголетия	Грамотность, %	Доля учащихся в возрасте 7 – 24 лет	Индекс образования	ИРЧП	Место в РФ	Место в ЦФО
Российская Федерация	23561,37	0,904	69,1	0,717	99,6	0,737	0,820	0,778	57	x
Тамбовская область	14463	0,810	70,94	0,766	99,5	0,813	0,946	0,847	21	9

$$\text{Индекс долголетия} = \frac{(70,94 - 25)}{(85 - 25)} = 0,766 \quad (1)$$

2) *Расчет индекса образования.* Индекс образования показывает достижения в области повышения уровня грамотности взрослого населения и увеличение числа поступивших в начальные, средние и высшие учебные заведения. В рамках всех форм обучения в вузах Тамбовской области в 2014 году обучается 37788 человек. Была реализована многоуровневая система подготовки по 24 направлениям. Большинство студентов обучается по таким направлениям, как экономика и управление – 31%; гуманитарные и социальные науки – 24%; техника и технологии – 18%; образование и педагогика – 8%, сельское хозяйство – 8%, естественные науки и математика – 5% [7]. В 2014 году 85% выпускников региона поступили в различные учебные заведения, в том числе из них 60 процентов – в вузы области. Стоит сказать, что

400 выпускников продолжили свое обучение в престижных вузах страны.

Для начала необходимо рассчитать индекс грамотности взрослого населения, а также индекс совокупного валового коэффициента поступающих в начальные, средние и высшие учебные заведения. Далее рассчитываются указанные индексы и собираются в общий индекс образования, где первый имеет значение в 2/3, а второй – значение в 1/3. В Тамбовской области уровень грамотности взрослого населения согласно данным администрации области в 2014 г. составлял 99,5%, а совокупный валовый коэффициент поступающих в начальные, средние и высшие учебные заведения – 85% [7]. Согласно произведенным расчетам индекс образования составляет 0,946.

Индекс грамотности взрослого населения рассчитывается следующим образом:

$$\text{Индекс грамотности взрослого населения} = 99,5/100 = 0,995 \quad (2)$$

$$\text{Индекс совокупного валового коэффициента поступающих в учебные заведения} = 85/100 = 0,85 \quad (3)$$

$$\text{Индекс образования} = 2/3 * \text{индекс грамотности взрослого населения} + 1/3 * \text{индекс совокупного валового коэффициента поступающих в учебные заведения} \quad (4)$$

$$\text{Индекс образования} = 2/3 * 0,995 + 1/3 * 0,85 = 0,946 \quad (5)$$

3) *Расчет индекса уровня жизни в реальном объеме ВВП* в расчете на душу населения в долларах США на основе паритета покупательной способности (ППС). Данный индекс рассчитывается на основе преобразованного ВВП на душу населения в долл. США по ППС, т.е. для измерения человеческого развития предоставляется в качестве отдельного индикатора материального благосостояния. В индексе развития человеческого потенциала все

аспекты, не нашедшие отражения в показателях долголетия, качества жизни и уровня знаний, отражаются через преобразованный показатель дохода. В настоящий момент для преобразования показатель дохода применяется десятичный логарифм. В Тамбовской области в 2014 г. показатель ВВП на душу населения по ППС приравнивался к 14463 долл. США, индекс уровня жизни по произведенным расчетам равен 0,830 на душу населения по ППС [7].

$$\text{Индекс уровня жизни} = \frac{\text{Индекс преобразованного ВВП на душу населения по ППС}}{\ln(14463) - \ln(100)} = \frac{\ln(14463) - \ln(100)}{\ln(40000) - \ln(100)} = \frac{9,579 - 4,605}{10,597 - 4,605} = 0,830 \quad (6)$$

4) *Расчет индекса развития человеческого потенциала.* После того как мы рассчитали значение индексов по элементам, произведем окончательный расчет индекса развития

человеческого потенциала, который равняется среднему арифметическому значению трех индексов его элементов:

$$\text{Индекс ИРЧП} = 1/3 * \text{Индекс долголетия} + 1/3 * \text{Индекс образования} + 1/3 * \text{Индекс уровня жизни} \quad (7)$$

$$\text{Индекс ИРЧП} = \frac{1}{3} * 0,766 + \frac{1}{3} * 0,946 + \frac{1}{3} * 0,830 = 0,847 \quad (8)$$

Тамбовская область за рассматриваемый период имеет индекс ИРЧП, равный 0,847, и занимает 21 место в РФ, в то время как, например, в 2005 г. ИРЧП был меньше и равнялся 0,755, а место в РФ занимал выше – 45. Вышесказанное говорит нам о том, что индекс ИРЧП в регионе увеличивался, но не такими темпами по сравнению с другими регионами. По данному показателю среди регионов ЦФО Тамбовская область в 2014 г. заняла 9 место. Регион по показателям доходов населения показывает слабые позиции (0,830) и значительно превосходит по индексу уровня образования (0,946). В тоже время индекс долголетия (0,766) по региону ниже среднероссийского значения.

аналитиками Института региональной информации вместе с исследователями Лаборатории математических методов политического анализа и прогнозирования МГУ им. М.В. Ломоносова (таблица 2) [3, с. 33 – 42]. В расчете данного индекса необходимо учитывать шесть показателей: персональный размер доходов населения, уровень выживания детей до 1 года, миграционная привлекательность региона, развитость рынков услуг и доступность рабочих мест, уровень безопасной жизни в регионе. Таким образом, составляющие индекса качества жизни населения включают в себя сразу несколько сфер развития региона: экономическую, социальную и демографическую.

Стоит сказать еще об одном индексе качества жизни населения, он рассчитывается

Таблица 2. - Индекс качества жизни в Тамбовской области и РФ

	Качество жизни								
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Российская Федерация	54,46	56,78	59,33	60,82	61,61	62,47	63,1	63,8	64,5
Тамбовская область	50,26	52,87	58,41	59,73	62,07	61,59	44,12	45,14	46,82
Рейтинг по России	47	41	23	18	16	21	24	24	21

Как показывают произведенные нами расчеты, рассматриваемый регион показывает неплохую динамику роста по показателям, так, к примеру, в 2006 г. Тамбовская область располагалась на 47 месте среди регионов России, в то время как в 2010 г. уже занимала 16 место, однако можно наблюдать снижение

Литература:

1. Аузана А.А., Бобылева С.Н. Доклад о развитии человеческого потенциала в Российской Федерации за 2011 г. М.: ООО «Дизайн-проект «Самолет». - 2011. - 146 с.
2. Бобылева С.Н. Доклад о человеческом развитии в Российской Федерации за 2013 г. - М.: ООО «РА ИЛЬФ». - 2013. - 202 с.
3. Беляева Л.А. Уровень и качество жизни. Проблемы измерения и интерпретации // Социологические исследования. - Москва. - 2009. - С. 33-42.
4. Основные социально-экономические индикаторы уровня жизни населения [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://tmb.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_ts/tmb/resources/225de4804c86b055903f9b915ce0328a/osn+pok+ind+02122014.pdf
5. Подберезкин А.И. Россия: человеческий капитал и развитие человека в региональном измерении (2010 г.) // Вестник МГИМО. - Москва. - 2011. - С. 39.
6. Перфилов В.А. Сущность и типы устойчивости развития региональных социально-экономических систем // Проблемы современной экономики. - Москва. - 2012. - С. 260-270.
7. Римашевская Н.М., Бочкарева В.К., Волкова Г.Н., Корчагина И.И. Региональные особенности уровня и качества жизни. - М.: М-Студио, 2012. - 392 с.

до 21 места в 2011 г., далее до 24 в 2012 – 2013 г. и рост в 2014 г. до 21 места. Оптимальный выбор эффективной стратегии развития Тамбовской области будет определяться как сильными, так и слабыми сторонами, присущими региону.

References:

1. Auzana A.A., Bobyleva S.N. Doklad o razvitii chelovecheskogo potenciala v Rossijskoj Federacii za 2011 g. M.: ООО «Dizajn-proekt «Samolet». - 2011. 146 s.
2. Bobyleva S.N. Doklad o chelovecheskom razvitii v Rossijskoj Federacii za 2013 g. - M.: ООО «RA IL'F». - 2013. 202 s.
3. Beljaeva L.A. Uroven' i kachestvo zhizni. Problemy izmerenija i interpretacii // Sociologicheskie issledovaniya. – Moskva. - 2009. S. 33-42.
4. Osnovnye social'no-jekonomicheskie indikatory urovnja zhizni naselenija [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: http://tmb.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_ts/tmb/resources/225de4804c86b055903f9b915ce0328a/osn+pok+ind+02122014.pdf
5. Podberезkin A.I. Rossija: chelovecheskij kapital i razvitie cheloveka v regional'nom izmerenii (2010 g.) // Vestnik MGIMO. - Moskva. - 2011. - S. 39.
6. Perfilov V.A. Sushhnost' i tipy ustojchivosti razvitijaregional'nyh social'no-jekonomicheskikh sistem // Problemy sovremennoj jekonomiki. - Moskva. - 2012. - S. 260-270.
7. Rimashevskaja N.M., Bochkareva V.K., Volkova G.N., Korchagina I.I. Regional'nye osobennosti urovnja i kachestva zhizni. - M.: M-Studio, 2012. - 392 s.

Сведения об авторе:

Орлов Роман Андреевич (г. Тамбов, Россия), соискатель кафедры "Экономика" Тамбовского Государственного Технического Университета, e-mail: roman.or2010@yandex.ru

Data about the author:

R. Orlov (Tambov, Russia), applicant at Department of Economics of Tambov State Technical University, e-mail: roman.or2010@yandex.ru

ИНФОРМАЦИЯ О СПЕЦИАЛЬНОСТЯХ

Согласно Приказу Министерства образования и науки Российской Федерации № 793 от 25 июля 2014 г. «Об утверждении правил формирования в уведомительном порядке перечня рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук и требований к рецензируемым научным изданиям для включения в перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук» и Приложению № 1, утвержденному данным Приказом, в п. 3 которого отмечено, что рецензируемое научное издание может входить в перечень по одной или нескольким (до трех) отраслям науки и/или (до пяти) группам специальностей научных работников, Ученый совет ИППО РАО постановляет: утвердить следующую номенклатуру научных отраслей специальностей для «Казанского педагогического журнала»:

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

13.00.00 Педагогические науки

19.00.00 Психологические науки

22.00.00 Социологические науки

ANNOUNCEMENTS

According to the **Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation N 793 dated 25.07.2014** “The approval of the rules concerning the compiling with notice of the list of peer-reviewed scientific publications which should consist of basic scientific results of candidate, doctoral theses and requirements on peer-reviewed publications to include them into the list of peer-reviewed scientific publications which should consist of basic scientific results of candidate and doctoral theses” and to the Annex N 1 approved by the Order in which the paragraph 3 says that peer-reviewed publication may be on the list of one or several (up to three) branches of science and / or (up to five) of scientists specialty groups – the Board of academics of IPPPE RAE determines the following list of branches of science and scientists specialty groups for Kazan Pedagogical Journal:

SOCIO-ECONOMIC SCIENCES AND SOCIAL SCIENCES

13.00.00 Pedagogical science

19.00.00 Psychologic science

22.00.00 Sociological science

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Журнал включен в перечень рецензируемых научных изданий, рекомендованных ВАК Российской Федерации, в которых публикуются основные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук по специальностям педагогика, психология, социологические науки.

Статья должна быть актуальной, содержать научную, теоретическую и практическую новизну, без содержания плагиата и самоплагиата (уникальность не менее 80%), без сведений экстремистского, клеветнического и подстрекательного характера. Все статьи проходят закрытую экспертизу в Экспертном совете журнала. Возможен возврат на доработку. Статьи, содержащие обзор научной литературы по теме исследования, не рассматриваются.

Объем публикации – 5 – 15 страниц.

Редакция оставляет за собой право на редактирование статьи.

Для публикации в «Казанском педагогическом журнале» материалы отправляются на e-mail: **krj07@mail.ru**

Материалы, отправленные в редакцию, должны содержать:

- Заявку автора на публикацию статьи в Казанском педагогическом журнале;
- Рецензию доктора наук по специальности, соответствующей тематике статьи);
- Текст статьи, оформленный по требованиям Казанского педагогического журнала (наименование файла: «Фамилия И.О. первого автора»).

Автор, направляя рукопись в редакцию, принимает личную ответственность за оригинальность исследования, поручает редакции обнародовать произведение посредством его публикации в печати, выражает свое согласие со всеми требованиями журнала, обязуется не публиковать данную статью в других журналах.

Номер выпуска размещается на сайте журнала.

Требования к оформлению статьи:

- объем статьи от 5 страниц; формат – А4, все поля – 2 см; без вставки номера страницы; без расстановки переносов;
- шрифт Times New Roman; кегель 14;
- межстрочный интервал – 1,5 (полуторный); отступ – 0,6\$
- выравнивание по всему тексту – по ширине;
- таблицы (надпись сверху) и рисунки (надпись снизу) оформляются в редакторе MicrosoftWord, кегель 12, все рисунки должны быть выполнены только в черно-белой гамме;
- в тексте авторы источников: И.О. Фамилия;
- статья должна содержать 5 – 15 ссылок на источники;
- ссылки в тексте [7, с. 17] или [7].

Структура статьи:

УДК

Название статьи (прописные полужирные буквы)

И.О. Фамилия автора

Аннотация (3 – 5 предложений, не менее 50 слов)

Ключевые слова (5 – 10 слов)

Название статьи (прописные полужирные буквы) (англ.)

И. Фамилия автора (англ.)

Abstract. (англ.)

Keywords: (англ.)

ТЕКСТ, ТЕКСТ, ТЕКСТ

Литература: (оформленная по требованиям ГОСТ, в алфавитном порядке):

- 1. Фамилия И.О. Название книги. Казань: Название изд-ва. 2015. - 177 с.
- 2. Фамилия И.О. Название статьи // Казанский педагогический журнал. Казань. 2015. - С. 77-78.
- 3. Название статьи электронного ресурса. URL: http://www.ссылка_на_сайт
- 4. ...
- 5. ...

References: (список использованных источников (транслит)).

Сведения об авторе (авторах):

Фамилия Имя Отчество (город, страна), ученая степень, звание, должность, место работы, e-mail.

Data about the author (authors):

И. Фамилия (город, страна), ученая степень, звание, должность, место работы (**англ.**), e-mail.

INFORMATION FOR AUTHORS

This peer-reviewed Journal is included into the list of periodicals recommended by the Higher Attestation Commission of the Ministry of Science and Education of the Russian Federation for publishing doctoral research results in the fields of education, psychology, sociological science.

The submitted article should be relevant, free of plagiarism and self-plagiarism (no less than 80% unique), imply scientific, theoretic and practical novelty. The articles should be free from extremist, libelous or inciting implication. All the papers submitted to the editors undergo an expertise at the Expert council. The article can be returned to the submitter for refining. The papers containing a review of scientific literature on the subject of research are not accepted.

The volume of the article should be no less than 5 and no more than 15 pages.

The editorial board reserves the right to make editorial changes to the original of the article.

The materials to Kazan Pedagogical Journal should be sent as e-mail attachments to: kpi07@mail.ru

The materials submitted to the editors should include:

- Application of the author for publication in Kazan Pedagogical Journal;
- Review of the expert having PhD degree in relevant fields;
- The article should be formalized in compliance with the requirements of Kazan Pedagogical Journal (file name: "Full name of the main author").

The author submitting the manuscript to the editor takes over personal responsibility for the research originality, authorizes the editorial board to deliver the research to an audience by publishing, accedes to all Journal requirements, agrees not to publish the article in any other journal.

The issue number is posted on the Journal website.

Article requirements:

- The article volume should be no less than 5 pages; A4 format, all margins – 2 cm; without page numbers; without hyphenation;
- the font is Times New Roman; size – 14;
- the line spacing is 1.5 (one-and-half); first line indent – 0.6;
- the full justification of text;
- the tables (superscript) and figures (subscript) captions are made in Microsoft Word, size 12, all figures should be performed only in black/white;
- the article should contain 5 – 15 references;
- the references within the text should be presented: forename, patronymic, surname;
- the references within the text should be presented [7, p. 17] or [7].

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АСПИРАНТОВ

Для аспирантов устанавливаются следующие публикационные условия:

1. Статьи аспирантов публикуются в журнале бесплатно.
2. Публикация осуществляется в порядке аспирантской очереди.
3. При подаче статьи аспирантам необходимо прислать по электронной почте:
 - рецензию научного руководителя;
 - рецензию доктора наук;
 - справку об обучении в аспирантуре.
4. Все статьи проходят экспертизу в экспертном совете журнала.
5. Статья аспиранта с учетом требований к оформлению не должна превышать 6 страниц.
6. Экземпляр журнала высылается иногородним авторам по почте.

INFORMATION FOR POSTGRADUATE STUDENTS

The following publishing requirements for postgraduate students are established:

1. The articles of postgraduate students are published free of charge.
2. The publication is available on a first-come basis.
3. When submitting the articles postgraduate students should send the following by e-mail:
 - review of the mentor;
 - review of the doctor of sciences;
 - extract from the minutes of the meeting of the unit;
 - letter confirming status of postgraduate student.
4. All the articles undergo an expertise at the Expert council of the Journal.
5. The article of postgraduate student should not exceed 6 pages taking into account the article requirements.
6. The copy of the Journal will be sent to nonresident authors.

УСЛОВИЯ ПОДПИСКИ НА «КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ»

Журнал выходит 6 раз в год и предназначен для научных и практических работников в области образования, профессорско-преподавательского состава, аспирантов, соискателей, студентов.

В отделениях почтовой связи по Каталогу изданий ОАО Агентство «Роспечать» можно оформить подписку по индексу 16885.

SUBSCRIPTION TO KAZAN PEDAGOGICAL JOURNAL

The Journal appears six times a year. It is intended for researchers and practitioners in the field of education, for academic staff, postgraduate students, applicants and students.

The subscription is available at post office through the publications directory of JSC “Agency “Rospechat”. The index is 16885.