
Научный журнал
№ 2(15), 2014

*Журнал зарегистрирован
Федеральной службой
по надзору в сфере связи,
информационных
технологий и массовых
коммуникаций
7 мая 2010 г.*

*Свидетельство регистрации
ПИ № ФС77-50626*

*Учредитель:
Научно-исследовательский
институт
педагогике и психологии*

Главный редактор
М.В. Волкова
Ответственный редактор
М.Н. Пучкарёва
Редактор-корректор
А.Н. Гаврилова

Периодичность
4 раза в год

Адрес редакции:
428021, г. Чебоксары,
ул. Ленинградская, 36
Телефон
(8352)38-16-09
E-mail:
nauka0808@mail.ru

Информация
об опубликованных статьях
регулярно предоставляется
в систему Российского индекса
научного цитирования
(договор №300-10/2011R).
Полнотекстовая версия
журнала размещена на сайте:
www.elibrary.ru

Точка зрения редакции может
не совпадать с мнениями авторов
публикуемых материалов.

При цитировании ссылка
на журнал «Научный потенциал»
обязательна.

ISSN 2218-7774

Научный потенциал

№ 2(15), 2014

в номере:

Вопросы философии
Правовое регулирование
Вопросы языкознания
Педагогика
Психология
История

Редакционно-издательский совет

БЫКАСОВА Лариса Владимировна, доктор педагогических наук, профессор,
ФГБОУ ВПО «Таганрогский государственный педагогический институт имени А.П. Чехова»
ВАБИЩЕВИЧ Александр Николаевич, доктор исторических наук, доцент,
Учреждение образования «Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина»
ВОЛОДИНА Наталья Владимировна, доктор филологических наук, профессор,
ФГБОУ ВПО «Череповецкий государственный университет»
ГРИГОРЬЕВ Георгий Николаевич, доктор педагогических наук, профессор
ЕМЕЛЬЯНОВА Марина Валерьевна, доктор педагогических наук, профессор,
ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева»
ЖЕЛТОВ Виктор Васильевич, доктор философских наук, профессор,
ФГБОУ ВПО «Кемеровский государственный университет»
ЗЕМЛЯКОВ Александр Егорович, доктор педагогических наук, профессор,
ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева»
КНЯЗЕВА Татьяна Николаевна, доктор психологических наук, профессор,
ФГБОУ ВПО «Нижегородский педагогический университет им. Козьмы Минина»
КОВАЛЁВ Виталий Владимирович, доктор социологических наук, профессор,
ГОУ ВПО «Ростовский государственный педагогический университет»
ОРЛОВ Владимир Вячеславович, доктор философских наук, профессор,
ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет»
ПАВЛОВ Иван Владимирович, доктор педагогических наук, профессор,
ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева»
ПАНОВА Марина Николаевна, доктор филологических наук, доцент,
Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ,
РОГОЖНИКОВА Татьяна Павловна, доктор филологических наук, профессор
ФГБОУ ВПО «Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского»
СИРОТКИН Лев Юрьевич, доктор педагогических наук, профессор,
ФГБОУ ВПО «Казанский государственный университет культуры и искусств»
ТАФАЕВ Геннадий Ильич, доктор исторических наук, профессор,
ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева»
ХРИСАНОВА Елена Геннадьевна, доктор педагогических наук, профессор,
ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева»
РЕЗНИКОВ Сергей Николаевич, кандидат экономических наук,
ФГБОУ ВПО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)»
ХАЗИНА Анна Васильевна, кандидат исторических наук, доцент,
ФГБОУ ВПО «Нижегородский педагогический университет им. Козьмы Минина»

Научный потенциал. – 2014. – № 2. – 98 с.

Точка зрения редакции может не совпадать с мнениями авторов публикуемых материалов.
Ответственность за достоверность фактов несут авторы публикуемых материалов.

Материалы представлены в авторской редакции.

Присланные рукописи не возвращаются. Авторское вознаграждение не выплачивается.

Перепечатка материалов, а также их использование в любой форме, в том числе и
в электронных СМИ, допускается только с письменного согласия редакции.

При цитировании ссылка на журнал «Научный потенциал» обязательна.

Формат 60 × 84/4

Бумага офсетная

Усл.-печ. л. 8,7

Тираж 500 экз.

Подписано в печать 27.06.2014 г.

Дата выхода в свет 1.07.2014 г.

Отпечатано в отделе оперативной полиграфии

НИИ педагогики и психологии

428021, г. Чебоксары,

ул. Ленинградская, 36

тел. 89276681610

e-mail: 551045@mail.ru

Цена свободная

ISSN 2218-7774

Scientific Journal
№ 2 (15), 2014

The journal is registered
Federal Service Supervision of
Communications,
Information and Mass
Communications
May 7, 2010

Registration certificate
PI № FS77-50626

Founder:
Research Institute Pedagogy and
Psychology

Editor in chief
M.V. Volkova

Executive Editor
M.N. Puchkareva

Editor and proofreader
A.N. Gavrilova

Periodicity 4 times a year

Editorial office:
428021, Cheboksary,
str. Leningrad, 36
phone
(8352) 38-16-09
E-mail:
nauka0808@mail.ru

Information
about published articles
regularly provided
in Russian Science Citation Index
(contract № 300-10/2011R).
Full-text version
magazine posted on the website:
www.elibrary.ru

Viewpoint edition can
not necessarily reflect the views of
the authors of published materials.

When quoting reference
the journal «Science potential» is
obligatory.

Science potential

№ 2 (15), 2014

Issue of the journal:

Problems of Philosophy

Legal regulation

Problems of Linguistics

Pedagogy

Psychology

History

СОДЕРЖАНИЕ

Вопросы философии

<i>Беликова О.И.</i> О смысле понятия неопределенности в естествознании.....	6
<i>Шмелева Н.В., Бабаева А.В., Спаский А.Н., Хализова А.С.</i> Расширение смысловых границ реальности: между реальностью и вымыслом.....	9

Правовое регулирование

<i>Остапенко А.С.</i> Правозащитная деятельность в гражданском обществе: историко-правовые реалии и современность.....	14
--	----

Вопросы языкознания

<i>Амицба Д.П.</i> «Нищий дух»/«нищий ум» как концепты-конструкты «общечеловеческого» смысла и значения.....	20
<i>Дарчук Н.П.</i> Тезаурусно-фреймовая методика сканирования общественно-политической жизни Украины по данным украинских и русских газет (2004-2006 гг.).....	24
<i>Ярошко Н.С.</i> Реализация повествовательных стратегий в художественном франкоязычном женском дискурсе второй половины XX века.....	28

Педагогика

<i>Бурдукало М.Н.</i> Образ семьи как фактор автономизации личности в юношеском возрасте.....	32
<i>Каримова Т.С., Каримов А.А.</i> Педагогические условия гуманизации образовательного процесса в вузе МВД с учетом его специфики.....	37
<i>Князева Т.Н., Грабцова Е.В., Назарова Ю.П.</i> Развитие игровой и коммуникативной деятельности дошкольников в условиях дополнительного образования.....	48
<i>Комаркова Т.С.</i> Формирование ключевых предметных компетенций младших школьников на уроках математики в начальной школе.....	54
<i>Кондратьева Э.В.</i> Формирующее оценивание как инструмент повышения качества обучения..	59
<i>Кузнецова Н.Г., Резоватова С.Н.</i> Психолого-педагогические аспекты повышения вычислительной культуры студентов колледжа.....	62
<i>Леванова Е.Н.</i> Анализ музыкальных произведений в контексте культурологического образования.....	66
<i>Нацюк М.Б.</i> Формирование лингвосоциокультурной компетентности в чтении художественной литературы: цель, структура, содержание.....	70
<i>Шаронова Е.Г.</i> Использование современных воспитательных технологий в процессе профессиональной подготовки будущего учителя.....	74
<i>Шеманаев В.А.</i> Краеведческая составляющая содержания учебных дисциплин предметной подготовки будущего учителя географии.....	77

Психология

<i>Корниенко О.Ю.</i> Сиблинговый симптомокомплекс как фактор невротических расстройств личности.....	82
<i>Носкова М.В., Шихова Е.П.</i> Формирование коммуникативной культуры будущего врача в рамках медицинского образования.....	89

История

<i>Шалагина С.В., Казанцева Е.А.</i> К проблеме роста городского населения и числа городских поселений Башкирской Автономной Советской Социалистической Республики в 30-е годы XX столетия.....	95
---	----

CONTENTS

Problems of Philosophy

- Belikova O.I.* About the sense of the conception of an uncertainty in the natural history..... 6
Shmeleva N.V., Babaeva A.V., Spassky A.N., Halizova A.S. Expansion semantic borders of reality: between reality and fiction..... 9

Legal regulation

- Ostapenko A.S.* Human rights activities in civil society: historical and legal realities and modernity 14

Problems of Linguistics

- Amichba D.P.* «Poor spirit/poor mind» as concepts-constructs of «universal» meaning and value.... 20
Darchuk N.P. Thesaurus-frame scanning technique social and political life of Ukraine according to Ukrainian and Russian newspaper (2004-2006 gg.)..... 24
Iaroshko N.S. Realization of narrative strategies in literary french-speaking feminine discourse of the second part of the XX century..... 28

Pedagogy

- Burdukalo M.N.* The image of the family as the factor of individual autonomization in adolescence 32
Karimova T.S., Karimov A.A. Teaching conditions humanization educational process in university via its merits..... 37
Knyazeva T.N., Grabtsova E.V., Nazarova J.P. Development play and communicative activities preschool under additional education..... 48
Komarkova T.S. Formation of key subject competences of younger school students at mathematics lessons of elementary school..... 54
Kondratieva E.V. Formative assessment as a tool for improving the quality of education..... 59
Kuznetsova N.G., Rezovatova S.N. Psychology and pedagogical aspects of increasing of computer culture of the students of college..... 62
Levanova E.N. Analysis of musical works in the context of culturological education..... 66
Natsiuk M.B. The development of the linguo-socio-cultural competence in the process of reading fiction: the purpose, structure, contents..... 70
Sharonova E.G. Educational use of modern technology in the future teacher training..... 74
Shemanayev V.A. Nandigram constituent of the maintenance of subject matters of subject training of future teacher of geography..... 77

Psychology

- Kornienko O.Y.* The sibling symptom complex as a factor of neurotic disorders of the personality... 82
Noskova M.V., Shihova E.P. The formation of communicative culture of a future doctor in medical education..... 89

History

- Shalagina S.V., Kazantseva E.A.* The problem of urban growth and number of urban settlements Bashkir Autonomous Soviet Socialist Republic 30-s of XX century..... 95

ВОПРОСЫ ФИЛОСОФИИ

УДК 122/129

О СМЫСЛЕ ПОНЯТИЯ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ В ЕСТЕСТВОЗНАНИИ

Олеся Игоревна Беликова

аспирант, ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный университет
им. Н.И. Лобачевского», г. Нижний Новгород
e-mail: lesyabelikova@mail.ru

Данная работа посвящена поиску смыслов, которые закладывались в понятие «неопределенность» представителями классического и неклассического естествознания. Такой анализ открывает возможности для дальнейшего исследования неопределенности в контексте его распространения в иные сферы знания.

Ключевые слова: онтологическая и гносеологическая неопределенность; классическое естествознание; неклассическая наука.

Сегодня понятие «неопределенность» является широко распространенным и используется в онтологическом, гносеологическом, антропологическом и социальном аспектах. Используя понятие «неопределенность» в указанных ракурсах, исследователи придают ему специфический смысл. Так, допустим, в антропологическом смысле неопределенность может пониматься как экзистенциальная характеристика человеческого существования, в социальном – как наличие множества сценариев развития общественной истории и т. д.

Однако следует заметить, что само по себе понятие «неопределенность» впервые начинает активно использоваться в связи с возникшим кризисом в естествознании XIX века. Поэтому обращение к поиску первоначального смысла понятия «неопределенность» имеет большое значение для определения дальнейшей эволюции этого понятия и использования его в других сферах культуры. Данная работа представляет собой попытку поиска первоначальных смыслов, которые закладывались учеными-естествоиспытателями в понятие неопределенности.

Итак, обращаясь к понятию неопределенности, в первую очередь следует рассмотреть наиболее известный пример с его использованием – это принцип неопределенности Вернера Гейзенберга. Этот принцип характеризует отсутствие точности од-

новременных наблюдаемых величин (положения и скорости) в квантовой механике и признается одним из основных принципов неклассической науки. В. Гейзенберг так объясняет значение этого принципа: «В экспериментах с атомными процессами мы имеем дело с вещами и фактами, которые столь же реальны, сколь реальны любые явления повседневной жизни. Но атомы или элементарные частицы реальны не в такой степени. Они образуют скорее мир тенденций или возможностей, чем мир вещей и фактов» [1].

Согласно неклассической естественнонаучной концепции, наши представления о мире частиц носят исключительно вероятностный характер. Соответственно это отражается и на прогностической силе теории: можно говорить только о вероятности наступления определенных состояний.

Применительно к данному случаю можно говорить о наличии онтологической неопределенности. Онтологическое толкование принципа неопределенности означает, что неопределенность присуща самой природе. В данном случае понятие «неопределенность» можно рассматривать как состояние объективного мира, противоположное определенному, характеристики которого можно точно зафиксировать. Другими словами, наличие «неопределенности» предполагает некое противопоставление картине мира, которая допускает наличие определенных характеристик бытия.

Чтобы более детально уяснить онтологический смысл принципа неопределенности, продемонстрируем, какими характеристиками обладала физическая реальность в представлении исследователей до открытий квантовой механики.

Идеалом классического естествознания выступает выстраивание объективного знания о мире. В свою очередь, сама возможность наличия такого знания базируется на теоретическом допущении, что мир как целое можно представить в виде двух основных частей: материальной и духовной сфер, или объективного и субъективного. В произведениях философа XVII в. Рене Декарта можно найти идеи о том, что вне нас находятся вещи, существующие независимо от нашего мышления, они суть субстанции, характеризующиеся конечностью и телесностью. «Из противоположности обеих субстанций следует, – отмечает К. Фишер, – что к представлению о телах не должно приписываться ни одно свойство духовной природы, что все исключительно субъективные способы представления, в особенности все наши виды ощущений, должны быть сняты» [5, с. 246]. Отсюда, по мнению К. Фишера, стремление Декарта познать телесную природу отдельно от духовной природы человека, освободить физику от всякого рода антропоморфизмов как способа представления тел носителями общих понятий и чувственных свойств.

По мнению В. Гейзенберга, это разделение «проникало глубоко в человеческое мышление в течение трех столетий после Декарта, и оно еще долго будет существовать – до тех пор, пока не возникнет новое понимание проблемы реальности» [1]. Именно на этом разделении основывается классическая физика, допуская возможность описания мира, исключая роль исследователя в этом процессе.

В классической физике особый познавательный статус приобретает понятие порядка, который предлагают нам открытия Исаака Ньютона. На основе этой идеи возникает представление о мире как совокупности физических тел, взаимодействующих посредством установленных механистических законов.

В соответствии с «порядком» в природе, трактуемым в механистическом духе Ньюто-

на, выстраивается и процесс познания. Он представляет собой непрерывное следование от вещей, полученных опытным путем, к вытекающим следствиям. Развитие научного знания в XVIII в., по мнению А.П. Огурцова, связано с формированием специфического подхода к исследуемому миру, который можно назвать «механистическим способом мысли» [4, с. 41].

Обращаясь к анализу развития философского и частнонаучного знания XVII-XVIII вв., А.П. Огурцов заключает, что модель мира «как часового механизма была господствующей в классическом теоретическом и экспериментальном естествознании XVII-XVIII вв., моделью объяснения и способом конструирования исходных идеальных объектов (начал, элементов) теории. Такого рода подход позволял с помощью аналитических методов постичь объект исследования... в его автономном, самостоятельном существовании, выявить его базисные элементы и связи между ними» [4, с. 41]. Механизм понимается как фундаментальный принцип объяснения. Подход к природному миру как к механической системе позволяет проанализировать природу как рационально устроенное целое. В предисловии к первому изданию автор «Математических начал натуральной философии» пишет, что «вся трудность физики... состоит в том, чтобы по явлениям движения распознать силы природы, а затем по этим силам объяснить остальные явления» [3, с. 3].

Открытия квантовой механики революционным образом меняют не только онтологические представления о реальности. Становится ясным, что «описание физической реальности, совершенно не зависимой от средств, при помощи которых мы ее наблюдаем, строго говоря, невозможно», – пишет французский физик, нобелевский лауреат Луи де Бройль [2]. Возникает необходимость обращения к самому познающему субъекту, определения его роли в исследовании. Речь, однако, не идет о внесении элемента субъективности в процесс исследования. В первую очередь внимание физиков привлекают особенности понятийного аппарата, который они используют в ходе описания наблюдаемых явлений.

В работе «Физика и философия» В. Гейзенберг подвергает специальному анализу

использование понятий классической физики для описания квантовых явлений. Задаваясь вопросом о специфике соотношений между различными «системами понятий», известный физик приходит к выводу, что сегодня некоторые явления в физике могут быть осмыслены исключительно с помощью новых понятий. В перспективе эти новые понятия (по подобию понятий классического естествознания) могут образовать новую замкнутую систему, выраженную при помощи математических символов.

В данном контексте иначе решается вопрос об истинности той или иной теории. Основываясь на экспериментальных данных, полученных в процессе наблюдения за явлениями физической реальности, ученый-экспериментатор обращается к наличествующей системе понятий. Находясь в этой системе, понятия наделяются определенным смыслом. «Фактически это происходит в том случае, если понятия становятся частью системы аксиом и определений, которые непротиворечиво устанавливаются математически», – уточняет В. Гейзенберг [1]. Однако открытие новых характеристик физической реальности, базирующихся на основе новых экспериментальных данных, приводит физиков к идее о возможном переходе к иной системе понятий, адекватной новому состоянию науки. Критический анализ классических понятий приводит к разрушению системы понятий классической физики.

Однако о разрушении системы понятий классического естествознания в строгом смысле слова говорить не приходится. Скорее ученые осознают ограниченность их использования. Речь идет о том, что физики употребляют классические понятия «несколько неточным образом, соответствующим соотношению неопределенностей, попеременно употребляя различные классические понятия. Если бы эти понятия использовались одновременно, то это привело бы к противоречиям» [1]. С другой стороны, характеризуя реальность, которая обладает чертами неопределенности и вероятности, сами понятия «приобретают в отношении

реальности тот же самый статистический смысл» [1]. В данном случае уместно говорить о наличии гносеологического смысла понятия «неопределенность», который заключается в том, что старые понятия не совсем точно описывают природные явления.

Итак, можно говорить о том, что понятие неопределенности, введенное в научный оборот исследователями квантовой механики, используется в двух основных ракурсах. В первую очередь, это понятие наделяется онтологическим смыслом для характеристики специфики объектов микромира. Значительный вклад в осознание процесса развития научного знания в целом дает нам гносеологический смысл данного понятия. С гносеологической точки зрения, неопределенность акцентирует внимание на процессе взаимозависимости научного языка и свойств реальности, которые им выражаются.

Однако следует обратить особое внимание на тот факт, что в неклассической науке наблюдение за реальными физическими явлениями заменяются теоретическим осмыслением, так называемых идеальных объектов. Это означает, что, по сути, научное знание ограничивается теорией, а следовательно, не может подтверждаться эмпирически. Другими словами, онтологическая неопределенность является исключительно научной неопределенностью. Таким образом, возможности для распространения в другие, вненаучные, сферы знания получает гносеологическая неопределенность, понимаемая как зависимость объективного мира от субъекта познания и принципиальная невозможность их разделения.

Список литературы:

1. Гейзенберг В. Физика и философия. – М., 1989. – URL: <http://lib.ru/FILOSOF/GEJZENBERG/physicsandphilosophy> (дата обращения: 25.04.2014).
2. Гернек Ф. Пионеры атомного века. – М., 2001. – URL: <http://n-t.ru/ri/> (дата обращения: 20.04.2014).
3. Ньютон И. Математические начала натуральной философии. – М.: Наука, 1989. – 687 с.
4. Огурцов А.П. Философия науки эпохи Просвещения. – М., 1993. – 213 с.
5. Фишер К. История новой философии: Рене Декарт. – М.: АСТ, 2004. – 492 с.

ABOUT THE SENSE OF THE CONCEPTION OF AN UNCERTAINTY
IN THE NATURAL HISTORY

Olesya Igorevna Belikova
Postgraduate University of Nizhni Novgorod N.I. Lobachevsky,
Nizhny Novgorod, Russia

This research work is dedicated to the search of the senses which the representatives of the classical and non-classical natural history gave to the conception of an uncertainty. Such an analysis gives the possibilities for the future research of the conception of the uncertainty in the context of its proliferation in other areas of knowledge.

Key words: ontological and epistemological uncertainty; classical natural history; non-classical science.

© О.И. Беликова, 2014

Рецензент: доктор философских наук, профессор А.М. Дорожкин

УДК 130.2

РАСШИРЕНИЕ СМЫСЛОВЫХ ГРАНИЦ РЕАЛЬНОСТИ:
МЕЖДУ РЕАЛЬНОСТЬЮ И ВЫМЫСЛОМ

Наталья Владимировна Шмелева

кандидат филологических наук, доцент, ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина», г. Нижний Новгород

Анастасия Валентиновна Бабаева

кандидат философских наук, доцент, ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина», г. Нижний Новгород

Алексей Николаевич Спаский

кандидат политических наук, доцент, ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина», г. Нижний Новгород

Алина Сергеевна Хализова

студент, философское отделение, факультет гуманитарных наук,
ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина», г. Нижний Новгород
e-mail: shmelevanv@mail.ru

В современной культуре формируются недостижимые для человека идеалы, что ведет к утрате действительности и интересу к художественной реальности, в которой созданы сценарии поведения и выявлены наиболее привлекательные образы, которые оживают в реальности.

Ключевые слова: культурная идентификация; картина мира; имидж; художественный образ; художественное сознание; коммуникация.

Ставший классикой культурный образ оказывает влияние на формирование ценностей современного общества. Между миром и человеком культура выстраивает специфический культурный слой, способствующий считыванию и вчитыванию в человека ценностей, которые оказываются завышенными для представителя массового общества, что порождает уход человека от реальности.

Утрата действительности характеризует современную молодежную культуру. Осознание своей несхожести со ставшими модными образцами поведения и внешности болезненно отражаются в сознании молодого человека. Стремление улучшить свой облик является одной из типичных ситуаций в интернете, где человек чувствует себя как на публичной арене, для которой у него должен быть соответствующий «культурный наряд». Обилие «заумных» цитат в ста-

тусах пользователей социальных сетей, идеализированные фотографии на аватарах, навязчивое стремление быть в центре внимания свидетельствуют о том, что человек чувствует себя несоответствующим тем нормам и ценностям, которые накладывает на него современная массовая культура, акцентирующая внимание на том, что человек в реальности должен быть супергероем, супермоделью, мегачеловеком и т. п.

Не случайно большое место в жизни молодежи отведено субкультурам. Субкультуры вырабатывают конкретный идеал, который оказывается ближе сознанию современного молодого человека. В них меньше выражены традиционные нормы и ценности, а в большей степени приоритет отдается самому человеку, пытающемуся создать приемлемую для себя культурную среду, в которой он бы чувствовал себя значимой личностью и мог реализовать все свои возможности. Часто субкультура ориентируется на художественную реальность. Например, толкиенисты расширяют возможности реальности за счет произведений Толкиена. Конструируя выдуманный мир как реальный, толкиенисты оживляют его, и их мир вступает в культурный диалог с реальностью как новое поле смыслов и оказывает на нее влияние.

Вступая в культуру, человек как бы принимает условия культурной игры, согласно которым он воспринимает себя не в буквальном смысле, а в символическом. Это имеет целью конструировать в глазах окружающих более эффектный образ, а окружающие в свою очередь могут вносить в этот образ свою культурную значимость, дополнив индивидуальным символическим слоем. Активность культурных образов превращает их в стереотипы сознания. Как отмечал М.Ю. Лотман, «стереотипы (штампы) сознания играют огромную роль в процессе познания и шире – в процессе передачи информации» [7, с. 275]. С помощью стереотипных культурных образов человек начинает думать текстами, что ведет за собой изменения восприятия действительности, когда культурный текст становится реальностью.

Духовные итоги XX в. парадоксальны для человека: с одной стороны, обострилось его чувство собственной индивидуальности и свободы, с другой – осознается все большее

отсутствие этой индивидуальности, самоотрицание собственной свободы, бегство от самого себя и распыление. Все меньше человек обращается к национальным образам, коллективно созданным и зафиксированным в фольклоре, все больше его внимание занимают персонажи, созданные конкретным автором, которые входят в жизнь человека через литературу и кино, а затем поглощают быт (одежда, еда с эмблемами героев) и закрепляются в сознании как реальные. Одним из самых показательных персонажей современности можно назвать Гарри Поттера, развитие образа которого на экране совпало с развитием целого поколения детей. Гарри рос вместе с ними, учился вместе с ними, тем самым подавая пример.

Опора на культурные образы отображает достоинства и недостатки современного человека, акцентируется внимание на значимых аспектах жизни. Если национальные образы связаны с реальностью, пусть и идеализируют ее, то возведение в идеал вымышленных персонажей порождает новое прочтение понятия идеал.

В своей работе «*America's World Identity: The Politics of Exclusion*» американский социолог Н. Ренвик вывел два концептуальных представления об идеале: «идеал» и «имидж» [9]. Идеал, в его понимании, – это концепция прекрасного, выработанная традицией, не существующая в мире, а имидж мы придумываем сами, он прагматичен и служит конкретным целям. Имидж создается с целью формирования определенного отношения к человеку, обществу посредством прямого восприятия или оцененного образа, сформированного в культуре. Имидж воздействует не столько на сознание, сколько на подсознание.

Создание имиджа – это способность видеть себя «со стороны», осознавать свои слабости и недостатки, соотносить свои объективные характеристики с эталонным образом личности. Имидж – это не столько образ, сколько отношение к образу, который воспринимается не как пассивный, неизменный в своих качествах объект, а как источник деятельности, преобразующий культуру и человека.

Замена идеала на имидж довольно-таки точно описывает современную культурную ситуацию. Яркий пример трансформации

идеала в имидж можно наблюдать в современной отечественной фотографии (Е. Рождественская) и живописи (Н. Сафронов). Фотохудожник Екатерина Рождественская создала известную «Частную коллекцию», вписав в контекст картин известных художников политиков и звезд шоу-бизнеса. Так, в образе Пушкина О. Кипренского оказался певец А. Буйнов, а в образе Н. Гончаровой А.П. Брюллова – певица Алсу. Никас Сафронов является автором живописных портретов в том же стиле. Например, портрет В.В. Путина в образе Франциска I или автопортрет в образе художника А. Дюрера.

Дж.Г. Кавелти в работе «Изучение литературных формул» поднимает проблему имиджевых героев, способствующих уходу человека от реальности [3]. Как правило, ими оказываются персонажи, которые лучше и удачливее, чем мы сами. Всех их объединяет способность побеждать и преодолевать любые трудности. Это герои, обретающие в себе силу и смелость противостоять страшной опасности; влюбленные, находящие идеального партнера; следователи, обладающие потрясающими способностями, что всегда докапываются до истины.

Каждая эпоха создает набор типичных имиджей, в которых кристаллизуются существенные характеристики определенного типа человека. Большинство типичных имиджей возникает в художественной литературе, благодаря чему в реальности возможно развитие сценариев литературных произведений, классическим примером чего служат собственно литературные источники – романы Дж. Джойса «Улисс» (1914-1921), Дж. Апдайка «Кентавр» (1963), М. Каннингема «Часы» (1999). Во всех этих произведениях отображены две реальности: настоящая и художественная, причем настоящая повторяет художественную. Таким образом, проверяется ценность литературных произведений.

В романе М. Каннингема «Часы» действуют три героини: реально существующий образ – писательница Вирджиния Вулф, Кларисса – героиня ее романа «Миссис Деллоуэй», Лора Браун – читательница романа «Миссис Деллоуэй». Все они взаимодополняют и раскрывают друг друга. Подобный эффект в реальности связан с равноправием восприятия персонажей художе-

ственного произведения и реально существующих людей. Типичным примером стирания границ выступает вера в реальность иллюзий. Речь идет не о примеривании тех или иных культурных образов, а о проживании сходных с ними событийных переживаний. Уже не новой оказывается ситуация, когда человек не может отделить реальность от нереальности. Для многих людей, увлеченных компьютерными играми, значимость вымышленных героев может быть намного выше реальных. И это было подтверждено исследованиями, в которых у игроков в *World of Warcraft* персонажи игры вызвали значительно более сильный отклик в исследуемых участках мозга, чем реальные люди. Как пишут Д.В. Воробьев и А.А. Сироткина, «мы существуем не столько в мире реальной действительности, сколько в мире ментальных конструкторов, то есть собственных умственных построений, подменяющих, или, скорее всего, уже подменивших собою действительность» [2, с. 94].

Сериал, идущий продолжительное время, способствует восприятию вымышленных героев как реально существующих, но к которым окружающие проявляют больше внимания. С развитием киноиндустрии возникает понятие интерактивный сериал, характеризующийся тем, что зритель может влиять на ход развития сюжета и судьбу вымышленных персонажей. Так зритель вовлекается в фантазийный мир и оживляет художественные образы.

Пример ожившего киногероя – Дарт Вейдер (фильм Дж. Лукаса «Звездные войны»), который проявляет политическую активность на Украине или играет в футбол. Интерес к этому образу возникает как сатира над современной действительностью. Дарт Вейдер призван подчеркнуть абсурдность и бессмысленность происходящих в реальности событий. Для большей наглядности с помощью художественных образов Н. Ренвик обрисовывает политическую ситуацию в мире. Описывая внешнюю политику США, он обращается к роману Ф. Миллера «Бэтмен: возвращение черного рыцаря» (1986). Анализируя образ современного политика, Н. Ренвик в центр внимания ставит героя романа Б.И. Элписа «Американский психопат» (1991) Патрика Бейтмена.

Большое внимание в культурном ландшафте современности уделяется мифологическому мышлению, которое порождает стереотипы восприятия. Каждый человек создает свою личную культурную картину мира. Развитие средств массовой коммуникации рождает ложные (мифологизированные) представления о той части культуры, которая человеку неизвестна. Чтобы проводить аналогии с популярными литературными героями (Анна Каренина, Обломов), человеку не обязательно читать художественный текст. Относительно каждой культурной ситуации в сознании формируются стереотипные образы, благодаря чему многое в культуре человек «знает» заочно, ориентируясь не на собственный опыт, а на отношение к образам, на созданные в культуре мифы об этих образах. Заочное знакомство с художественным миром порождает новую культурную парадигму информационного общества, связанную с современной мифологией и особенностями ее формирования.

Незнание культуры и опора на стереотипное восприятие культурных феноменов связаны с постмодернизмом с его стремлением к переоценке существующих ценностей и наведением «культурной ревизии». С позиции постмодернизма, «человек – это тотальная видимость», «высшая реальность мира – это его кажимость» и «всякое «я», насколько оно возможно – ирреально» [7, с. 338]. Такой взгляд на человека и его место в мире выводит на поверхность проблему бессубъектности индивида.

Культурный образ позволяет самореализоваться индивиду через проверенный временем художественный сценарий. Опираясь на художественные образы, он «переводит» культурные знаки на язык обыденного общения. Так в современном мире можно встретить ставших уже типичными героями реальности Гамлета, Ромео, Лолиту, Бэтмена или Супермэна. Особым образом конструирующаяся культурная картина мира способствует повышению собственной значимости человека в культуре.

Коммуникация, как и чтение текста, больше связывается с воспоминанием о прошлом, нежели восприятием нового. Образы прошлого, интенционализируясь в сознании индивида, заполняют настоящее и

обогащают его. А. Бергсон выделяет два вида памяти – повторение и воображение [1, с. 298]. По его представлению, практически мы воспринимаем только прошлое, так как чистое настоящее представляет собой неуловимое поступательное движение прошлого, которое подтачивает будущее. При этом воображение помогает человеку лучше воспринимать реальность, внося в нее значимость с помощью художественных деталей. В книге «Опыт о человеке» Э. Кассирер ввел понятие «символическая память» [4, с. 501], подразумевая под этим определением процесс, с помощью которого человек не просто повторяет свой прошлый опыт, но и переживает его. При этом воображение становится необходимым элементом подлинного воспоминания.

Классическим примером соединения повторения и воображения можно назвать современные экранизации литературных произведений, в которых, как правило, наблюдается отход от первоисточника. При просмотре экранизации зрительское внимание больше привлекают изменения художественного текста, так как впечатления о новом произведении при сохранении каркаса известного оказывается более сильным, нежели следование оригиналу, что и дает зрителю пищу для собственного воображения.

Интерес к функционированию художественных образов в реальности рассматривает Р. Лэнг в своем труде «Расколотое «Я». Он выдвигает концепцию воплощенного и невоплощенного человека. Он подчеркивает, что разыгрываемая личность может взять больше от образа фантазии, чем от действительного человека. «Олицетворение, – пишет Р. Лэнг, – является формой отождествления, при которой часть индивидуума предполагает свою тождественность личности, которой он не является. При олицетворении необязательно подразумевается весь исполнитель роли. Обычно это неполное отождествление, ограниченное восприятием характерных черт поведения другой личности: жестов, манер, выразительных средств – в основном, облика и поступков» [6, с. 95].

Опора на художественные образы связана с потребностью человека в идентификации с идеальными героями, что позволяет абстрагироваться от повседневной рутины,

вносит в жизнь человека осознание культурной значимости и служит психологическим средством защиты от реальности.

В повседневной реальности идентификация представляет собой такую организацию образа, где на первое место выходит соотнесенность себя с каким-либо известным персонажем. Идентификация имеет как объективный характер, определяемый каким-либо качеством или совпадением ситуаций, так и эмоционально-когнитивный, поскольку культурный «двойник» позволяет конструировать будущее, осознать неосознанное, проникнуть в свое бессознательное.

Идентификация акцентирует внимание на совпадении реалий жизни с культурной и литературной реальностью. Исходя из психологического подхода к выбору культурного текста, в сознании человека происходит переоценка, проверка жизнеспособности хрестоматийного образа, где первостепенное значение отводится интерпретации.

Американский литературовед Г. Хэгберг в статье «Воображаемые идентичности: Один шаг до автобиографии» [8] обращается к концепции индивидуального опыта, которая помогает ему показать, что сопоставления, проводимые читателем между собой и литературными героями, приводят его к самопознанию. Так, читатель воображает идентичности, подобные себе и лучше понимает себя.

Если внимательно присмотреться к современной культуре, то в ней можно обнаружить «невооруженным глазом» системный кризис идентичности, как ее творцов, так и ее носителей. Культурный кризис XX века привел к ломке привычных ценностей и появлению чувства. В этой ситуации идентификация с художественными образами позволяет человеку преодолевать кризис, правда, проблемными остаются вопросы: кто такой идеальный герой и с какими образами стоит себя соотносить, а с какими нет.

Исходя из культурной идентификации, стремления человека быть кем-то другим возникает новый взгляд на культуру, в центре которой оказываются не традиция и опыт, а стремление человека уйти от обы-

денности в воображаемую реальность, где человек становится идеальным героем своего представления об идеале.

Относительно художественной реальности, на основе которой человек конструирует свой образ, можно говорить о культуре культуры и таком понятии, как «культура отражения».

Несмотря на то, что само определение культуры подразумевает отражение, исходя из художественной реальности, служащей материалом конструирования повседневности человека, целесообразно говорить о культуре отражения как способности человека отражать интерпретированную, переосмысленную часть культуры как свой образ с позиции той культурной картины мира, которая представляет человека.

С другой стороны, культура отражения связана с тем, что вымышленные образы оживают в реальности и активно воздействуют на людей, являясь отражением их культуры.

Список литературы:

1. Бергсон А. Собрание соч. в 4-х т. т.1 Опыт о непосредственных данных сознания. Материя и память. – М.: Московский Клуб, 1992. – 327 с.
2. Воробьев Д.В., Сироткина А.А. Виртуальная реальность как категория социальной философии, или что такое виртуальная реальность? // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2008. – № 4 (12). – С. 89-95.
3. Кавелти Дж.Г. Изучение литературных формул // Новое литературное обозрение. – 1996. – № 22. – С. 33-64.
4. Кассирер Э. Избранное. Опыт о человеке. – М.: Гардарики, 1998. – 784 с.
5. Лотман Ю.М. Структура художественного текста – М.: Искусство, 1970. – 384 с.
6. Лэнг Р. Расколотое «Я». – СПб.: Белый Кролик. 1995. – 352 с.
7. Язык и текст: онтология и рефлексия: материалы к 1 Международным философско-культурологическим чтениям. – СПб.: «ЭЙДОС», 1992. – 345 с.
8. Hagberg G. Imagined Identities: Autobiography at One Remove // New Literary History. – 2007 Vol. 38. – № 1. – pp. 163-181.
9. Ranwick N. America's World Identity: The Politics of Exclusion. – St. Martin's Press, 2000. – 304 p.

EXPANSION SEMANTIC BORDERS OF REALITY: BETWEEN REALITY AND FICTION

Natalia Vladimirovna Shmeleva

Candidate of philological science, Associate Professor,
Nizhny Novgorod State Pedagogical University K. Minin

Anastasia Valentinovna Babaeva

Doctor of philosophy and Associate Professor, Nizhny Novgorod State Pedagogical University K. Minin

Alexey Nikolaevich Spassky

Candidate of Political Science, associate professor, Nizhny Novgorod State Pedagogical
University K. Minin

Alina Sergeevna Halizova

Student, department of philosophy, Faculty of Humanities,
Nizhny Novgorod State Pedagogical University K. Minin,
Nizhny Novgorod, Russia

In modern culture formed inaccessible to human ideals, which leads to a loss of interest in reality and artistic reality in which behavior patterns are created and revealed the most eye-catching images that come to life in reality and identification which helps a person to achieve cultural comfort.

Key words: cultural identity, world view, image, artistic image, artistic consciousness, communication.

© Н.В. Шмелева, 2014

© А.В. Бабаева, 2014

© А.Н. Спасский, 2014

© А.С. Хализова, 2014

Рецензент: доктор философских наук, профессор Д.В. Воробьев

ПРАВОВОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ

УДК 342.7

ПРАВООЩИТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ГРАЖДАНСКОМ ОБЩЕСТВЕ: ИСТОРИКО-ПРАВОВЫЕ РЕАЛИИ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Андрей Сергеевич Остапенко

кандидат юридических наук, НОУ ВПО «Российский новый Университет», г. Таганрог
e-mail: andrey-ostapenko1@yandex.ru

Статья посвящена анализу защиты прав и свобод граждан институтами гражданского общества. В работе рассматриваются такие вопросы как потенциал общественных организаций в защите прав граждан, зарождение и развитие правозащитного движения, его форма и значение на современном этапе. Утверждается положение о том, что исторически первыми правозащитными организациями выступали профсоюзы.

Ключевые слова: гражданское общество; права человека; профсоюзы; правозащитные организации; правозащитное движение.

Идеи естественных и неотчуждаемых прав и свобод человека нашли свое воплощение в важнейших программных документах Нового времени – Декларации прав человека и гражданина Великой французской революции, Декларации независимости США, Конституции США и ее первых десяти поправках (Билле о правах) и т. д. Это положило начало практической реализации идеи гражданского общества, основанного на юридическом равенстве индивидов, являющихся носителями прав, обязанностей и свободно участвующих в общественной и политической жизни. В результате образовалось буржуазное государство, в основе которого лежали принципы демократии и разделения властей, обеспечившие политические права и свободы граждан. Вместе с тем провозглашение и признание этих прав поставило задачу их обеспечения и защиты от неправомерного ограничения и нарушения со стороны власти.

Указанная проблема берет свое начало еще из глубокой древности, то есть времени появления первых государств и их аппарата управления, который постепенно бюрократизировался, усложняя систему взаимоотношений государства и общества, что приводило к нарушению законов и подрыву авторитета власти. Как следствие появлялись государственные органы и должностные

лица, компетенцией которых выступал контроль деятельности чиновников, с целью недопущения ими злоупотреблений и использования власти в собственных интересах. Так в Древнем Китае во время правления династий Цинь и Хань «был создан орган Ю-шинь, в дальнейшем – Контрольный юань; в Римской империи действовали цензоры, трибуны, провинциальные прокураторы; в мусульманском мире создавались должности мазалима (Арабский халифат), мухтасиба (Османская империя)» [5], задачей которых являлась борьба с коррупционностью власти и законодательства. В дальнейшем эволюция полномочий и функций государственных чиновников в сфере контроля за соблюдением законности и правопорядка привела к становлению должности омбудсмана (Уполномоченного по правам человека), берущей начало от реформы короля Швеции Карла XII 1713 г., вынужденного реорганизовать государственный аппарат своей страны после поражения в 1709 г. под Полтавой [5].

В российском законодательстве признание прав и свобод как высшей ценности было закреплено в Декларации прав и свобод человека и гражданина, принятой Верховным Советом РСФСР 22 ноября 1991 г. [1], а затем нашло отражение в ст. 2 Конституции РФ 1993 г. [9]. Утверждение в качестве выс-

шей ценности общественного бытия прав и свобод стало закономерным следствием трансформации системы социальных институтов и обусловило необходимость дальнейших политико-правовых преобразований, направленных на модернизацию государственно-правовых реалий. В этом процессе право явилось «способом реализации политики государства, в том числе политики, направленной на модернизацию общества» [6, с. 177], посредством повышения уровня правосознания граждан и юридической грамотности населения. В результате начался процесс формирования позитивного отношения граждан к своим правам и обязанностям.

Права человека следует рассматривать не только как юридическую, но и как морально-нравственную категорию, воплощающую естественные притязания людей. Общеизвестно, что люди и общественные отношения весьма консервативны и за свою историю изменились незначительно, тогда как право и мораль являют собой пример постоянной эволюции и бурного интеллектуального роста. Это объясняется тем, что и мораль, и право вовлекают в сферу своих интересов материал, который зачастую не подвергается теоретической обработке и внешнему регулированию, как, например, права и свободы человека и гражданина, которые не были востребованы в предшествующие эпохи. Предметом взаимодействия права и морали в подобном контексте являются обладающие особой значимостью основополагающие принципы общественной жизни, выступающие одновременно в качестве морально-политических целей общества и государства [3, с. 266-268].

В случае нарушения прав и свобод граждан их защита осуществляется как в юрисдикционных формах посредством обращения в суд, подачи жалоб в государственные органы и уполномоченным должностным лицам, так и в неюрисдикционных формах, допускающих самостоятельную деятельность граждан по защите своих прав. Обращение в суд для защиты нарушенных прав является эффективным способом восстановления справедливости, но, если Россией взят курс на построение правового государства, то следует признать что без самостоятельных структур гражданского обще-

ства, в том числе и правозащитных, как его основы не обойтись. В процессе активизации институтов гражданского общества расширяется или сужается возможность участия граждан в правозащитной деятельности. Эффективность этой деятельности зависит не только от функциональных характеристик гражданского общества, но и от основных параметров политико-правовой оценки импликации правозащитных элементов в национальную общественно-политическую и правовую среду, отражающую доминирующие политические тенденции.

Зарождение правозащитного движения в России было связано с арестом писателей Ю. Даниэля и А. Синявского осенью 1965 г., обвиненных в написании произведений, порочащих советский государственный и общественный строй. Основными формами правозащитной деятельности в то время выступали письменные материалы самиздата и их распространение среди населения, отправка писем в различные инстанции вплоть до ООН, протесты по поводу резонансных событий, организованные в форме стихийных демонстраций. Четко оформленных связей между участниками правозащитной деятельности не существовало, как не существовало и лидеров движения, в связи с чем, оно оставалось фрагментарным и малоэффективным. Материалы, освещающие происходящие события и изобличающие власть в нарушении прав человека, передавались из рук в руки и распространялись среди знакомых как, например, Хроника текущих событий – неофициальный информационный бюллетень, распространявшийся в течение более чем 10 лет.

После подписания СССР в 1975 г. Хельсинских соглашений, характер положений которых определяется принципом уважения прав человека и других демократических принципов, зафиксированных в этом акте, а впоследствии и в иных международных документах, возникла правовая предпосылка для более открытой правозащитной деятельности, в результате чего была образована Московская Хельсинская группа (МХГ) – старейшая из действующих правозащитных организаций России. Это послужило началом нового этапа развития правозащитного движения и, как следствие, спро-

воцировало реакцию власти, опасавшейся его роста. Члены МХГ подвергались репрессиям, но правозащитное движение продолжало функционировать, вовлекая в круг своей деятельности различные слои населения, включая представителей науки, искусства, молодежи и т. д.

Иную точку зрения на зарождение правозащитной деятельности в России высказывает Р.А. Силантьев – директор Правозащитного Центра при Всемирном Русском Народном Соборе. По его мнению, старейшей правозащитной организацией России является Русская Православная Церковь, поскольку «печалование за невинно осужденных, а также ходатайство о снисхождении, традиционно являлись задачей русских митрополитов, а впоследствии – патриархов» [7]. С этим нельзя полностью согласиться, поскольку религиозные институты являются специфичным, отличным от других, типом организаций граждан. Они представляют собой особую форму, которая в отличие от всех других общественных объединений, зачастую выступает союзником государства, осуществляя идеологическую поддержку существующей власти. Церковь может быть лояльной любому режиму, изначально признавая всякую власть как дарованную свыше, и в виду этих причин способна распространять идеологию, абстрактную по форме, но конкретную по содержанию, под которым всегда понимается защита интересов существующего строя.

Прообразом современных правозащитных организаций можно считать профсоюзы, поскольку их цели всегда лежали в ракурсе защиты трудовых и профессиональных прав граждан, и только затем – политики и политической борьбы. Как социальное явление профессиональные союзы (тред-юнионы) возникли в конце XVIII в. в Англии в качестве ответа на ущемление прав рабочих со стороны работодателей – собственников средств производства. Это были организации, объединявшие работников одной профессии, обладавших определенным уровнем квалификации. Рабочие более низких степеней квалификации, как правило, в профессиональные организации не допускались, что объяснялось их легкой заменимостью в условиях безработицы. Во второй половине XIX-начале XX вв. профес-

сиональные ассоциации появляются в Германии и других европейских странах, где начинают играть активную роль в политической борьбе, защищая те стороны общественных отношений, которые в неполной мере были защищены законом. В США первые профессиональные организации рабочих стали возникать после войны за независимость, однако только в начале XX в. они получили надлежащее правовое оформление и признание со стороны власти. Нетерпимость к ним сменилась в США их признанием. Так при «Новом курсе» Ф.Д. Рузвельта был принят Национальный закон о трудовых отношениях (закон Вагнера), который потребовал от работодателей обязательного заключения коллективных договоров с профсоюзом, представляющим интересы работников.

С момента начала своей деятельности профессиональные организации подвергались запретительным санкциям со стороны государства, защищающего свои интересы от критики со стороны гражданского общества, используя при этом не всегда правовые способы и приемы в условиях отсутствия соответствующего законодательства.

Правовое оформление объединения работников в профессиональные ассоциации развивалось в тесной связи с их борьбой за право на забастовку, пикетирование, стачки и демонстрации протеста. «На протяжении многих веков был пройден путь от категорического их запрета и квалификации как преступлений до легализации, вначале через признание свободы работников на объединение, а затем и провозглашение этого права на уровне конституций» [4, с. 51], – пишут А.М. Лушников и М.В. Лушникова. Так в Англии актами 1799 и 1800 гг. запрещались объединения рабочих в профсоюзы и проведение стачек, во Франции запрет корпораций по цеховому принципу был утвержден законом Ле Шапелье 1791 г., в соответствии с которым за подобные действия предполагались штраф и лишение избирательных прав на один год [4, с. 51].

В России первые профессиональные организации рабочих начали оформляться в 1905 г., объединив работников крупных заводов Петербурга, а затем Москвы и других городов России. «Класс рабочих состоял из небольшой прослойки высокооплачиваемых

высококвалифицированных потомственных рабочих и основной массы вчерашних крестьян. При этом маргинальное сознание оставалось характерным для большинства петербургских рабочих», пишет Д.С. Смирнов [8, с. 77]. Причины этого крылись не только в тяжелых условиях труда российских рабочих, но и низкой его оплаты. Так, на Путиловском заводе Санкт-Петербурга рабочий день длился по десять и более часов, а действовавшая на российских предприятиях начала XX в. система штрафов уменьшала и так небольшую зарплату рабочих. Неудивительно, что такие условия способствовали появлению, организованного профсоюзного движения ставшего впоследствии «двигателем мощного протестного движения, выдвигавшего экономические, а затем и политические требования» [8, с. 78], приведшие к социальным потрясениям 1905-1907 гг.

До февраля 1917 г. все профсоюзы находились на полулегальном положении, что не позволяло им активно защищать трудовые права рабочих. В советское время профсоюзы стали общественной структурой, проводящей в трудовые массы партийную идеологию, будучи своеобразным дополнением к государственному аппарату и партии. Как следствие профсоюзное руководство выполняло функции чиновников, хотя и не являлось ими официально, но было тесно связано с государством посредством выполняемых задач, общественного статуса и привилегий. В условиях монополизации всех сфер трудовой деятельности государство выступало единственным работодателем, и профсоюзы не имели реального права на протестные действия, в связи с чем, их базовой функцией становилось социальное обеспечение и распределение различных благ и поощрений среди членов трудового коллектива. В настоящее время функциональная роль профсоюзов изменилась. Реализуя социальный смысл, заложенный в них первоначально, профсоюзы стали средством защиты работниками своих трудовых прав перед лицом работодателя и государства, особенно в периоды экономического спада.

Рост общественных движений, групп, организаций, как политического, так и неполитического характера, ставящих перед собой самые разнообразные цели показывает их значение в условиях становления граж-

данского общества и расширения гражданских инициатив. Современный этап развития правозащитного движения в России характеризуется наличием большого количества правозащитных организаций, которые, как правило, не являются массовыми и не занимаются поддержкой политических сил, что связано с определенными направлениями их деятельности и специфическим кругом лиц, заинтересованных в них. При этом уровень институционализации правозащитных объединений в гражданском обществе достаточно широк и включает множество их видов, различающихся, как по объекту защиты, так и по составу участников, сфере деятельности, финансовым возможностям и общественному влиянию. Правозащитными организациями выступают и правозащитные центры, создаваемые при различных общественных структурах, в определенной степени к ним можно отнести юридические клиники при юридических факультетах ВУЗов, адвокатуру как институт гражданского общества.

Включенность правозащитных организаций в социальные процессы варьируется в зависимости от предполагаемых эффектов, резонанса поднятых проблем, текущей политической ситуации, заинтересованности граждан и иных факторов. В настоящее время их деятельность определяется центристским характером политической системы, способами взаимодействия властных структур с иными акторами политической жизни, включенными в правовое поле. При этом, несмотря на конструктивность диалога гражданского общества со структурами публичной власти, последние не склонны видеть в НКО, публичных акциях, общественной деятельности механизмы социального участия и зачастую рассматривают их как дестабилизирующие существующие общественные отношения. Характеризуя взаимоотношения «государство-общество», необходимо отметить, что в России параллельно проходят процессы, как становления полиархической модели «демократии участия», предполагающей интенсивное взаимодействие публичной власти и социальных групп между собой и вовлечение их в формирование политико-правового ландшафта, так и выстраивания жесткой вертикали власти, сохраняющей за собой главенст-

вуюшую роль в принятии значимых решений.

Конфликтогенность общественных отношений в российском обществе со стороны власти проявляется в запретительных мерах (законы об иностранных агентах (п. 6 ст. 2 ФЗ «О некоммерческих организациях» (в ред. от 28.12.2013 г.) [10], об оскорблении чувств верующих (ст. 148 УК РФ в редакции от 29.06.2013 г.) [11] и др., преследования участников протеста 6 мая и т.д.), а со стороны общества «в правовом нигилизме, делегитимации высшей власти и политическом абсентеизме» [2, с. 22], что продиктовано, как волей правящих элит, так и незрелым характером российской демократии. Несмотря на то, что правозащитные организации защищают права и интересы граждан, они слабо востребованы населением, поскольку граждане зачастую не знают об их существовании, связывая правозащитное движение с именами известных правозащитников или лиц, участвующих в акциях протеста и претендующих на занятие правозащитной деятельностью.

Очевидно, что в контексте включения правозащитных организаций в национальный правозащитный механизм, эвристически значимым представляется анализ специфики «демократии участия» и соответствующего ей политико-правового профиля взаимодействия общества и власти. Искомой целью развития отечественного государственно-правового пространства (исходя из влияющих на конфигурацию властных институтов российских политических и иных традиций) может стать формирование полиархического режима, в рамках которого НКО и иные структуры гражданского общества могут занять свое место в пра-

возащитном механизме, обеспечивающим стабильность общественных отношений. В таком случае целью правозащитных организаций будет являться борьба за улучшение качества жизни российских граждан, обеспечение их прав и свобод, а не получение иностранных грантов за псевдоправозащитную деятельность и неконструктивную критику власти.

Список литературы:

1. Ведомости СНД РСФСР и ВС РСФСР от 26.12.1991. – № 52. – ст. 1865.
2. Кравченко А.Г. Обеспечение эффективности исполнительной власти России в условиях системной коррупции // Юристы-Правоведь. – 2012. – № 1. – С. 21-24.
3. Лукашева Е.А. Права человека. – М.: Норма, 2002. – 573 с.
4. Лушников А.М., Лушникова М.В. Право на забастовку: историко-правовое эссе // Правоведение. – 2005. – № 5. – С. 51-73.
5. Миронов О.О. Очерки государственного правозащитника. – М.: Изд-во СГУ, 2009. – 518 с.
6. Рашева Н.Ю., Гомонов Н.Д. Ценность права в контексте системы ценностей современного российского общества // Вестник МГТУ. Т. 9. – 2006. – № 1. – С. 172-181.
7. Русская Православная Церковь – старейшая правозащитная организация в России. URL: <http://www.taganrog.orthodoxy.ru/index.php?id>
8. Смирнов Д.С. Промышленный пояс: южные окраины Санкт-Петербурга в конце XIX-начале XX в. // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – СПб., 2009. – № 118. – С. 74-82.
9. Собрание законодательства РФ от 26.01.2009. – № 4. – ст. 445.
10. Собрание законодательства РФ от 15.01.1996. – № 3. – ст. 145.
11. Собрание законодательства РФ от 17.06.1996. – № 25. – ст. 2954.

HUMAN RIGHTS ACTIVITIES IN CIVIL SOCIETY: HISTORICAL AND LEGAL REALITIES AND MODERNITY

Andrey Sergeevich Ostapenko

Candidate of legal sciences, Taganrog branch of the Russian New University

The article is devoted to protection of the rights and freedoms of citizens by civil society institutions. The paper examines the opportunities of public organizations in the protection of the human rights, the origin and development of the human rights movement, its shape and significance at the present stage.

Key words: civil society; human rights; trade unions; human rights organizations; human rights movement.

© А.С. Остапенко, 2014

Рецензент: доктор юридических наук, профессор И.В. Тимошенко.

ВОПРОСЫ ЯЗЫКОЗНАНИЯ

УДК 372.881`373.614

«НИЩИЙ ДУХ»/«НИЩИЙ УМ» КАК КОНЦЕПТЫ-КОНСТРУКТЫ «ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКОГО» СМЫСЛА И ЗНАЧЕНИЯ

Димона Петровна Амичба

кандидат филологических наук, доцент,
Днепропетровский национальный университет им. Олесь Гончара,
г. Днепропетровск, Украина
e-mail: margaritko@i.ua

В статье описываются и сравниваются «общечеловеческие» национально-культурные компоненты глубинной образно-ментальной структуризации «Нищий дух/Нищий ум». Анализируемые концепты-конструкты, глубокие по смыслу и значению, способны линейно развернуть текст, в котором знаки положительной и отрицательной коннотации способствуют выявлению в метафорической образности общие ментальные поля концептов-конструктов «Нищий дух/Нищий ум» в абхазской, русской, украинской фразеологии.

Ключевые слова: общечеловеческий; абхазский; русский; украинский; фразеосистема; концепт-конструкт; национально-культурный компонент; ментальность; метафора; текст; коннотация.

Проблема человека, личности, стремящейся познать себя в мыслях другого, не может утратить своей научной новизны и актуальности, потому что сам человек был и остается мерилем ценностных ориентиров. Надо признать, что проблема мятущейся человеческой души, духа не оставляет равнодушными исследователей не только в психологии, философии, культурологии, этнопсихологии, но этнолингвистики и лингвокультурологии. Думается, в решении этой проблемы представляет ценность и сравнительно-типологическая научная парадигма [2: 2012]. Нет сомнения в том, что концепты-конструкты «общечеловеческой» матрицы «Слово» «Нищий дух/Нищий ум», – глубокие по смыслу и значению тексты культуры, способны раскрыть свой потенциал в фразеосистеме абхазского, русского, украинского языков, выбранной для объекта описания и анализа. Цель данной статьи – показать глубинный амбивалентный характер концептов-конструктов «Нищий дух»/«Нищий ум». Задача статьи заключается в том, чтобы сравнить и сопоставить этимологические данные концептов-конструктов «Нищий дух»/«Нищий ум» в указанных языках, а также выявить общее метафорически об-

разное ментальное поле данных концептов-конструктов

«Блаженны нищие духом, ибо их есть Царство Небесное» (МФ 5: 3), – написано в Библии, в Евангелие от Матфея [Библия 2002: 6]. Изначально данный конструкт содержал в себе смысл, который можно передать так: нищими духом могут быть те, кто не только смиренны, но и лишены гордыни. Под словом «гордыня» понимается непомерная гордость, высокомерие, желание возвыситься над всеми, показать свое превосходство.

В рассматриваемом выражении в современном его толковании наблюдаем семантический сдвиг. Считалось, что Нищим духом обладали те, кого называли убогими, юродивыми. Слово «убогий» обозначает «бедный», «неимущий», «скудный», «нищий». Отсюда и выражения: убогий хлеб, убогий достаток, убогое житье, убогий мужик, убогий ум, другими словами, бедный, нищий, немощный. Юродивый, по В. Далю, – это малоумный, дурачок, убогий умом, нищий духом и т. д [5]. Следует понимать, что юродивый – это не только «глуповатый», «чудаковатый», «безумный», но и тот, кто обладает даром пророчества. Юроди-

вый, по М. Фасмеру, восходит к старославянскому жродь: «юродивый древнерусское юродивъ, начиная с XIV в., до этого – уродивъ. ... связано со старославянским жродь ὑπερήφανος ...» [11].

Современный человек с *нищим духом* – это тот, у кого «узкий кругозор», «невысокие духовные, интеллектуальные, умственные способности», «нищий ум», «низость духовных интересов». Что может подразумеваться, когда характеризуя того или иного человека, употребляют выражение «нищий ум». Человека с *нищим умом* определяют еще и как глупого, малоумного. Синонимический ряд данных слов очень богат эпитетами. Так, например, слову «глупый» контекстуальными синонимами выступают следующие определения: «безумный, безрассудный, бестолковый, безмозглый, безголовый, крепкоголовый, пустоголовый, непонятливый, тупой, несмышленный, недогадливый, неразумный, недалекий, ограниченный, простоватый, полоумный, придурковатый, слабоумный, скудоумный» [6]. В этом же синонимическом ряду расположено и слово «малоумный», синонимами которого являются такие слова, как «безумный; безголовый, тупой, безмозглый, немудрый, дурной, слабоумный, неумный, пустоголовый, юродивый, скудоумный, бестолковый, тупоголовый, тупоумный, неразумный, слабоголовый, богом убитый, глупый, дубоватый» [8]. В одном ментальном поле с отрицательной коннотацией находятся выражения: Нищие духом и Нищий умом. Почему нищие, почему духом и умом?

Отметим, что представители православной церкви, в частности, настоятель домового храма святой мученицы Татианы при Московском государственном университете, протоиерей Максим Козлов, пишет следующее: «Как обеспеченный и живущий в материальном достатке человек, так и нуждающийся могут одинаково быть «нищими духом» [7]. Автор цитируемых строк подчеркивает, что «видимое богатство тленно и скоропреходяще и что оно не заменяет недостатка благ духовных» [7]. По мысли М. Козлова, «быть нищим духом означает иметь духовное убеждение, что мы ничего своего не имеем, а имеем только то, что дарует Бог, и что ничего доброго мы не можем сделать без Божией помощи и благодати» [7]. Убеж-

дая в правоте своих мыслей, М. Козлов ссылается на святителя Иоанна Златоуста, который нищету духовную определял еще и как смиренномудрие. Библейская энциклопедия Брокгауза определяет «смиренномудрие» как «отсутствие гордости», при этом подчеркивается, что оно не является «пассивной покорностью» [4]. Под смиренномудрием в Библии понимаются «активные, смелые действия» [4]. «Высокомерный считает себя выше, чем он есть на самом деле, но смиренномудрый состоит не в чрезмерном самоуничижении, а в последовательном осознании собственного ничтожества и своего положения по отношению к Богу ... Смиренномудрие есть вид искренности, стояние в истине. Для того, кто не осознает и не признает своего ничтожества, Бог не может стать всем: Он «смирненным дает благодать» (1Пет. 5:5; Иак. 4:6; ср. Иов. 22:29; Ис. 57:15) и дарует успех чистым сердцем (3 Цар. 9:4; 1Пар. 29:17)...»[4].

В своих суждениях автор высказывает мнение, согласно которому «нищета телесная может послужить к совершенству нищеты духовной, если христианин избирает ее добровольно, для Бога. Об этом сказал Сам Господь Иисус Христос богатому: «Аще хочети совершен быти, иди, продаждь имение твое, и даждь нищим: и имети имаша сокровище на Небеси, и гряди в след Мене» (Мф. 19, 21) [7].

Чтобы понять глубинный метафорический смысл, заложенный в конструктах «Нищие духом» и «Нищие умом», необходимо обратиться к этимологическому материалу. Слово «нищий», согласно этимологическим данным, восходит к значениям «чужой», «нездешний». М. Фасмер, ссылаясь на В. Шульца, А. Мейе и др. исследователей, пишет: «Украинское *нищий*, древнерусское *нищъ*, старославянское *ништь* *pěvъ*, *пѣвѣ* ... сербохорватское *ништ* «бедный», польское *niszczotny* – то же. Пра-славянское **nīstjō-* родственно древнеиндийскому *nīstyas* «чужой, нездешний», *niḥ* «наружу»...» [10]. Заметим, что Ф. Миклошич анализируемое слово возводит к пра-форме **nīstjō-*, на что с данным суждением не может согласиться М. Фасмер. Относительно **nīstjō-* он пишет буквально следующее: «Следует отклонить произведение из **nīstjō-*, вопреки Миклошичу (Mi. EW 216), судя по

польской форме и польской *niszczyc* «уничтожать» [10].

Вызывают интерес словоформы *аитым/еитым* в абхазском языке, которые переводятся как «сирота», «одинокий» [1, т. с. 149]. Слово это синонимично *аиба/аибара/еибара* «сирота», «одинокий», «вдова/вдовец». Представляет интерес в этом словообразовательном ряду и устаревшее в языке *Аибар*, которое переводится как «плата за взимание во время экзекуции», «имущество, изъятое путем экзекуции» [1, т. 1, с. 70]. Можно заключить, что словом *Аибар* называли то, что могло сделать человека увечным, нищим, убогим, одиноким. Другими словами, *аиба*, *аитым* – это крайне бедный, нищий человек, нуждающийся в самом необходимом.

Привлекает внимание в связи с этим и этимология слова «дух». По данным этимологического словаря М. Фасмера слово «дух» определяется так: «Род. п. духа, украинский дух, род. п. дүху, старославянский доухъ *пвои, пвѣица, цухи* ... болгарский дух(ът), сербохорватский дүх, род. п. дүха, словенский *duh*, чешский *duch*, польский, верхнелужицкий, нижнелужицкий *duch*. Другая ступень чередования: дóхнуть (*дѣхноті). Родственно литовскому *daūsos* «воздух», с другой ступенью вокализма – литовское *dvāsė* «дух, душа», *dvesiù, dvėsti* «дохнуть», греческое *θεός* «бог» (**θεοός*), *θεειον* «сера» (**θεεσιον*); см. двóхать, далее готское *dīus* «зверь», древневерхненемецкое *tior* «животное» [10].

Существует различие между понятиями «Дух» и «Душа». Отличие данных понятий, например, Ю. Степанов видит в том, что «идеалистическая философия оперирует главным образом с концептом «Дух», а русская повседневная духовная жизнь обладает концептом «Душа» [9, с. 737]. «Душа» и «Дух» – не только «русские и общеславянские слова», как об этом пишет указанный автор. Заметим, что с тем же значением, что и славянское «дух», употребляется в современном абхазском языке и слово *Адоуха*. Под этим словом понимается божественная сила, которая дается человеку, чтобы совершить богоугодное дело. Цитируя В.Н. Лосского, Ю. Степанов пишет: «В Духе... высшая способность разумной души, способность, посредством которой человек входит

в общение с Богом. ... Дух должен был находить себе пищу в Боге, жить богом; душа должна была питаться духом; тело должно было жить душою – таково было первоначальное устройство бессмертной природы человека...» [9, с. 740].

Итак, слово «душа» во всех славянских языках звучит одинаково и этимологически восходит к греческому *θεός* «Бог». Фасмер, ссылаясь на этимологические данные Х. Бауэра, И. Ягича, Бернекера, К. Фалька и А. Торпа, пишет, что слово душа произошло «из **duxia*; см. дух... душа «крепостной человек» калькирует ср.-греч. *Ψυχη*, ср. *Ψυχαί* *αυδρωπι* «рабы», буквально «души людские». В славянских языках корень дух чередуется с душ, «в литовском языке *dvāsi* «дух, душа», *dvesiù, dvesli* «дохнуть». Считается, что от производящего корня *dvās* образован глагол, который также восходит к греческому *θεός* «бог» [10, т. 1, с. 556]. Слово *Доуха* переводится как «то, к чему вызывают силы небесные». Как видим, и оно содержит рассматриваемый корень. *Доуха* – это силы небес, сила Бога, данная человеку. Возможно, поэтому концепт «*Доуха*» в абхазском языке то же восходит к слову *Бог*. «*Доуха*» для абхазов – молитва к Богу, слова, обращенные к Богу, и сила этих слов способна вершить суд над поступками плохими/хорошими.

Героиня нартского эпоса, мать *Нартов*, *Сатанеи* *Гъашья*, *Адоуха* *йалкеит* досл. «*Адоуха* (здесь, призвала силы небесные, обратилась к Всевышнему, чтобы ее услышал Бог) – сделала». «*Адоуха*», а по-русски «Дух» – концепт, восходящий своей внутренней формой к концепту «Бог». Концепт «Душа» – то же самое, что и концепт «Ассы», но внутренней формой связанный со словом *агъы* «сердце», поэтому в абхазской языковой картине мира эти понятия, без ущерба для их смысла, взаимодополняются и взаимозаменяются. И еще, слово *адоуца* – слово Бога, его можно отнести к языку Бога, а слово *афсы* – слово человеческое, и относится оно к человеку и всему, что его окружает. Внутренняя форма концепта «Афсы» содержит два взаимоисключающих понятия – *афсы* «душа» и *афсы, афсра* «смерть, мертвый». Но следует заметить, что слова «афсы, афсра» связаны с характеристикой человека, душа которого мертва. Сам концепт «Человек, Личность», действитель-

но приобретает «разные» измерения, поэтому, следует согласиться с тем, что чем важнее «в культурном отношении предмет, тем больше у него параметров» [9, с. 717]. И в этом смысле в современной интерпретации конструкты-концепты Нищий дух и Нищий ум больше характеризуют те качества человека, которые можно определить и как мертвый дух, пассивный дух, бедный дух. Другими словами, это человек с мертвой душой, которого, употребив образное определение Л. Толстого, можно назвать «живым трупом».

Подводя итог описанному выше, следует заключить, что проанализированные концепты-конструкты «Нищий дух»/«Нищий ум» содержат в себе глубинные смыслы и значения. Указанные концепты-конструкты носят амбивалентный характер и могут быть структурированы как базовыми конкретно-национальными, так и «общечеловеческими» ценностными национально-культурными коннотациями.

Список литературы:

1. Абхазско-русский словарь / Сост. В.А. Касландзия. – М. – Сухум: Олма-пресс, 2005. – 704 с.

2. Амичба Д.П. Лингвокультурологическое выражение смысла и значения «общечеловеческого» в ментальных образах абхазов, русских, украинцев (на материале фразеологии). – Д.: Изд-во ДНУ, 2012. – 228 с.

3. Библия Книги священного писания Ветхого и Нового Завета. – М.: Российское библейское общество, 2002. – 303 с.

4. Брокгауз Библейская энциклопедия. Смиреномудрие. URL: <http://www.agape-biblia.org/books/Book03/>.

5. Даль В. Убогий. Юродивый. URL: <http://dal.sci-lib.com/word040476.html>.

6. Даль В. Глупый. URL: http://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_synonims/30878

7. Козлов Максим. Нищие духом. – URL: <http://www.taday.Ru/vopros/20295/86341>.

8. Даль В. Малоумный. URL: http://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_synonims/74656.

9. Степанов Ю.С. Константы: словарь русской культуры. – М.: Академический проект, 2004. – 992 с.

10. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: В 4-х Т / Под ред. Б.А. Ларина, пер. с нем. и дополн. О.Н. Трубачева. – М.: Прогресс, 1964-1973.

11. Фасмер М. Юродивый. URL: <http://fasmer-dictionary.info>.

«POOR SPIRIT»/«POOR MIND» AS CONCEPTS-CONSTRUCTS OF «UNIVERSAL» MEANNIG AND VALUE

Dimona Petrovna Amichba

Candidate of Philology, Associate Professor,

Dnepropetrovsk National University named afret Oles Gonchar, Ukraine

The article not only describes, but also compares the «universal» national-cultural components of mental imagery «Poor spirit/Poor mind». Analyzed concepts-constructs, are deep in meaning and can linearly expand the text in which the signs of positive and negative connotations help to identify metaphorical imagery of common mental concept's field «Poor spirit/Poor mind» in Abkhazia, Russian, Ukrainian phraseology.

Key words: universal; Abkhazian; Russian; Ukrainian; frazeo-system; concept-construct; national-cultural component; text; mental metaphor; connotation.

© Д.П. Амичба, 2014

Рецензент: доктор филологических наук, профессор Е.И. Панченко

ТЕЗАУРУСНО-ФРЕЙМОВАЯ МЕТОДИКА СКАНИРОВАНИЯ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ ЖИЗНИ УКРАИНЫ ПО ДАННЫМ УКРАИНСКИХ И РУССКИХ ГАЗЕТ (2004-2006 гг.)

Наталья Петровна Дарчук

кандидат филологических наук, доцент, Институт филологии,
Киевский национальный университет им. Тараса Шевченко,
г. Киев, Украина
e-mail: nataliadarchuk@gmail.com

Сканирование общественно-политической жизни страны по данным публицистического дискурса можно осуществлять на основе комплексной методики, объединяющей количественный и качественный принципы анализа публицистического текста и отраженной в трех словарях: частотном, тезаурусно-фреймовом и словаре образов для украинского и русского языка.

Ключевые слова: лексема; словарь; тезаурус; фрейм; образ.

Политическая и социально-экономическая ситуация в Украине, обозначенная в целом демократическими процессами, создала соответствующие условия для функционирования СМИ, в частности, для публицистических дискурсов различной тематики – политической, социальной, религиозной и т. д. В языке масс-медиа находят отражение те события внеязыковой действительности, которые релевантны для членов социума, что делает язык СМИ одним из мощных рычагов установления и поддержания властных отношений в обществе. Важным является то, о чем и как говорит в масс-медиа, мониторинг и оперативный прескриптивный анализ публицистического дискурса по целевым программам и методикам.

Современная прикладная и компьютерная лингвистика располагает достаточным арсеналом формализованных анализов, например, контент-анализа, когнитивного картирования [1], которые в сочетании с соответствующим программным обеспечением делают возможным успешное решение этой задачи.

В лаборатории компьютерной лингвистики Киевского национального университета создается система, которая будет осуществлять лексико-синтактико-семантическую переработку украинского и русского текстов. Данную систему можно рассматривать как вариант не глубинного распознавания смысла (как, например, система смысл-текст), а формального распознавания, в основе которого лежат два подхода к представлению и обработке информации – тезаурусный и фреймовый.

Тезаурусный подход предусматривает детальное морфолого-синтаксическое описание лексических единиц, а в плане смысловой информации – категориальное описание в пределах тезаурусного дерева. Фреймовый подход используется не для логического описания текста на формальном синтаксическом и семантическом уровнях, а для уточненного представления знаний о них, как их логическая модель.

Такой подход к представлению информации в определенном смысле универсален, т. е. не зависит от пользователя и конкретной ситуации, описанной в тексте. Но именно эта универсальность влияет на информативность, в некотором смысле ограничивает ее, т. к. сообщает исследователю известные тезаурусные сведения об объектах, описанных в тексте [4].

Содержание текста нами рассматривается как набор фактов – лексических единиц определенной семантики. Процедурно информация, представляемая в публицистическом стиле, воплощена в именах семантических классов, с помощью которых описывается содержание текста. Эта информация носит тезаурусный характер и представлена в семантических моделях БД, о чем еще будет сказано.

Под сканированием мы понимаем метод получения информации – а именно, вычленение контекстов с интересующим концептом для дальнейшего осмысления по параметрам, заданным исследователем.

Построение и функционирование системы имеет поэтапно-модульный характер. Это значит, что система разворачивается по-

средством формирования модулей, каждый из которых, с одной стороны, самостоятельно осуществляет определенные виды переработки текста, а с другой – способен взаимодействовать с другими модулями системы.

I этап. Создается текстовый корпус по газетным публикациям 2004-2006 гг., издаваемым на украинском и русском языках в четырех регионах Украины (центр, запад, восток, Крым), который параметризован соответственно цели с учетом таких факторов:

- название издания, дата, номер, регион;
- тип дискурса (политика/социальные вопросы/культура/спорт/религия);
- автор персонифицирован/деперсонифицирован;
- человек/партия/гражданское движение/политическая организация и т. п.;
- прагматические условия возникновения текста (выступление на митинге/заседании определенного госоргана/интервью/пресс-конференция и т. п.);
- коммуникативная дистрибуция (монолог-диалог/политическая, экономическая программа и т. п.).

II этап – создание ЧС публицистики, который может составляться и по определенному типу дискурса, и за определенный промежуток времени, и по текстам одного автора (напр., журналиста или политика), и по текстам одного газетного издания или газет определенного региона. Например, частотный словарь по сведенным в один текстовый массив украинских газет, на украинском языке (общая выборка за 2004 г. составляет 300 тыс. словоупотреблений) включает около 29 тыс. лексем, а частотный словарь такого же объема украинских газет за 2005–2006 гг. на русском языке 23200 лексем.

III этап – построение синоптической схемы тезауруса и разбиение лексико-семантического пространства публицистического словаря на группы, подгруппы. Главным принципом разбиения лексико-семантического пространства является осознание понятий как определенным образом организованного единства, членение которого должно осуществляться естественным путем. Каждое слово имеет общее значение, которое при употреблении реализуется в окказиональных значениях. Кроме того, в процессе формирования слова как коммуникативной единицы из его значения вычленяется не-

которое ядро, постоянное для всех его употреблений. Этим ядром является логическое понятие. Понятия, будучи связанными, но не слитыми со словами «живут» относительно самостоятельной жизнью, что обуславливает возможность их классификации [3, с. 18]. Этот этап можно назвать нулевым, т. к. синоптическая схема практически создается один раз и может лишь уточняться.

Весь процесс создания синописа и формирования лексико-семантических словарных групп осуществляется на компьютере в автоматизированном режиме. К выработанным концептам из индексного списка сведенного частотного словаря заносились существительные с абсолютными частотами, в результате чего формировались лексико-семантические группы.

После уточнения значений работа над составлением синописа завершилась конструированием тезауруса с расширением информации по такой схеме: *название понятий группы → список подгрупп понятийной группы → перечень лексем, которые входят в подгруппу, с информацией морфологической (род), авторский источник, абсолютная частота употребления в источнике и накопленная частота по всем источникам*. Тезаурус является концептуальной моделью семантических отношений в лексике публицистического стиля. С позиций системного подхода как метода познания любая система и ее модель, созданная человеком, им управляется; любой сложный объект допускает построение нескольких систем и моделей, которые отражают видение его с разных позиций, с разных точек зрения. Поэтому предложенная синоптическая схема и тезаурус не являются единственно возможной моделью, данной навсегда, но лишь как один из возможных вариантов.

Количественные данные позволяют уверенно делать выводы, какие именно лексико-семантические группы характерны для украинской публицистики вообще и определенного среза (напр., хронологического) в частности и очертить лексические приоритеты в этой группе как такую характеристику, на которую должен обратить внимание лингвист-исследователь.

На этом этапе есть два лингвометодических шага, когда:

1) к анализу привлекаются употребления каждого существительного в корпусе публицистических текстов с целью уточнения значения, с которым данное существительное засчитывается к определенной лексико-семантической группе словаря. Этот шаг обеспечивается технически наличием электронной версии толкового словаря и контекстов к существительным, каждому из которых приписывался номер значения и иллюстративный контекст;

2) автоматически по специальной программе пересчитываются абсолютные частоты существительных, которые уже представляют информацию о частоте употребления существительного в определенном значении. Добавим лишь, что современные способы автоматизации открывают возможность оперативно работать с языковым источником и толковым словарем в электронном формате, создавать и одновременно редактировать синоптическую схему, а также накапливать материал о закономерностях употребления лексем в определенном значении и в определенном дискурсе.

Основная идея нашего подхода опирается на понятия семантической и статистической компактности. Семантическая компактность проявляется в том, что значения ключевых для публицистического стиля слов, характеризующих определенный дискурс, группируются вокруг семантического инварианта понятия.

С семантической компактностью связана компактность статистическая, которая проявляется в том, что частоты слов в текстах, относящихся к определенному дискурсу, располагаются плотной группой относительно центра, а центром являются выборочные абсолютные/средние частоты или накопленные частоты от концепта низшего порядка к концепту высшего порядка.

Наибольшие количественные показатели (в том числе дисперсия, коэффициент стабильности) отдельных лексем свидетельствуют о ключевых позициях, о качественной важности как концептов, так и лексем для публицистического стиля или дискурса. Именно они должны привлекать внимание исследователя в первую очередь.

Процесс автоматической обработки публицистических текстов рассчитан на многовекторный текстовый анализ, однако в нем

предусматривается и функция накопительная: если лексем из автоматического (текущего) ЧС и уже присутствующие в ТЗ (из предыдущих ЧС) совпали, то в информационный кортеж лексемы вносятся данные об источнике, где зафиксирована лексема, и ее статистические параметры. Если же лексема отсутствует, лингвист вручную вносит ее в тезаурус (при этом возможна ситуация, когда по каким-то причинам лексему не следует вносить, напр., аббревиатуры, окказионализмы, имена собственные).

Принципы и этапы автоматической обработки информации были одинаковыми как для украинского, так и для русского языков, а это предусматривает существование универсальной лингвистической информационно-аналитической базы (ЛИБ), которая представляет собой организованное множество единиц всех лингвистических уровней и способное обрабатывать все варианты анализа и синтеза текста.

Универсальность ЛИБ определяется тем, что при всех видах переработки текста (при машинном переводе, тезаурусном распознавании смысла, диалоге человек-машина и т. д.) необходима одна и та же лексико-семантическая и грамматическая информация.

Эта информация представляет собой упорядоченный список лингвистических единиц, каждая из которых сопровождается исчерпывающей с точки зрения анализа и синтеза лексико-грамматической, семантической и семантико-синтаксической информацией. Эта информация формализована в виде кодов: лексико-грамматических; семантических; семантико-синтаксических. С семиотической точки зрения каждая ЛИБ представляет собой перечень моделей разного вида, которые вызываются для решения той или иной лингвистической проблемы.

Можно считать, что для решения целевых задач – систематизации лексики, анализа ее взаимодействия в создании публицистических образов власти, государства, общества в динамике общественно-политических событий была разработана методика, основанная на количественном и качественном анализе, результаты которого отражены в трех словарях частотном, тезаурусно-фреймовом и словаре образов.

Частотный словарь (со статистическими характеристиками – средней частотой, дис-

персией, коэффициентом стабильности) дает информацию о закономерно повторяющихся лексемах, которые являются ключевыми для политического дискурса; тезаурусно-фре-мовый – понятийную классификацию лексики от концепта до лексических способов его вербализации, что приводит к средоточению в ее пределах семантически близких лексических единиц, которые с определенными содержательными вариациями передают одно понятие; словарь образов даст возможность выяснить, как у человека, члена социума, формируется, конструируется образная система под влиянием СМИ, каковы речевые механизмы создания образов власти, государства, политики, политиков и т. п.

Работа методики обеспечивается пакетом программ:

– автоматического морфологического и синтаксического анализа русского и украинского языков;

– автоматического создания частотного словаря слов и словоформ со статистическими характеристиками для них;

– создания конкорданса;

– автоматизированного контроля значения лексической единицы по электронному толковому словарю (фиксация номера значения);

– создания электронного тезауруса (на данном этапе – существительных) с частотными характеристиками к каждой лексеме для русского и украинского языка отдельно;

– автоматизированного словаря образов [2].

Полученные результаты будут размещаться на портале *www.mova.info*, а также использоваться в постоянном мониторинге публицистического дискурса, в сканировании событий общественно-политической жизни Украины.

Список литературы:

1. Баранов А.Н. Введение в прикладную лингвистику. – М., 2003. – 358 с.
2. Павлович Н.В. Язык образов. Парадигмы образов в русском поэтическом языке. – М., 1995. – 495 с.
3. Соколовская Ж.П. «Картина мира» в значениях слов. «Семантические фантазии» или «Катехизис семантики». – Симферополь: Таврия, – 1993. – 231 с.
4. Чудинов А.П. Политическая лингвистика. – М., 2008. – 254 с.

THESAURUS-FRAME SCANNING TECHNIQUE SOCIAL AND POLITICAL LIFE OF UKRAINE ACCORDING TO UKRAINIAN AND RUSSIAN NEWSPAPER (2004-2006 gg.)

Natalia Petrovna Darchuk

Candidate of Philology, Associate Professor,

Head of the Laboratory of Computational Linguistics Kyiv National Taras Shevchenko University,
Institute of Philology, Kiev, Ukraine

Scanning of social and political life of a country on the basis of media discourse can be accomplished by applying a complex technique, which combines quantitative and qualitative analysis of a media texts. The processed data is represented in the frequency dictionary, frame-based thesaurus and dictionary of images for the Ukrainian and Russian languages.

Key words: lexeme; vocabulary; thesaurus; frame; image.

© Н.П. Дарчук, 2014

Рецензент: доктор филологических наук, профессор Е.С. Снитко

РЕАЛИЗАЦИЯ ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНЫХ СТРАТЕГИЙ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ФРАНКОЯЗЫЧНОМ ЖЕНСКОМ ДИСКУРСЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

Наталья Сергеевна Ярошко

ассистент, Львовский национальный университет им. Ивана Франко, г. Львов, Украина
e-mail: nat.yaroshko@gmail.com

Художественный франкоязычный женский дискурс второй половины XX в. использует ряд кооперативных повествовательных стратегий, направленных на обеспечение правильной интерпретации текста и привлечение внимания читателя. К ним относятся: эмотивно-образная, «диалогическая» стратегии, стратегия аутентичности, которые реализуются с помощью конкретных лингво-стилистических средств.

Ключевые слова: женский дискурс; повествовательная стратегия; тактика; прагматика.

Художественный текст, как дискурсивное явление, характеризуется наличием информативной программы и коммуникативно-прагматической направленностью на читателя. Исследованиями природы и способов реализации прагматического влияния текста на читателя занимались М. Бахтин, Н. Воронцова, Т. ван Дейк, И. Труфанова и др.

По мнению М. Бахтина, текст, как и любое высказывание, появляется в ответ на стимул и, в свою очередь, формирует предпосылки для речевых реакций других участников коммуникации. Художественному тексту свойственна направленность на «другого»: «существенным (или конститутивным) признаком высказывания есть его направленность на кого-либо, его адресность» [1, с. 412]. Адресность имеет чисто прагматическую цель: достичь правильной интерпретации текста, привлечь внимание читателя, поразить, убедить. Для ее достижения используются определенные дискурсивные стратегии.

Прежде всего, необходимо определить само понятие повествовательной стратегии. Речь идет о дискурсивной категории, которая описывает процесс использования речи для достижения конкретной когнитивной и, как следствие, коммуникативной цели. По этому поводу Т. ван Дейк отмечает следующее: «Стратегию следует охарактеризовать прежде всего как свойство когнитивных планов. Такие планы представляют собой общую организацию некоторой последовательности действий и включают цель, или цели взаимодействия» [3, с. 272].

Основополагающим фактором, порождающим стратегию, есть авторская интенция. И. Труфанова определяет интенцию, как ядро стратегии, от которого зависит само направление процесса коммуникации: «Под коммуникативной стратегией понимается основная задача, генеральная интенция в рамках данного коммуникативного процесса» [11, с. 58].

Стратегия по своей сущности поэтапная, потенциально переменная и адаптивная к развертыванию коммуникативной ситуации. Многие исследователи соглашаются, что стратегия комплексное явление, которое включает соответствующие тактики, или речевые ходы. Если стратегия является абстрактной категорией прагматики, то тактики, или речевые ходы коррелируют с конкретными речевыми средствами. Таким образом, «коммуникативную тактику рассматриваем как одно, или несколько речевых действий коммуниканта, которые способствуют реализации выбранной стратегической линии» [4, с. 68].

В данном исследовании в качестве основной рассматриваются понятийные парадигмы: «повествовательная стратегия», «тактика», «ход». Первое понятие отображает глобальную прагматическую цель, ради которой коммуникация была инициирована (например, убедить адресата, завоевать его доверие). Второе – реакция на непосредственный контекст коммуникации и средство решения локальных целей (рассмотрение примеров). Третье понятие презентует конкретные речевые средства, отображаю-

щие локальные и глобальные интенции (например, цитирование и его соответствующие графическое оформление, использование собственных имен и т. д.).

В аспекте прагматической и коммуникативной направленности повествовательные стратегии можно разделить на кооперативные и некооперативные. Первые направлены на результативное взаимодействие партнеров в соответствии с коммуникативными максимами, совместным лингво-когнитивным тезаурусом, коммуникативными нуждами всех участников общения. Вторые игнорируют все перечисленные пункты.

Стратегии, используемые в художественном франкоязычном женском дискурсе второй половины XX в., можно квалифицировать, как кооперативные. Объяснение этой характеристики использует такие внеязыковые факторы, как обеспечение спроса на массовом литературном рынке, преодоление гендерных ограничений, потребность в личностном признании. П. Сенжи объясняет этот факт также первичной неконфликтностью, присущей женской речи: «женщины возлагают на вопросы предположительную функцию поддержки разговора, в котором они участвуют, в стиле совместного взаимопонимания, равенства, одним словом, неконфликтности» [10, с. 16].

В исследуемых романах, презентующих франкоязычный женский дискурс второй половины XX в., выделено три основные повествовательные стратегии кооперативного направления: эмотивно-образная, «диалогическая», стратегия аутентичности.

I. Эмотивно-образная стратегия направлена на то, чтобы привлечь внимание читателя к повествованию, апеллируя к психологической сфере (эмоции, представление об объектах, явлениях, и ассоциации, связанные с ними). Она включает следующие тактики:

1) *тактика использования образов* направлена на упрощение восприятия и интерпретации сообщения. Она основывается на общих фоновых знаниях автора и адресата о внеязыковой действительности. Центральным стилистическим средством ее реализации является метафора. Тактика объединяет такие ходы, как: визуализацию (а) (стимулирование возникновения «картинок» в сознание читателя); сенсбилизация

цию (б) (возникновение чувственных ассоциаций: слуховых, тактильных и т. д.); эстетизацию (в) (возникновение эстетического удовольствия от прочитанного).

а) «*un vrai concours de ballons*» [9, с. 66] (округлые формы беременных женщин); «*le grand serpent mécanique*» [12, с. 116] (змеевидная форма конвейера); «*la gelée que le soleil a tartiné sur les nuages*» [7, с. 392] (закат);

б) «*l'enfant nageait en elle*» [5, с. 143] (ощущения беременной женщины); «*le coeur qui bat la chamade*» [8, с. 200] (ощущение учащенного сердцебиения);

в) «*une grande et une petite orchidée*» [2, с. 152] (образ матери и сына); «*c'est un roseau fragile*» [12, с. 69] (образ девочки).

2) *тактика использования эмотивной коннотации* направлена на установление прочной коммуникативной связи с читателем, основанной не только на обмене информацией, но и на эмоциональном сопереживании. Реализуется через метафору и лексику фамильярного регистра и включает тактики аффективности (а) (выражение положительного отношения), пейоративности (б) (выражение отрицательного отношения), иронизации (в):

а) «*je suis une fleur parmi les autres*» [8, с. 158] (положительная самооценка); «*elles [les filles] sont mignonnes*» [8, с. 155] (аффективное отношение к ребенку);

б) «*cette punaise de Chantal*» [9, с. 36] (гневная характеристика родственницы); «*Ta gueule!*» [8, с. 112] (разъяренное восклицание);

в) «*j'ai laissé les vandales entre eux*» [2, с. 65] (ироническое название непослушных и непоседливых детей).

II. Понятие «диалогической» стратегии можно толковать, как 1) апеллирование к широкому кругу реципиентов для появления ментального «фит-бэка», 2) интенцию к созданию понятного сообщения на основе общего вербально-когнитивного тезауруса. Включает следующие тактики:

1) *тактика неформальности* не предполагает наличия строгих требований к регистру лексики и формы повествования. Это имплицитно предполагает равенство ролей автора и читателя и выражается в доминантном употреблении экспрессивной фамильярной лексики, например: «*Ses piaillements emplissaient la baraque*» [9, с. 16] ↔ «*Ses pleurs emplissait la maison*»; «*Les yeux ronds du gosse qui me*

regardent» [8, с. 87] ↔ «*Les yeux ronds du garçon qui me regardent*».

2) тактика «раздвоения» повествования предусматривает наличие основного и подлежащего (комментирующего) уровней повествования, при этом первый является безотносительным к читателю, а второй – адресован ему. На речевом уровне этот тактический ход реализуется посредством парантетических конструкций. Наличие парантетических комментариев свидетельствует о том, что автор берет во внимание присутствие читателя и старается сотрудничать с ним: «*Il a fallu fuir un couloir ignoble qui sentait la hyène. (Chacun sent ce que je veux dire, c'est ce qui est triste pour les hyènes, tout le monde sait combien elles sont ignobles, combien elles puent, alors que les girafes, qui sont adorées du monde entier, puent encore plus, et ne sont pas meilleures)*» [2, с. 22].

III. Стратегия аутентичности отвечает за установление доверительного отношения читателя к прочитанному тексту. Основная задача автора в рамках этой стратегии – представить материал таким образом, чтобы он создавал эффект достоверности, фактичности. Она включает:

1) тактику сенсублизации (от франц. *sens* – чувство, ощущение), которая апеллирует к разным физиологическим чувствам (зрение, слух), чтобы вызвать у читателя желаемые ассоциации и воспроизвести аутентичный образ описанных объектов. В данном случае средствами сенсублизации выступают графические маркирования текста для визуальной (а) и акустической (б) имитации общения: а) «*Un ruisseau en S*» [6, с. 71] (иллюстрация формы ручья); б) «*On tire. ON TIRE. Je tire*» [6, с. 142] (имитация звука выстрелов);

2) тактику стилизации, которая передает фонетическую и лексическую специфику речи персонажей в тексте романов. Она реализуется посредством графического вы-

деления иностранных слов, графонов, окказиональных сложных слов: «*Oublier ce damned dimanche*» [7, с. 26]; «*C'est tiffi*» [8, с. 36] (графон, передающий детскую речь – «*C'est difficile*»); «*Adam-le-cruel dormait sans doute*» [2, с. 91] (прозвище попугая).

Таким образом, можно утверждать, что кооперативная направленность художественного франкоязычного женского дискурса реализуется рядом авторских повествовательных стратегий, которые обеспечивают эффективное прагматическое влияние на читателя, способствуют правильному восприятию и адекватной интерпретации романов.

Список литературы:

1. Бахтин М. Высказывание как единица языкового общения // Антология мировой литературно-критической мысли XX века. – Львов: Летопись, 2001. – С. 406-415.
2. Брисак Ж. Выходные охоты на маму. – Париж: Изд-во Д'оливье, 1996. – 204 с.
3. Ван Дейк Т.А. Когнитивные и речевые стратегии выражения этнических предубеждений // Язык. Познание. Коммуникация. – М.: Прогресс, 1989. – С. 268-304.
4. Воронцова Н.Г. Функциональная парадигма коммуникативных стратегий реципиента-адресата // Языковые и концептуальные картины мира. – Киев, 2004. – № 10. – С. 67-76.
5. Гарат А.-М. Аден. – Париж, 1992. – 265 с.
6. Де Ривуар К. Рассвет. – Париж, 1968. – 188 с.
7. Дорманн Ж. Бал додо. – Париж, 1989. – 442 с.
8. Лабори Э. Крик чайки. – Париж, 1994. – 217 с.
9. Рошфор К. Дети века. – Париж, 1961. – 122 с.
10. Сенжи П. Социолингвистика, гендерные исследования: вопрос о лингвистической небезопасности // Женщины и язык. Вопрос о лингвистической небезопасности. – Париж. – С. 9-22.
11. Труфанова И.В. О разграничении понятий: речевой акт, речевой жанр, речевая стратегия, речевая тактика // Филологические науки. – 2001. – № 3. – С. 56-65.
12. Этчерелли К. Элиза или настоящая жизнь. – Париж: Даноель, 1967. – 275 с.

REALIZATION OF NARRATIVE STRATEGIES IN LITERARY FRENCH-SPEAKING FEMININE DISCOURSE OF THE SECOND PART OF THE XXth CENTURY

Nataliia Sergiivna Iaroshko

Assistent, Lviv National Ivan Franko University,
Lviv, Ukraine

The literary french-speaking feminine discourse of the second part of the XXth century involves a number of cooperative narrative strategies aiming to assure the wright interpretation of the text and to attract reader's attention. There are emotive and figurative, «dialogic» and authentic strategies which are realized through the concrete lingo-stylistic means.

Key words: feminine discourse; narrative strategy; tactic; reader; pragmatics.

© Н.С. Ярошко

Рецензент: доктор филологических наук, профессор Р.С. Помирко

Информация для авторов журнала «НАУЧНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ»

ISSN 2218-7774

Свидетельство о регистрации СМИ № ФС77-39787 от 07 мая 2010 г.

- рецензируемый научный журнал
- периодичность выхода журнала – 4 номера в год
- материалы журнала размещаются в национальной информационно-аналитической системе РИНЦ (Российский индекс научного цитирования) www.elibrary.ru
- с содержанием выпусков журнала, а также аннотациями к статьям можно ознакомиться на интернет-сайте НИИ педагогики и психологии: www.ppnii.ru

Основные рубрики:

- | | |
|---|---------------|
| 1. Вопросы философии | 5. Литература |
| 2. Правовое регулирование | 6. Педагогика |
| 3. Социально-экономические основы современного общества | 7. Психология |
| 4. Вопросы языкознания | 8. История |
| | 9. Социология |

Для публикации в журнале необходимо представить рецензию (в качестве рецензента может выступать как минимум один специалист, имеющий степень доктора наук по специальности данной работы) либо выписку с заседания кафедры (подразделения). Авторам, не имеющим научной степени, необходимо иметь рецензию научного руководителя. Содержание рецензии должно подтверждать, что данная статья содержит новые интересные материалы и заслуживает публикации. Рецензия (выписка) составляется в произвольной форме, обязательным является заключение: «данная статья может быть рекомендована к публикации», а также наличие подписи и печати.

Публикации в журнале подлежат только статьи, ранее не публиковавшиеся в других изданиях. Минимальный объем статьи – 6 страниц. Редакция журнала просит авторов при направлении статей в печать руководствоваться изложенными ниже правилами.

Правила оформления статьи.

Редактор – Word. Формат – А 4. Поля – 2 см со всех сторон.

Шрифт – Times New Roman. Размер шрифта для всей статьи – 14 пт, в таблицах и на рисунках – 12 пт. Абзацный отступ – 1 см. Межстрочный интервал – 1,5 (полуторный).

Выравнивание по ширине страницы. Объем текста – не менее 6 машинописных страниц. Автоматические переносы и абзац пробелами запрещены.

Наличие рисунков, формул и таблиц допускается только в тех случаях, если описать процесс в текстовой форме невозможно. В этом случае каждый объект не должен превышать указанные размеры страницы. Возможно использование только вертикальных таблиц и рисунков. Запрещены рисунки, имеющие залитые цветом области, все объекты должны быть черно-белыми без оттенков. Все формулы должны быть созданы с использованием компонента Microsoft Equation или в виде четких картинок. Названия и номера рисунков должны быть указаны под рисунками, названия и номера таблиц – над таблицами. При несоответствии требованиям объекты будут удалены из статьи.

Страницы не нумеруются. Все аббревиатуры следует расшифровывать.

Список литературы и Internet-источников оформляется в алфавитном порядке в соответствии с ГОСТ 7.0.5 – 2008.

ПЕДАГОГИКА

УДК 177:159.922.8:122 – 058.83

ОБРАЗ СЕМЬИ КАК ФАКТОР АВТОНОМИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Мария Николаевна Бурдукало

аспирант, Киевский национальный университет им. Тараса Шевченко, г. Киев, Украина
e-mail: mburdukalo@univ.net.ua

Статья содержит основные результаты диссертационного исследования, посвященного влиянию образа семьи на автономизацию личности в юношеском возрасте. В статье описаны типы образа семьи и профили автономизации, сформировавшиеся у лиц юношеского возраста из полных и неполных семей. Раскрываются особенности влияния фактора образа семьи на автономизацию личности. Предлагается комплекс средств для гармонизации автономизации личности в юношеском возрасте.

Ключевые слова: автономизация личности; образ семьи; юношеский возраст.

Интерес к изучению автономизации в современной психологической науке обусловлен, в первую очередь, желанием понять субъектные предпосылки развития личности. Изучение автономизации является актуальным в связи с новейшими особенностями воспитания в современном обществе, а именно, тенденции к индивидуализации в формировании личности. Особенностью современного общества является также популяризация неполного типа семьи, как института социализации ребенка. Такие особенности ставят перед психологической наукой задачу создания эффективных методов воспитания полноценной личности в условиях трансформированных институтов социализации. Личность, стремится стать не только полноценным членом общества: выбрать специальность, получить образование, найти работу и успешно ее выполнять, построить семью, а и чувствовать удовольствие и содержательность своего существования, в первую очередь, человек должен достичь высокого уровня самосознания и саморегуляции, относиться к себе как к субъекту собственной психической активности и деятельности. Автономизация позволяет личности осознавать себя действенной и самостоятельной, проявлять себя в этих качествах, актуализировать потребность в осмыслении жизни, определить свой жизненный путь и придерживаться его. Юношеский возраст является сенситивным

для формирования многих новообразований личности, большинство из которых касаются различных аспектов самосознания. Наравне с идентичностью, автономизация является одним из важных новообразований юношеского возраста.

На формирование автономизации личности влияет система факторов, среди которых социально-психологические, психофизиологические и индивидуально-психологические. Среди социально-психологических факторов становления личности семья выступает наиболее интенсивным и длительным. Семейное окружение стимулирует процесс личностного развития в течение всей жизни индивида не только прямым воздействием, а и опосредованно, через образ, сформированный у ребенка. Образ семьи является одним из индивидуально-психологических факторов личностного развития. Он может актуализироваться и влиять на личность, даже если семейное окружение недоступно в непосредственном контакте. В связи с повышением уровня рефлексии, саморефлексии и субъектности в юношеском возрасте, в противоположность социально-психологическим факторам, значительную силу приобретает действие индивидуально-психологических факторов личностного развития. Рассматривая роль семьи в личностном развитии, актуальным становится исследование специфики влияния восприятия особенностей се-

мы, семейного образа на формирование личности, ее автономизации в частности. Увеличение количества неполных семей ставит вопрос о необходимости исследования этого типа семьи как популярной среды формирования личности и разработки практических рекомендаций для гармоничного воспитания в ее условиях.

В последних исследованиях отечественных и зарубежных специалистов автономизацию рассматривается как процесс развития личностной способности к произвольной самоорганизации (М.В. Яцок и др.) [7], как новообразование юношеского возраста – способность выработать свою независимую ценностную позицию, контролировать, защищать и развивать ценность собственного «Я» (Л.Е. Просандеева и др.) [4], как процесс реализации «Я-концепции» (Р. Бернс) [6], как устойчивость в поведении и отношениях, что соответствует представлению личности о себе, ее самооценке (М.И. Рожков и др.) [5], как механизм социализации, основой которого является способность личности осознать свою собственную неразрывную целостность и индивидуальность, развивать ее и нести ответственность за себя (В.С. Мухина и др.) [2], как тенденция к созданию индивидуального опыта (С.Д. Максименко и др.) [1]. Автономизацию личности также можно рассматривать в контексте смежных и близких по сути понятий и психологических явлений таких, как личностная автономия, автономность, субъектность, суверенность личности, свобода, самостоятельность, аутентичность, индивидуализация, нонконформизм, личностная самоактуализация, полностью функционирующая личность и другие (А. Адлер, Г.О. Балл, Д. Гилфорд, А.М. Кочубейник, Д.А. Леонтьев, С.Д. Максименко, К.В. Мартиросян, С.К. Нартова-Бочавер, А.В. Петровский, О.М. Поляков, М.Л. Смулсон, В.А. Татенко, М.-Л.А. Чепан, Н.В. Чепелева, Ю.М. Швалб и др.).

Целью исследования было выявить особенности влияния образа семьи на автономизацию личности в юношеском возрасте, проследить тенденцию формирования определенного профиля автономизации у лиц юношеского возраста с разными типами образа семьи.

Для достижения поставленной цели использовались такие теоретические и эмпи-

рические методы: анализ научной литературы, моделирование, типологизация, психологический эксперимент, опрос, тестирование, анкетирование, глубинное интервью. Для математической статистической обработки эмпирических данных и их анализа в работе использовалась программа SPSS: дисперсионный, кластерный, факторный, корреляционный, регрессионный анализ. Опросники включали авторскую анкету и батарею психодиагностических методик: проективная методика: тест «Семейная социограмма» Э.Г. Эйдемиллер и А.В. Черемисина, опросник «Анализ семейной тревоги» Э.Г. Эйдемиллер и В.В. Юстицкис, опросник «Родителей оценивают дети» И.А. Фурмановой и А.А. Аладыниного (РОД), опросник В.В. Столина «Тест самоотношения», опросник «Диагностика уровня субъективного контроля» (Д. Роттера), тест самоактуализации САТ Е. Шострома, методика «Диагностика уровня школьной социализованности» М.И. Рожкова.

Эмпирическую базу исследования составляют материалы опроса 346 лиц юношеского возраста (15-18 лет), которые воспитываются в неполных (168 человек) и полных (178 человек) семьях. Юноши (152 человека) и девушки (194 человека) учатся в 9-11 классах средних специализированных школ № 246, № 98, № 318 г. Киева.

Основные результаты исследования.

По результатам теоретического исследования поставленной проблемы автономизация рассматривается в качестве личностного новообразования юношеского возраста и определяется как многокомпонентное психическое явление. Оно является результатом становления способности человека к осознанию и реализации индивидуальных особенностей личностной сферы. Автономизация состоит из четырех компонентов: ценностного, эмоционального, поведенческого и саморефлексивного, соотношение интенсивности которых формируют индивидуальный профиль автономизации личности. Их функцией является осознание, реализация и сохранение индивидуальных особенностей соответственно ценностной, эмоциональной, поведенческой сфер личности, ее Я-концепции и мировоззрения. Ценностный компонент автономизации раскрывает способность личности выстраивать

и иметь собственную точку зрения, убеждения, ценности, сохранять их и в кризисных ситуациях вырабатывать новые. Эмоциональный компонент раскрывает способность личности к реализации выборочности в эмоциональных привязанностях, сохранения чувств, свободного выражения и изменения эмоций соответственно со своими предпочтениями. Поведенческий компонент автономизации раскрывает способность решения личных проблем, противостоять тем жизненным ситуациям, которые мешают самоопределению и самореализации, гибкости и стойкости в изменчивых ситуациях, способность творчески подходить к жизни, быть креативным. Саморефлексивный компонент раскрывает способность личности к развитию и стойкости элементов Я-концепции, стабильности самоотношения, самопринятия, самоуважения.

В эмпирической части исследования на основе кластерного анализа проведенного на общей выборке лиц юношеского возраста определено шесть типов профилей автономизации. В первый тип «Саморефлексивно-эмоциональный профиль автономизации» вошло 20% выборки. Класеру характерен наивысший уровень показателей по саморефлексийному (0,834) и эмоциональному (1,000) компонентам, средний уровень по поведенческому (-0,056) и низкий уровень по ценностному (-0,553) компонентам автономизации. Во второй – «Поведенческий профиль автономизации» вошло 26% выборки, для которых характерными являются средний уровень показателей по саморефлексийному (0,338), эмоциональному (-0,468), ценностному (-0,143) компонентам, и высокий уровень поведенческой (0,704) автономии. К третьему типу «Гармоничная автономизация» относится 18% выборки. Этим юношам и девушкам характерен средний уровень саморефлексийного (-0,009) и поведенческого (-0,456) компонентов и высокий уровень ценностного (0,873) и эмоционального (0,717) компонентов автономизации. К четвертому – «Низкая саморефлексивная автономизация», вошло 15% выборки. Для него характерны низкий уровень саморефлексийного компонента (-1,607), средний уровень эмоционального (0,306), ценностного (0,236), и высокий уровень поведенческого (0,496) компонентов. В облада-

телей пятого типа «Неразвитая автономизация» вошло 13% выборки. Этот профиль автономизации характеризуется низкими показателями по саморефлексийному (-0,514), эмоциональному (-0,966), поведенческому (-0,732) компонентам и низким уровнем ценностного компонента (-1,202). К шестому «Амбивалентная ценностно-эмоциональная автономизация» относится 8% выборки. Этот тип характеризуется высоким уровнем саморефлексийного (0,797) и наивысшим уровнем ценностного (1,403) компонента, низким уровнем эмоционального (-1,661) и поведенческого (-0,942) компонентов.

Теоретический анализ показал, что в связи с увеличением роли рефлексии и самосознания в юношеском возрасте, значимым становится влияние образа семьи в качестве индивидуально-психологического фактора личностного развития. Образ семьи возникает в процессе социального взаимодействия путем интериоризации семьи, которая влияет на личность как социально-психологический фактор. Он состоит из трех составляющих: когнитивной, к которой относится представления человека про состав и структуру семьи; эмоциональной – отношения, чувства к членам семьи; поведенческой – то, что побуждает человека к определенному поведению, например, стиль воспитания и семейные установки.

В эмпирической части исследования была проведена типологизация образов семьи лиц юношеского возраста из полных и неполных семей. Полученные в результате кластерного анализа 6 типов образов семьи описаны соответственно с особенностями когнитивной, эмоциональной и поведенческой составляющих, а так же официального социального статуса семьи.

К 1 типу относится 17% выборки – это представители официально полной семьи, которые воспринимают свою семью как полную, имеют повышенный уровень семейной тревожности (7,7), вины (2), напряженности (1,9) и некомпетентный тип поведенческой составляющей, а именно повышенные показатели по неразвитости родительских чувств (3,1), гипопротекции (5,2) и гиперпротекции (5,2) одновременно, что приводит к неустойчивости стиля воспитания (2,7), также присутствуют повышенные оценки по вынесению родительских кон-

фликтов в сферу воспитания (1,7), проекции на ребенка собственных нежелательных качеств (2,8), предоставлению в юношей преимуществ детским качествам (2), избыточности запретов и карательных санкций (2,4), расширению сферы родительских чувств (3,7), игнорировании потребностей ребенка (1,4), страха потери ребенка (3,6), игнорирование предоставления обязанностей ребенку (1,7). Такие характеристики разрешают назвать этот образ семьи «полным когнитивно-полным некомпетентным».

Во 2 тип входят 26% выборки – это представители официально неполной семьи, которые воспринимают свою семью как полную, имеют повышенный уровень семейной тревожности, вины, напряженности и некомпетентный тип поведенческой составляющей. Этот образ семьи является «неполным когнитивно-полным некомпетентным».

В 3 тип входят 15% выборки – это представители официально неполной семьи, которые воспринимают свою семью как неполную, имеют повышенный уровень семейной тревожности, вины, напряженности и некомпетентный тип поведенческой составляющей. Этот образ семьи можно назвать «неполный когнитивно-неполный некомпетентный».

К 4 типу относятся 15% выборки – это представители официально полной семьи, которые воспринимают свою семью как полную, имеют очень низкий уровень семейной тревожности (2), напряженности (0,8) и вины (0,6), и гармоничный тип поведенческой составляющей образа семьи, который характеризуется практическим отсутствием проявлений проекций на ребенка негативных качеств родителей (1,4) и неразвитости родительских чувств (1,5), низким уровнем жестких карательных санкций (0,7) и гиперпротекции (3,6), отсутствием равнодушия в воспитании (3,4) и избыточности запретов (1,5), страха потерять ребенка (2,7), пониженным уровнем расширения родительских чувств (2,8), вынесения их конфликтов в воспитательный процесс (0,9) и игнорирования потребностей ребенка (1,1), воспитанники имеют достаточно обязанностей (1,9). Назовем этот образ «полный когнитивно-полный гармоничный».

В 5 тип входят 6% выборки – это представители официально неполной семьи, кото-

рые воспринимают свою семью как полную, имеют очень низкий уровень семейной тревожности, напряженности и вины, и гармоничный тип поведенческой составляющей образа семьи. Этот образ семьи назовем «неполный когнитивно-полный гармоничный».

В 6 тип входят 17% выборки – это представители официально неполной семьи, которые воспринимают свою семью как неполную, имеют очень низкий уровень семейной тревожности, напряженности и вины, и гармоничный тип поведенческой составляющей образа семьи. Назовем этот образ семьи «неполный когнитивно-неполный гармоничный».

Исследование влияния типа образа семьи у юношей и девушек на профиль автономизации личности при помощи регрессионного анализа соответствий выявлено следующие соответствия. «Амбивалентный ценностно-эмоциональный» профиль автономизации возникает у лиц юношеского возраста с образом семьи второго (63%) и пятого (32%) типа. «Неразвитая автономизация» возникает у юношей и девушек с третьим (50%), вторым (13%), первым (22%) и четвертым 15% (от группы с «неразвитой автономизацией») типами образа семьи. «Низкая саморефлексионная автономизация» присуща лицам юношеского возраста с образами семьи второго (37%), шестого (24%), третьего (18%) и первого (18%) типов. «Гармоничная автономизация» присуща юношам и девушкам с образом семьи шестого (36%), первого (18%) и четвертого (20%) типа. «Поведенческий профиль автономизации» характерен для лиц юношеского возраста, имеющих образ семьи второго (28%), первого (28%), шестого (20%) и четвертого (28%) типа. «Саморефлексионно-эмоциональный профиль автономизации» чаще всего соответствует шестому (29%), второму (25%), пятому (16%) и четвертому (14%) типу образу семьи.

Дисперсионный анализ взаимосвязи компонента автономизации и типа образа семьи, проведенный на выборке юношей и девушек из неполных семей, показал, что связи между фактором образа семьи и саморефлексионным (ЗНЧ = 0,000), эмоциональным (ЗНЧ = 0,000) и ценностным (ЗНЧ = 0,001) компонентами являются значимыми (ЗНЧ < 0,005). Значимость связи образа семьи

и поведенческой автономизации занижена (0,049), это может свидетельствовать о том, что на поведенческий компонент в большей степени влияют другие факторы. Использование критерия Фишера показывает, что образ семьи оказывает наибольшее влияние на саморефлексионный компонент (11,180), сильное влияние на эмоциональный (6,674) и ценностный (6,195) компоненты, и среднее влияние на поведенческий компонент (2,674). Дисперсионный анализ, проведенный на выборке лиц юношеского возраста из полных семей, показал, что связь между фактором образа семьи и саморефлексионным компонентом автономизации имеет допустимую значимость (ЗНЧ = 0,006), это свидетельствует о наличии влияния образа семьи на этот компонент. Результаты по эмоциональному (ЗНЧ = 0,265), ценностному (ЗНЧ = 0,277), поведенческому (ЗНЧ = 0,183) компонентами автономизации имеют низкую значимость. Это свидетельствует о том, что на уровень автономизации у юношей и девушек из полных семей образ семьи существенного влияния не имеет. Использование критерия Фишера показывает, что образ семьи у лиц юношеского возраста из полных семей имеет сильное влияние на саморефлексионный компонент (7,837). Результаты дисперсионного анализа свидетельствуют о том, что трансформация семьи из полной в неполную является событием, которое катализирует действие образа семьи в роли фактора личностного развития, в частности автономизации личности.

Поскольку трансформация семьи с полной в неполную катализирует действие образа семьи в роли фактора автономизации личности, то по результатам кластерного анализа были определены 4 типа профилей автономизации у лиц юношеского возраста, подвергшихся влиянию трансформации семьи. Они почти совпадают с типами профилей автономизации, полученных по общей выборке.

Юношам и девушкам (30% выборки), входящих в первый кластер «Саморефлексионно-эмоциональный профиль автономизации» характерен самый высокий уровень показателей по саморефлексионному (0,94) и эмоциональному (0,96) компонентам, средний, ближе к низкому, уровень за ценностным (-0,39) и средний уровень за поведен-

ческим (-0,21) компонентами автономизации. В кластер, обозначающий второй «Неразвитый саморефлексионно-ценностный профиль» автономизации вошло 26% выборки. Этот профиль автономизации характеризуется самым низким показателем по саморефлексионному (-1,13) и ценностному (-0,72) компонентам, средним уровнем эмоционального (-0,14), и средним, близким к низкому, уровнем поведенческого (-0,53) компонентов. Юношам и девушкам (33% выборки), входящих в кластер «Поведенческий профиль автономизации» характерен средний уровень показателей по саморефлексионному (-0,28), эмоциональному (-0,08), ценностному (0,54) компонентам, наивысший уровень по поведенческому (0,59) компоненту автономизации. К четвертому кластеру «Амбивалентный профиль автономизации» относится 11% выборки. Этот тип характеризуется высоким уровнем саморефлексионного (0,79) и самым высоким уровнем ценностного (1,42) компонентов, низким уровнем эмоционального (-1,66) и поведенческого (-0,99) компонентов.

Соответственно, указанные выше профили автономизации присутствуют у лиц юношеского возраста с такими образами семьи: «Саморефлексионно-эмоциональный профиль» автономизации возникает у юношества с шестым (46% от группы с этим типом автономизации), вторым (23%), пятым (19%), третьим (11%) типами образа семьи. «Неразвитый саморефлексионно-ценностный профиль» автономизации возникает у лиц с третьим (50%), вторым (36%) и шестым (24%) образами семьи. «Поведенческий профиль» автономизации возникает у юношей и девушек, имеющих второй (43%), шестой (39%) и третий (18%) образы семьи. «Амбивалентный профиль» автономизации присутствует у юношей и девушек, имеющих второй (67%) и пятый (33%) образы семьи.

Трансформация семьи из полной в неполную является катализатором влияния фактора образа семьи на автономизацию личности. Профили автономизации с низкими показателями компонентов («Неразвитый саморефлексионно-ценностный профиль» и «Амбивалентный профиль автономизации») формируются у лиц юношеского возраста с «неполным когнитивно-полным некомпетентным», «неполным когнитивно-

неполным некомпетентным», «неполным когнитивно-полным гармоничным» образами семьи. Во влиянии образа семьи в качестве фактора автономизации личности в юношеском возрасте прослеживается тенденция: к низким показателям компонентов автономизации личности приводит не столько когнитивное восприятие семьи как неполной, сколько восприятие в поведенческой составляющей образа семьи, как некомпетентной, что подкрепляется тревожной эмоциональной составляющей образа семьи.

Список литературы:

1. Максименко С.Д. Генезис существования личности. – Киев: Кмм, 2006. – 240 с.
2. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития. – М.: Академия, 2006. – 608 с.

3. Мудрик А.В. Воспитание как составная часть процесса социализации – URL: http://pstgu.ru/download/1233514916_udrik.pdf (дата обращения: 16.12.2013).

4. Просандеева Л.Е. Психологические основы развития самооценности личности в процессе социализации: автореф. дисс. ... д-ра. психол. наук. – Киев, 2012. – 44 с.

5. Рожков М.И. Социальные пробы как фактор социализации учащихся / Ярославский педагогический вестник. – Ярославль, 1994. – №1. – С. 16-19.

6. Холл К.С. Теории личности. – М., 1999. – 592 с.

7. Яцюк М.В. Социально-психологические условия развития автономности личности в юношеском возрасте: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Киев, 2009 – 23 с.

**THE IMAGE OF THE FAMILY AS THE FACTOR
OF INDIVIDUAL AUTONOMIZATION IN ADOLESCENCE**

Maria Nikolaevna Burdukalo

Graduate studiosum, Taras Shevchenko Kyiv National University, Kiev, Ucraina

The article contains the main results of the dissertation research devoted to the influence the image of family on autonomization of personality in adolescence. In the article author describes the types of family image and autonomization profiles formed of persons of youth age from complete and incomplete families. In the article the influence peculiarities of the family image as the factor of individual autonomization are described. The author proposes a set of psychological tools for harmonization of individual autonomization in adolescence.

Key words: individual autonomization; image of the family; adolescence.

© М.Н. Бурдукало, 2014

Рецензент: доктор психологических наук, профессор В.С. Медведев

УДК 378

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ГУМАНИЗАЦИИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА
В ВУЗЕ МВД С УЧЕТОМ ЕГО СПЕЦИФИКИ**

Татьяна Сергеевна Каримова

доцент, ФГКОУ ВПО «Восточно-Сибирский институт МВД России», г. Иркутск

Альберт Амирович Каримов

доцент, ФГКОУ ВПО «Восточно-Сибирский институт МВД России», г. Иркутск

e-mail: alkar@hotmail.ru

В статье рассмотрены педагогические условия гуманизации образовательного процесса в вузе МВД России с учетом специфики.

Ключевые слова: педагогические условия; гуманизация; гуманитаризация; военизированный вуз; учебно-служебный и воспитательный процессы; структурные признаки.

В словаре педагогических терминов педагогические условия определяются как «совокупность объективных возможностей, обстоятельств и мер, которые сопровождают

образовательный процесс, определенным образом структурированы и направлены на достижение поставленной цели».

Б.С. Гершунский определяет педагогические условия как «обстоятельства процесса обучения, обеспечивающие достижение поставленных целей, среду, в которой педагогические условия возникают, существуют и развиваются» [7].

Чтобы выявить условия гуманизации в вузе МВД необходимо проанализировать специфику образовательного процесса и особенности становления личности в условиях военизированного вуза.

Формирование личности человека происходит на протяжении всей его жизни, но именно в вузе закладываются основы личностных качеств специалиста, а в последующей профессиональной деятельности происходит «дальнейшая его шлифовка как личности» (М.И. Дьяченко, А.А. Кандыбович). Личность создается объективными обстоятельствами, но не иначе как через совокупность его деятельности, осуществляющей его отношения к миру. Ее особенности и образуют то, что определяет тип личности (А.Н. Леонтьев). Учитывая специфику учебно-служебной деятельности вуза МВД России, это утверждение приобретает еще большую актуальность и значимость. В образовательных учреждениях силовых ведомств форма учебно-воспитательного процесса как организованная форма социальных воздействий на человека представляет собой процесс управления его психическим развитием. Эта целевая специфичность заключается в воспитании и обучении, то есть передаче подрастающему поколению общественного опыта, социальных ценностей, традиций, норм и способов деятельности сотрудников определенных ведомств. Любая силовая структура, будучи закрытой социальной системой, предназначена для охраны законности в государстве и защиты жизни людей. Такие социальные системы целостны и в определенном смысле самодостаточны и автономны. Система МВД, будучи закрытой военизированной организацией, создает «своего» субъекта, на котором строится ее жизнь, самосохранение и развитие.

В практике большинства образовательных учреждений МВД реализуется, в основном, директивный тип обучения, основанный на подчинении всех участников образовательного процесса единым внешним

стандартам, формирующим личность по каким-либо заранее определенным критериям, по извне заданным «образцам: за человека определяют цель его развития, за него составляют, «продумывают» план осуществления данного процесса. В конечном итоге человека принуждают полностью отказаться от собственного, индивидуального пути развития, от становления своей уникальной и неповторимой сущности и принять пути личностного «формирования», а также ценности и нормы, навязанные извне, как со стороны управляющих макросоциальных структур (определяющих социальный заказ), так и со стороны педагогических систем (данный заказ исполняющих).

Военизированные организации этого типа имеют специфические закономерности функционирования и развития.

Наличие дисциплины и иерархии – главный структурный признак военизированного объединения. В его основе лежит закон подчинения или единоначалия. Здесь применяется только авторитарный принцип управления (закон полного подчинения структуре). Именно благодаря дисциплине и иерархии, понимаемыми как профессиональные качества, ОВД, ФСБ, армия во все времена считались исключительными, образцовыми сообществами по «священному долгу охраны закона», «священной войне».

Курсанты и слушатели учебных силовых ведомств осуществляют не только учебную, но и служебную деятельность. Являясь сотрудниками силовых структур, они привлекаются к несению службы по охране общественного порядка, несению службы в специальных нарядах и караулах внутри института. Курсанты обязаны соблюдать дисциплину, определенный внутренний порядок и распорядок, субординацию, единоначалие служебный этикет, традиции, устанавливаемые в институте, ведомстве. Поэтому в таких учебных заведениях можно наблюдать существенное влияние административного управления на весь учебно-служебный и воспитательный процессы, осуществляемый офицерами различных служб и отделов.

Порядок, обеспечиваемый дисциплинарной властью, установленный по требованиям уставов, поддерживается дисциплинарными наказаниями и поощрениями. «Наказанию подвергается вся неопределенная об-

ласть несоответствующего поведения» [14]. Дисциплинарное наказание призвано бороться с отступлениями. Его функция – исправление. Отдается предпочтение наказанию-упражнению – как более интенсивному научению многократно повторяемому заданию. Другая важная функция наказания – нормализующая. Наказание маркирует внешнюю границу ненормального. Нарушение дисциплины немедленно сказывается на личной жизни курсанта: провинившийся получает наряд вне очереди, теряя тем самым свободное время, его лишают увольнений и т. д. Курсанты, соблюдающие дисциплину, как правило, поощряются, их имена приводятся в пример для подражания [10].

Дисциплина препятствует образованию горизонтальных связей, которые влекут за собой беспорядок, «бунт и неповиновение». Внутренняя сила недисциплинированного множества нейтрализуется процедурой индивидуализации. При этом полезность, эффективность использования каждой единицы должна быть многократно усилена за счет множества. Например, если один нарушил дисциплину, то отвечать за проступок будет провинившийся вместе с группой или курсом [14].

Второй структурный признак военизированного объединения – контроль. В любом военизированном вузе контролируется ношение форменной одежды, распорядок дня, соблюдение правил воинской дисциплины в отношениях с товарищами, преподавателями и строевыми (курсовыми) офицерами. Контроль осуществляется постоянно. Множественные контролирующие инстанции озабочены в большей степени самим процессом этой деятельности, чем ее результатом.

Широко применяется практика ежеминутного контроля поведения каждого для того, чтобы оценить его на соответствие уставным требованиям, подвергнуть наказанию или, наоборот, оценить заслуги.

Контроль предполагает принуждение к строго определенным занятиям, установление ритмичности, наличие повторяющихся циклов. Ритмизация жизни в определенном смысле «гипнотизирует» субъекта, подавляя его способность к каким-либо инновациям и какой-либо личностной автономии.

Третий структурный признак военизированного объединения – строевая подготовка. Систематические строевые упражнения обеспечивают «захват тела на уровне жестов, положений, быстроты, имеющие конечной целью не столько увеличение ловкости и сноровки тела, сколько усилие его подчинения» (по Фуко). Часто повторяющиеся повседневные ритуалы в профессиональной жизни курсантов (сотрудников) силовых ведомств вырабатывают привычку подчиняться и являются ежедневной подготовкой к экстремальной ситуации, в которой каждый должен слушать и исполнять приказы и не поддаваться панике.

Четвертый структурный признак военизированного объединения – соблюдение воинских ритуалов. Ритуалы в военизированном вузе являются тем языком, которым пользуются для передачи информации, жизненно необходимой для функционирования профессиональной субкультуры. Эта информация «зашифрована», т. к. должна открыться только людям, имеющим на ее получение право, то есть курсантам и слушателям, кто является частью субкультуры [14].

Поколения сотрудников силовых ведомств воспринимают символику ритуалов в целом, не расчлняя происходящее действие на фрагменты, так как все они несут главную идею, а именно – единение сотрудников в защите и охране жизни людей, Закона, государства.

Пятый структурный признак военизированного объединения – регламентированность. Внутри силовых структур не существует профессиональных ситуаций, которые не регулировались бы каким-либо правилом. Все они описаны в уставах, которые являются сборниками рекомендаций по действиям в той или иной обозначенной ситуации. Например, Устав гарнизонной и караульной службы предписывает поведение в ситуации несения караульной службы; Строевой Устав – поведение в ситуации строя; Устав внутренней службы дает основные понятия служебного этикета военнослужащего, также в нем расписаны повседневные ритуалы силовой структуры. Так называемый служебный этикет военнослужащих расписан с точностью до мелочей. Если этикетные правила для граждан носят рекомендательный характер, то для сотруд-

ников силовых структур – это жесткие требования, обязательные для исполнения. Жесткая регламентация, распространяющаяся даже на повседневные ритуалы, оправдана, так как она является отработкой на практике постоянного согласия членов группы подчиняться и служить единой цели.

Шестой структурный признак военизированного объединения – гомогенность и отсутствие гендерных различий. В основе социальной военизированной структуры лежит идеал мужского товарищества полноправных воинов, причем без различения пола (здесь именно все воины).

Седьмой структурный признак военизированного объединения – коллективность. Стратегия учебно-служебного процесса в военизированных вузах организована таким образом, чтобы осуществлять накопление и умножение социальной энергии путем сплочения индивидов в коллектив, обладающий четко сформированной целью, ценностями и нормами, которые разделяют все члены коллектива и отождествляют себя с ними.

Полная индивидуальная и профессиональная социализация личности курсанта и слушателя в коллективе, способность соблюдать и поддерживать служебную дисциплину, поддерживать оптимальный контакт с коллегами, формирует необходимые профессионально-востребованные качества: умение действовать сплоченно и эффективно в ситуациях, детально не урегулированных законом и т. д. Коллективные ритуалы, собирающие всех членов сообщества, служат мощным средством воспроизводства коллективной идентичности. Одиночество каждого при этом преобразуется в мотивацию служения профессиональному преуспеванию и долгу.

Коллективизм является одной из интенций воспитания личности в вузах силового профиля. Когда дело доходит до оценки человеческих поступков, коллективизм нередко приводит к нелепым заблуждениям. Вместо конкретного персонального индивида идея коллективизма подставляет лишь усредненный тип, а вместо личной ответственности – конформность и уважение к социальным нормам. В этом процессе ответственность утрачивается не только объектом

оценки, но и субъектом такого оценочного суждения.

Другая особенность влияние коллектива на личность в условиях вуза МВД является проблема «бегства в толпу» [18]. Скрываясь и растворяясь в толпе, человек утрачивает важнейшее из присущих ему качеств – ответственность. «Бегство в толпу» – это способ скинуть с себя бремя ответственности. Эта тенденция к избеганию бремени ответственности оказывается мотивом для любых форм коллективизма. Истинное сообщество, в сущности – это сообщество ответственных личностей; толпа – это просто множество обезличенных существ [8].

Коллектив в условиях вуза МВД является одной из инстанций внешнего оценивания. В вузе МВД постоянная система внешнего оценивания играет негативную роль в плане личностного роста, так как систематически, на протяжении многих лет обучения, прививает учащимся экстернатальный локус оценки. Он, в свою очередь, формирует у человека зависимость, конформность, неуверенность в себе и, в конечном итоге, является препятствием в следующем этапе (в высшей школе) для развития полноценной самоактуализации.

На наш взгляд, трудности у курсантов в обучении обусловлены зачастую не столько проблемами их умственного развития, сколько негативной оценкой собственных способностей, сформированной своими конкурентами, командирами и начальниками, иногда преподавателями.

Таким образом, учреждениям силовых ведомств присущи следующие характеристики: регламентированность, коллективность, иерархичность, авторитарность, гомогенность. Много положительного заложено в них изначально, но с течением времени, под влиянием человеческого фактора они могут оказывать негативное влияние на развитие личности человека и способствовать снижению субъектной его активности. Так, например, регламентированность характеризует расписанную до мелочей деятельность курсантов в «схемах» должного поведения. Привыкая за период обучения к жесткой регламентации, курсант теряет индивидуальные качества, столь необходимые в работе юриста: способность к творческому мышлению, проявлению инициативы, вы-

бору оптимального, целесообразного решения. Целью же жесткой регламентации является отработка на практике постоянного согласия членов группы подчиняться и служить единой цели. Но всякая неординарная ситуация может создать состояние стагнации. А отсутствие «инструкций», «руководства к действию» создает положение невозможности решения проблемы, то есть достижения поставленной цели. Личность, оказавшись в условиях, где за нее мыслят и принимают решения, очень скоро становится неспособной решить элементарные вопросы самостоятельно. Это способствует зарождению и росту некоторых черт профессиональной деформации.

Следовательно, формирование личности курсанта происходит в условиях постоянного соблюдения ролевой диспозиции «начальник-подчиненный»; во-вторых, формирование личности курсанта происходит в условиях превосходства предписываемого социального смысла над искомым индивидуальным; в-третьих, сама педагогическая наука в системе МВД весьма неадекватно относится к проблеме гуманизации образования в силу господства авторитарной парадигмы.

Педагогический процесс в образовательных учреждениях МВД РФ все еще строится на традиционном подходе к воспитанию, поэтому часто нарушаются его основополагающие принципы. Например, принцип единства уважения к слушателю и высокой требовательности к нему реализуется чаще в своей второй части. Что же касается первой части, про нее иногда забывают, что фактически означает доминирование авторитарного стиля руководства, нажим на слушателей, бестактность или откровенную грубость, унижающую и оскорбляющую человеческое достоинство обучаемого. В результате срывает одна из социологических закономерностей обучения – снижение эффективности обучения как следствие дидактики (грубое отношение учителя к обучаемым). Курсанты представляются «объектом» (чьи личностно-индивидуальные особенности не учитываются и не принимаются во внимание) внешнего образовательного и воспитательного воздействия, которое, как правило, ограничивает свои задачи развитием познавательной сферы.

Восприятие офицерами курсантов именно как объекта обучения и воспитания неизбежно ведет к пассивности молодых людей в принятии решений и ослаблению мотивации к приобретению знаний и опыта. Существующая форма обучения не уделяет достаточного внимания становлению эмоциональных и духовных качеств личности.

Один из недостатков современного узковедомственного образования (в том числе и образования в вузах силового профиля) состоит в том, что весь процесс подготовки специалиста замыкается исключительно на социально-статусных стереотипах силовой структуры, юридического или инженерного образования, когда социальный заказ современного общества ориентирован на подготовку специалистов высокого уровня в различных областях научных и общекультурных знаний, с демократическим стилем мышления, творческим потенциалом и мобильностью в освоении новых технологий.

Исходя из раскрытой сущности и природы гуманизации образования, особенностей образовательной системы военизированных вузов, мы обоснуем основные педагогические условия перехода узкоспециализированного образования в образование, соотношенное с общечеловеческими ценностями.

Анализ психолого-педагогической и философской литературы (Г.С. Батищева, Н.А. Бердяева, М.К. Мамардашвили и др.), позволяет сделать вывод, что гуманистическое педагогическое мировоззрение преподавателя – первостепенное условие гуманизации образовательного процесса в вузе МВД.

Гуманистическая профессионально-личностная позиция позволяет преподавателю иметь ценностное отношение к педагогической деятельности, помогает выйти за пределы непрерывного потока повседневной практики, увидеть свой труд в целом и превратить его в предмет практического преобразования. Гуманистическое мировоззрение преподавателя, личное принятие им педагогических ценностей предполагает наличие центрации на личных качествах обучаемого, как априорного центра педагогической системы, умение и желание учитывать другие точки зрения, координацию совместной деятельности и т. д. [16].

Наличие у преподавателей гуманистического профессионального сознания, гума-

гуманитарного типа мышления становятся необходимой нормой. Однако отечественная педагогическая традиция и наши исследования свидетельствуют о больших проблемах при осуществлении данного процесса. Процесс гуманитарных изменений в профессиональном сознании преподавателя если и протекает, то сложно и неоднозначно. Мы полагаем, что пока можно вести речь лишь о гуманистической направленности в профессиональной деятельности преподавателя. Также в своем исследовании мы уточняем и конкретизируем сущность понятия «гуманистическая направленность» в профессиональной деятельности преподавателя военизированного вуза и предлагаем следующее определение: преподаватель с гуманистической направленностью в профессиональной деятельности – это преподаватель с психолого-педагогической компетентностью; с устойчивой мотивацией на развитие личности курсанта средствами преподаваемого предмета; способный к диалогу с курсантом, к эмпатии и фасилитации; с постоянным стремлением к собственному личностно-профессиональному росту.

Гуманистическая направленность личности педагога предопределяет гуманистический характер его профессиональной деятельности. Это выражается в осознании, разработке и реализации задач по оказанию педагогической помощи воспитанникам в их индивидуально-личностном развитии и становлении на базе общечеловеческих ценностей (справедливость, благо, добро, зло, прекрасное, безобразное и т. д.).

Выявляя условия гуманизации образования в вузе МВД, мы согласны с педагогами-исследователями, которые поддерживают и развивают (Е.В. Бондаревская, А.А. Касьян, Ю.В. Сенько, В.В. Сериков) направление личностно-ориентированной парадигмы образования, в которой делается акцент на конкретную личность.

В.В. Сериков сформулировал наиболее общие требования к методике организации учебной деятельности с учетом личностного подхода. Приведем их полностью, так как они представляют собой методологическую основу для разработки частных методик по различным предметам, имеющих своей целью организовать обучение:

– «трансформация содержания обучения в целостный проект деятельности, которой должны овладеть обучаемые; этот проект включает в себя характеристику ориентировочной основы деятельности, ее мотивационно-психологическое и операционное обеспечение;

– представление проектированной деятельности в процессуальной форме (в виде системы задач или задачных ситуаций, обеспечивающих последовательную ориентировку в некоторой предметной или ценностной сфере);

– построение обучения в виде последовательности обучающих и учебных действий, учебных ситуаций;

– выявление способов взаимодействия участников учебного процесса, их функций, ролей, связей, сюжетно-игровых линий, развертывающихся на протяжении фрагмента учебного процесса;

– мотивационное обеспечение технологии на основе создания возможностей для самореализации участников учебного процесса;

– разграничение сфер правилообразной и творческо-импровизированной деятельности;

– использование материально-технических факторов, информационных средств и программных продуктов, способствующих эффективному развитию учебно-воспитательных ситуаций» [17].

М.Н. Берулава считает, что гуманистический подход к развитию человека может быть осуществлен лишь на основе реализации ряда базовых общеметодологических принципов, к которым может быть отнесен личностно-центрированный подход. Построение образовательного процесса должно осуществляться с позиций личностно-центрированного подхода. Полноценный процесс обучения – это всегда индивидуализированный, личностно обусловленный процесс, т. е. признание значимости и ценности для преподавателя и обучаемого переживания компонентов открытия нового знания, понимание принципиальной важности переживаемых межличностных отношений между преподавателем и студентом. Данный принцип предполагает, что целью образования должно быть не вооружение учащихся набором определенных

фактов из различных областей науки, а создание условий для рождения у обучаемого целостного, личностного обусловленного образа мира, личности в целом. Обучение и воспитание должны осуществляться лишь через апелляцию к личности в целом и должны быть в итоге направлены на гуманистическое развитие личности.

Следовательно, личность впоследствии сама с позиции истинно гуманистического мировоззрения может выбрать и осуществить цель и «конечный результат» своего развития. Никто не имеет права вторгаться в пространство экзистенциальных проблем человека, навязывая ему извне какие-либо цели, ценности и идеалы [4].

Современные отечественные исследователи феномена гуманизации (С.Л. Братченко, Л.Н. Куликова, С.В. Кульневич, В.В. Сериков и др.) в своих работах также едины во мнении о недопустимости сохранения в образовании стремлений к формированию личности по извне заданным «образцам». В частности, В.В. Сериков отмечает: «Развивая гуманистический подход, мы должны отказаться от однозначной, единственно правильной педагогической цели. Понимая человека, как самоценность и самоцель, мы должны последовательно признать и неприемлемость полагания извне целей его существования, а, следовательно, и воспитания» [17].

По мнению Б.Б. Коссова, одним из решающих компонентов гуманизации является педагогическое условие – равноправие и взаимная заинтересованность в развитии всех субъектов обучения в вузе, особенно студента и преподавателя [12]. Практическим проявлением равноправия субъектов обучения в вузе МВД, может быть условие организации общения и взаимодействия на принципах паритета, взаимоуважения и взаимопонимания, т. е. на принципах межличностного диалога.

По мнению М.М. Бахтина, подлинная жизнь личности доступна только диалогическому проникновению в нее. Сущность же диалога гуманистична, и построение образовательного взаимодействия на диалоговой основе гарантированное развитие всем его участникам [2]. В данном контексте нам представляется важной мысль Л. Фейербаха, смысл которой состоит в требовании расширения категории «Я» категорией «Я и

Ты». Л. Фейербах исходил из того, что человеческая сущность проявляется только в диалогическом общении, в единстве человека с человеком и человечеством: «Человек для себя является человеком в обычном смысле; человек в общении с человеком, в единстве «Я» и «Ты» – есть Бог».

Традиционное личностно-профессиональное мировоззрение (с приоритетом категории «Я») обуславливает монологический стиль общения учителя с обучающимися. Монологический стиль основывается на авторитаризме и (или) манипулировании в педагогических отношениях. Личность курсанта (а зачастую и личность преподавателя) с такой позиции не представляет собой самостоятельной ценности, поскольку невозможно ценить и уважать человека, принуждая его или манипулируя им [8].

Так, С.Л. Братченко и С.А. Рябченко отмечают, что конкретную личность достаточно легко можно убедить в неэффективности авторитаризма, показав недостатки авторитарного стиля общения; это осуществляется в условиях профессионально организованной образовательной среды и обеспеченности соответствующей психолого-педагогической информацией. Человек быстро приходит к выводу, что авторитаризм не выгоден ему самому и, используя более мягкие техники поведения, он может добиться больших успехов в своей профессиональной деятельности [5].

В силовых ведомствах основополагающим принципом жизнедеятельности является принцип единоначалия в силовых структурах, построенный на авторитарной основе. Принцип единоначалия является логично обусловленной необходимостью, которую мы понимаем и не хотим усомниться в праве его существования. Для нашего исследования представляется интересным процесс обучения, в котором преподаватель выступает в роли собеседника в диалоге с курсантом. Во многих случаях такой диалог в вузах МВД является редкостью. Диалог в основном происходит в форме «вопрос – ответ».

По мнению ряда исследователей, если снижается степень авторитарности в поведении и познании человека, растет его коммуникативная гибкость, умелость, точность и так далее, но при этом не затрагивается личностный компонент, никак не изменяет-

ся авторитарный синдром на уровне Я-концепции и ключевых мотивационных структур, то очень велика вероятность, что в результате мы будем иметь того же «авторитара», но более просвещенного и эффективного, то есть «манипулятора» [5; 13; 15].

В нашем исследовании мы считаем необходимым выделить еще ряд педагогических условий, необходимых для гуманизации педагогического процесса в вузе МВД.

Следует отметить, что при дефиците гуманитаризации образования, при узкой специализации помимо всего прочего происходит адаптация восприятия курсанта к ограниченному кругу рассматриваемых вопросов. Это создает основу психологической инерции, т. е. предрасположенность к догматическому применению какого-либо метода или принципа в решении качественно различных задач. Если учесть, что «шаблонный метод мышления» связывает творческую активность и неприемлем при решении «проблемных ситуаций», то станет понятной актуальность преодоления основ подобных тенденций.

По нашему мнению, одним из условий гуманизации образовательного процесса в вузе МВД является личностное развитие курсанта, его способность в преодолении негативного воздействия социума, определении своих позиций и способа адекватного поведения в различных ситуациях, т. е. экзистенциальный уровень развития, на котором строится его феноменологический мир. Этот уровень определяет гармонию психического состояния индивидуума.

Важным педагогическим условием развития личности является регулярная диагностика и самодиагностика, которая выполняет функцию обратной связи в развитии личности. Эффективная диагностика личности не в одном сравнительно узком виде деятельности, а в жизнедеятельности в целом.

Немаловажным условием гуманизации в вузе МВД является подлинное, широкое понимание того, что без создания гуманитарной среды в вузе, т. е. создания таких условий, которые обеспечивали бы возможность существования личности в гармонии с окружающей средой, комфортность пребывания даже в техногенной сфере.

Ряд авторов, С.А. Братченко, И.А. Зимняя и др., в своих работах обращают внимание

на гуманизацию и гуманитаризацию среды образования. Опираясь на их исследования, мы выделяем гуманизацию и гуманитаризацию среды образования, как один из путей гуманизации образования в целом и раскрываем механизм ее влияния на гуманизацию военизированного образования.

Среда образования, как составной элемент и объективный фактор взаимодействия обучающего и познающего, по своим функциям призвана обеспечить необходимые условия для осуществления учебного процесса, отсюда вытекают различные срезы ее содержания по сферам деятельности.

Педагогический опыт показывает, что непосредственная среда образования активно формируется совместными усилиями субъектов обучения и познания. Она в значительной мере определяется стилем взаимодействия между ними: стиль педагогического сотрудничества, взаимного уважения и доверия как необходимый фактор гуманизации среды образования, или противоположный ему стиль диктата, безоговорочного подчинения обучающегося субъекту обучения. Этот стиль еще не изжит из учебно-воспитательного процесса в вузе, и довольно часто порождает конфликтные ситуации. На наш взгляд, необходима гуманизация не только отдельно взятого учебного предмета, но и учебно-воспитательного процесса. Это, прежде всего, гуманистический стиль отношений в вузе, а также гуманитаризация образовательной среды в нем.

Непосредственная среда образования, являясь способом организации самого процесса обучения и воспитания в аудиторных и внеаудиторных формах, должна стать предметом постоянных забот преподавателя, где он может и обязан развивать у курсантов интерес и психологические установки к познавательной деятельности. Процесс обучения и познания будет для курсанта интересен, если он ощутит, что образовательный материал помогает ему реализовать свои возможности, решать проблемы и противоречия, возникшие в результате расхождения между увеличивающимися жизненными требованиями и реальными возможностями их удовлетворения. Эффективность познавательной деятельности в значительной мере зависит от стиля отношений участников этой деятельности.

При рассмотрении организации обучения значимым является ответ на вопрос, что является объектом осознания учащимися в процессе обучения. Если осознаются только правила, средства, то это форма так называемого традиционного, «сообщающего, догматического», по Н.Ф. Талызиной, обучения. Если это осознание самих действий, подчиненных определенным правилам, то это теория формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина). Если это осознание программы, алгоритма действий, то это программированное обучение, теория алгоритмизации (Н.Ф. Талызина, Л.Н. Ланда). Если это осознание проблемы, задачи, для решения которой необходимо освоение средств, способов, приемов, то это проблемное обучение (В. Оконь, М.М. Махмутов, А.М. Матюшкин, И.Я. Лернер и др.).

По способу организации обучения выделяются активные формы и методы обучения и традиционное (информационное, сообщающее) обучение.

Развитие творческого мышления курсанта возможно только на основе прочных профессиональных знаний с использованием активных методов обучения. Активное обучение отличается от традиционных форм использованием развивающих, проблемных, исследовательских форм и методов, обеспечивающих развитие познавательных мотивов и интересов, а также условий для творчества в обучении.

Традиционное обучение может быть определено как контактное (может быть дистантным), сообщающее, основанное на принципе сознательности (осознание самого предмета освоения – знания), целенаправленно неуправляемое, построенное по дисциплинарно-предметному принципу, внеконтекстное (в системе высшего образования без целенаправленного моделирования будущей профессиональной деятельности в процессе учебной). Определение Н.Ф. Талызиной традиционного обучения как информационно-сообщающего, догматического, пассивного отражает все названные выше характеристики. При этом необходимо подчеркнуть, что это констатирующее, а не оценочное определение по типу «хорошо» – «плохо», ибо традиционное обучение содержит все основные предпосылки и условия освоения знания, эф-

фективная реализация которых обусловлена множеством факторов, в частности индивидуально-психологическими особенностями обучающихся.

В военизированных вузах в основном преобладают традиционные направления организации обучения как лекции, семинары, консультации т. д., на которых взаимоотношения участников учебного процесса строятся по схеме «объект-субъект».

По нашему мнению, необходимо активно внедрять и другие формы обучения, например, проблемное обучение, в котором взаимодействие участников учебного процесса строится по принципу «субъект-субъект».

В контексте проблемного обучения изложение учебного материала на лекции проектируется таким образом: преподаватель ставит проблемные вопросы, выстраивает проблемные задачи и сам их решает; учащиеся лишь мысленно включаются в процесс поиска решения. Например, в начале лекции «О сознании или бытие» ставится проблема: «Что первично сознание или бытие?», но лектор не дает готового ответа, а рассказывает, как наука шла к решению этой проблемы, сообщает о гипотезах и опытах, которые делались для проверки гипотез о причинах этого явления.

Другая форма проблемного обучения, которую мы предлагаем как одно из организационно-педагогических условий в решении проблемы гуманизации военизированного образования – это частично-поисковая деятельность на занятиях, т. е. проблемные семинары, эвристические беседы. Преподаватель продумывает систему проблемных вопросов, т. е. вопросы должны вызывать интеллектуальные затруднения у курсантов и быть направлены на мыслительный поиск. Преподаватель должен придумать возможные «косвенные подсказки» и направляющие вопросы, он сам подытоживает главное, опираясь на ответы курсантов. Частично-поисковый метод обеспечивает продуктивную деятельность (применение, творчество) и уровень знаний (знания-умения, знания-трансформации) в отличие от традиционного объяснительного и репродуктивного обучения, когда формируются лишь знания-знакомства и знания-копии.

Следующая форма проблемного обучения, которую мы предлагаем – это самостоятельная исследовательская деятельность. Курсанты самостоятельно формулируют проблему и решают ее (в курсовой или дипломной работе, НИРС) с последующим контролем преподавателя.

В форме теоретической игры можно провести проблемный семинар. Рабочие мини-группы, организованные на базе учебной группы, доказывают друг другу преимущества своей концепции, своего метода. Решение серии проблемных задач может быть вынесено на практическое занятие, посвященное проверке или оценке определенной теоретической модели или методики, степени их пригодности в данных условиях.

Принцип проблемности содержания обучения может быть реализован в форме учебных деловых игр. Деловая игра представляет собой форму воссоздания предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности представителя правопорядка, моделирования таких систем отношений, которые характерны для этой деятельности как целого.

В деловой игре обучающийся выполняет квазипрофессиональную деятельность, сочетающую в себе учебный и профессиональный элементы. Знания и умения усваиваются им не абстрактно, а адекватно в контексте профессии. В контекстном обучении знания усваиваются не впрок, для будущего, а обеспечивают игровые действия курсанта в реальном процессе деловой игры. Одновременно обучаемый наряду с профессиональными знаниями приобретает специальную компетенцию – навыки специального взаимодействия и управления людьми, коллегиальность, умение руководить и подчиняться, следовательно, деловая игра воспитывает личностные качества, ускоряет процесс социализации самоактуализации. Но эта «серьезная» профессиональная деятельность реализуется в игровой (частично азартной) форме, что позволяет обучаемым интеллектуально и эмоционально «раскрепоститься», проявлять творческую инициативу.

Вместо традиционного метода проведения семинарских занятий мы предлагаем использовать метод «максимального участия курсантов в процессе обучения». По

мнению С.А. Шевченко, «этот метод предполагает включение обучаемых в различные виды учебной деятельности: взаимопрос (ученик ведет опрос своей группы), консультация (консультанты ликвидируют пробелы своих товарищей) и т. п.» Считаем, что необходимо больше проводить обсуждений, мозговых штурмов по темам учебного плана, чтобы курсанты самостоятельно или совместно с педагогом приходили к тому или иному выводу [11].

Преподавателю важно увидеть эмоциональный всплеск курсанта от полученного им достижения и закрепить эту радость одобрением. Создание ситуации успеха стимулирует обучаемого к достижению все больших и больших результатов. «Человек никогда не преуспеет в жизни в широком смысле слова, если однажды не познает успеха в чем-то для него важном» (У. Глассер).

Таким образом, исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что формирование личности курсанта происходит в весьма специфических условиях, которые можно выразить как тотальное господство над личностью социально-статусных стереотипов силовой структуры и юридического образования.

На основании компаративного анализа литературы, посвященной гуманизации образования в гражданских и военных вузах, а также проведенных эмпирических исследований в системе образования военизированного вуза, мы выделяем следующие основные условия гуманизации в военизированном вузе:

- принятие педагогическими кадрами гуманистических ценностей как ориентиров в профессиональной деятельности; формирование гуманистической направленности в профессиональной деятельности преподавателя военизированного вуза;

- организация учебной деятельности на основе личностно-центрированного подхода;

- создание социофизической среды, которая «неизбежно влияет на психику, поведение, принятие решения, восприятие, движение и понимание пространства» человека (курсанта). Гуманистический подход к данной проблеме состоит в том, что окружение человека является частью его мира. Переживание места – один из фундаментальных аспектов человеческого бытия. Исходя из это-

го, среда (место) может подавлять «человеческое в человеке»;

– взаимная заинтересованность в развитии всех субъектов обучения в вузе, особенно курсанта и преподавателя. Построение образовательного взаимодействия на диалоговой основе, на принципах паритета, взаимоуважения и взаимопонимания, т. е. на принципах межличностного диалога;

– использование в учебном процессе современных активных методов обучения.

Список литературы:

1. Батищев Г.С. Самопознание человека как культурно-созидательного существа // Человек и культура. – М.: АН СССР, 1984. – С. 4-40.
2. Бахтин М.М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники. – М.: Наука, 1986. – С. 80-160.
3. Бердяев Н.А. О назначении человека. – М., 1993. – 20 с.
4. Берулава М.Н. Некоторые аспекты концепции гуманизации образования // Гуманизация образования-императив XXI в. – Наб. Челны, 1996. – Вып. 1. – С. 30-44.
5. Братченко С.Л. Основные зарубежные психологические концепции XX века (теория). – СПб.: Образование. – 1996. – 46 с.
6. Братченко С.Л., Рябченко С.А. Авторитарный стиль педагогического общения. – А что же дальше? // Магистр, 1996. – № 3. – С. 83-90.
7. Гершунский Б.С., Шейерман Р. Общечеловеческие ценности в образовании // Педагогика, 1992. – № 5-6.

8. Завьялов А.Н., Блобков А.И., Удилов В.П. Проблемы становления личности в вузах МВД в контексте экзистенциальной педагогики. – Иркутск: ВСИ МВД России, 2004. – 91 с.

9. Зимняя И.А. Гуманизация образования – императив XXI века // Гуманизация образования – императив XXI века. – Наб. Челны, 1996. – Вып. 1. – С. 20-30.

10. Каримова Т.С. Гуманизация образования в военизированном вузе средствами гуманитарных дисциплин // дисс. ... канд. пед. наук. – Иркутск, 2007. – 184 с.

11. Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий: Пособие для преподавателей. – СПб.: КАРО, 2002. – 368 с.

12. Коссов Б.Б. Личность и педагогическая одаренность, новый метод. – М.-Воронеж, 1998 – 126 с.

13. Лосский Н.О. История русской философии. – М.: Прогресс, 1994. – 460 с.

14. Смирнов Е.А., Конова Е.А. Традиции и ритуалы в органах внутренних дел: к проблеме субъективации. – Иркутск: ВСИ МВД РФ, 2002. – 124 с.

15. Мамардашвили М.К. Классический и неклассический идеалы рациональности. – Тбилиси, 1984. – С. 40-70.

16. Подлиняев О.Л., Федотова Е.Л., Косогова А.С. Некоторые подходы к проблеме становления личности в педагогике. – Иркутск, 1997.

17. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепции и технологии. – Волгоград: Перемена, 1994. – 152 с.

18. Франкл В. Доктор и душа. – СПб.: Ювента, 1997. – 288 с.

**TEACHING CONDITIONS HUMANIZATION EDUCATIONAL PROCESS
IN UNIVERSITY MIA ITS MERITS**

Tatyana Sergeevna Karimova

Associate professor of the Chair of Practice Support Disciplines, Foreign Languages and Speech Culture of the East-Siberian Institute of the Ministry of the Interior of Russia, Irkutsk, Russia

Albert Amirovich Karimov

Associate professor of the Chair of Special Tactical and Firearms Training of the East-Siberian Institute of the Ministry of the Interior of Russia, Irkutsk, Russia

The article describes the pedagogical conditions of humanization of the educational process in high school Russian Interior Ministry-specific.

Key words: pedagogical conditions; humanization; humanitarianism; uniformed-centered university; educational service and educational processes; structural features.

© Т.С. Каримова, 2014

© А.А. Каримов, 2014

Рецензент: доктор педагогических наук, профессор О.Л. Подлиняев

РАЗВИТИЕ ИГРОВОЙ И КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Татьяна Николаевна Князева

доктор психологических наук, профессор, ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина», г. Нижний Новгород

Елена Владимировна Грабцова

педагог дополнительного образования,
МБОУ ДОД «Центр внешкольной работы», г. Балахна

Юлия Павловна Назарова

педагог дополнительного образования,
МБОУ ДОД «Центр внешкольной работы», г. Балахна
e-mail: evgrabtsova@mail.ru

Проблема психического развития дошкольников в условиях дополнительного образования может решаться в процессе организации специальных групп раннего развития. Условием эффективности работы таких групп является наличие научно-обоснованной программы, учитывающей закономерности и возможности психического развития детей этого возраста. В статье представлена программа и результаты экспериментальной деятельности по интеллектуально-личностному развитию детей 4-6 лет в условиях специализированного центра дополнительного образования.

Ключевые слова: раннее психическое развитие; дошкольный возраст; игровая деятельность; комплексное интеллектуально-личностное развитие.

Известно, что дошкольное детство – старт к развитию личности, во многом определяющий дальнейший жизненный путь человека. Это период начальной социализации ребенка, приобщения к миру культуры, общечеловеческих ценностей, установления начальных отношений с ведущими сферами бытия – обществом, природой и с собственным внутренним «Я».

Главная отличительная черта этого возрастного этапа – формирование универсальных человеческих способностей, без которых не может состояться человек, как таковой. Именно поэтому данный этап имеет большое значение для всего последующего развития человека. Отсюда возникает задача особого типа обучения – развивающего, индивидуально-ориентированного, обеспечивающего максимальную включенность ребенка в практическую деятельность, связанную с его созидательным началом, миром его чувств.

В этом плане возможности дополнительного образования детей разносторонни и многообразны. Дополнительное образование направлено на формирование и развитие творческих способностей, удовлетворение индивидуальных потребностей в ин-

теллектуальном, нравственном, физическом совершенствовании, формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, организацию свободного времени. Именно поэтому дополнительное образование рассматривается как пространство активного развития личности и его возможности нужно максимально использовать.

На базе Центра внешкольной работы (г. Балахна, Нижегородская область) в течение 12 лет работает студия раннего развития дошкольников 5-7 летнего возраста. Несколько лет работы студии показали явное позитивное продвижение детей в развитии: они с интересом общаются со сверстниками и взрослыми, получают представление о правилах поведения в различных ситуациях, вовлекаются в активную познавательную деятельность, необходимую для дальнейшего развития. Студии раннего развития дошкольников интересны для родителей тем, что обеспечивают ребенку возможность посещать в одном месте занятия по различным направлениям. Это позволяет выявить склонности детей и в дальнейшем продолжить их обучение в профильных коллективах данного учреждения. Кроме того, в от-

личие от детского сада, куда ребенок вынужден ходить постоянно и обязательно, студию он посещает по желанию. Это способствует формированию положительной мотивации к обучению и облегчает адаптацию ребенка к школе.

В 2012 г. в Центре внешкольной работы бала создана группа «Умка» для детей с 4-х летнего возраста с ежедневным посещением. Все воспитанники этой группы не посещают детские дошкольные учреждения по разным причинам: слабое здоровье, возможность родителей воспитывать ребенка в домашних условиях, нехватка мест в детских садах по месту жительства и т. д.

Такие дети испытывают дефицит детского общения и не всегда получают необходимое по возрасту развитие. Как показывают педагогические исследования, большинство родителей не могут своими силами обеспечить систематическое, полноценное развитие своих детей в этом возрасте, поэтому, все более привлекательным для родителей становится дополнительное образование.

Цель деятельности студии раннего развития «Умка» – способствовать успешному психическому развитию ребенка и психологической адаптации детей к условиям современного социума путем введения новых форм организации обучения, направленных на сближение образовательных, воспитательных и развивающих задач.

Совместно с кафедрой классической и практической психологии Нижегородского педагогического университета им. К. Минина была разработана экспериментальная программа интеллектуально-личностного развития детей дошкольного возраста в условиях учреждения дополнительного образования, в декабре 2012 г. на базе студии раннего развития «Умка» начала работу экспериментальная площадка НГПУ им. К. Минина (научный рук. – доктор психологических наук, профессор Т.Н. Князева).

В основе экспериментальной работы – создание развивающей программы психолого-педагогического сопровождения детей младшего, среднего и старшего дошкольного возраста, нацеленной на комплексное развитие психовозрастного потенциала детей, обеспечение процесса их нравственного, когнитивного и социально-личностного формирования.

В структуру формирующего эксперимента вошли такие циклы специальных развивающих программ как: «Мир звуков», «Волшебные фигуры», «В гостях у сказки», «Прикладное творчество», «Посчитай-ка», «Мир цвета», «Подготовка к письму», «Развивающие игры», «Выразительное чтение», «Музыка».

Содержание и объем этих программ способствуют развитию интеллектуального потенциала ребенка, формированию активной позиции в определении нравственных ценностей, стимулируют интерес детей к поиску новых знаний, что соответствует потребностям детей этого возраста. Кроме того, обучение и досуговая деятельность в студии предусматривают:

- художественно-эстетическое и духовно-нравственное воспитание детей: знакомство с русскими праздниками, традициями и обычаями (в том числе православными), играми, декоративным творчеством, русской литературой (сказками и произведениями русских писателей и поэтов);

- экологическое воспитание: наблюдение за природой, бережное к ней отношение;

- воспитание культуры поведения;

- дружелюбное взаимодействие со сверстниками и взрослыми;

- работу с родителями, в процессе которой взрослые получают определенные знания по психологии дошкольников, учатся совместной творческой и учебной деятельности с ребенком, оказывают активную помощь в организации и проведении досуговых мероприятий и творческих мастерских, участвуют в конкурсах.

В воспитательную работу студии включен цикл народных праздников «Времена года» (для детей и родителей), который объясняет связь православных праздников с явлениями природы, включает русские обряды, способствует возрождению забытых семейных традиций.

Учитывая психофизиологические особенности дошкольников, занятия проводятся в группе численностью 10-12 человек 5 раз в неделю. Дети пребывают в Центре с 9.00 до 12.30. Каждый день начинается и заканчивается свободными играми детей, общением по интересам.

Ежедневно в группе проводится по 3 занятия с перерывом на чай-паузу (по просьбе родителей). Длительность занятий 25

минут, затем десятиминутный перерыв, во время которого устраиваются подвижные игры. Занятия проводятся в утреннее время.

В летний период для детей группы организован семейный отряд – новая форма работы с детьми-дошкольниками, где все представители отряда на время деятельности смены погружаются в атмосферу творчества ребенок-родитель-педагог.

Усилия педагогов студии направлены на создание и поддержание атмосферы психологического комфорта. Все это в итоге помогает адаптироваться ребенку в условиях новой социальной группы, формирует важнейшие психические функции, необходимые для последующего обучения.

Так как ведущим видом деятельности детей 4-7-летнего возраста является игра, в студии «Умка» именно через игровую деятельность непринужденно формируется сознательная дисциплина, коммуникативные навыки, дети приучаются к соблюдению правил, умению контролировать свои поступки, правильно оценивать поступки других. Ребенок, увлеченный интересным замыслом игры, не замечает того, что он учится. Игра действительно увлекает детей и заинтересовывает каждого, взрослый тоже становится ее непосредственным участником. Своими действиями, эмоциональным общением с детьми, взрослый вовлекает их в совместную деятельность, делает ее важной и значимой для них.

Важным условием развития коммуникативных навыков является совместная деятельность со сверстниками в игре, обучении, труде. В учебно-игровую деятельность включены элементы драматизации, что помогает ребенку развить эмоциональную сферу, совершенствовать навыки выразительных движений, мимики, жестикуляции, формировать у ребенка собственную ценностную ориентацию по отношению к общественно принятым правилам и нормам поведения.

Решение воспитательных задач включено в каждое из направлений образовательно-развивающей деятельности с детьми, поскольку является неотъемлемой частью общего психосоциального развития ребенка. Каждое из занятий образовательно-развивающего цикла построено с учетом формирования нравственно-этической составляющей психики ребенка. Особое значение

при этом уделяется формированию социально-коммуникативных навыков взаимодействия ребенка в кол-лективе сверстников, привития культурно-нравственных норм и правил поведения.

Эта работа призвана развить у ребенка уверенность в себе, умение понятно и социально приемлемым способом выражать свои чувства, желания, мнения, быть открытым для переживаний и мнений других, умение принимать позицию другого. В процессе взаимодействия ребенок учится устанавливать эмоциональный контакт между сверстниками и с педагогом, формируется умение слушать педагога, реагировать на общение, развивается потребность к взаимодействию, расширяется диапазон совместной деятельности со взрослыми и сверстниками

Работа в студии строится так, что различные мероприятия, праздники, экскурсии в музейный комплекс, библиотеку, прогулки по историческим местам города и в природу, проводятся совместно с детьми 4-6 лет из других групп и их родителями, тем самым расширяя круг общения каждого ребенка, что способствует его успешной социализации. Сотрудничество с социосредой: детской библиотекой, Балахнинским музейным историко-художественным комплексом, Центром детского и юношеского туризма и экскурсий, зоопарком «Лимпопо» не только позволяет разнообразить формы работы с дошкольниками, но и помогает в освоении социальной, культурной, природной среды родного края. Активное участие в различных формах развивающей деятельности принимают специалисты Цента – психолог, логопед, дефектолог.

Для оценки динамики развития детей по созданной программе был проведен специальный мониторинг, позволяющий сравнить характеристики развития детей четырех, пяти и шести лет. Исследование проводилось в начале, и в конце учебного года. Мониторинг был составлен с использованием методики «Комплексная оценка результатов освоения программы «От рождения до школы» [3]. Срез проводился в экспериментальной группе «Умка» (дети 5 лет) и двух контрольных группах «Родничок 1» (дети 4-х лет) и «Родничок 2» (дети 6 лет) (результаты мониторинга представлены на рис. 1-4).

Анализ данных мониторинга в начале года позволил выявить ряд трудностей, которые испытывали дети, начинающие посещать занятия: это проблемы в общении с незнакомыми взрослыми; затруднения в речевом развитии и построении высказывания; неумение проявлять внимание и сочувствие к сверстнику; затруднения в распределении ролей. Работа по экспериментальной программе, проводимая с группой «Умка», показала яркую позитивную динамику развития воспитанников этой группы (рис. 1-3) по сравнению с контрольными группами: по ряду показателей психического развития дети активно приближались к характеристикам развития 6-летних детей.

Наблюдая за детьми через полгода специальных занятий, педагоги отметили, что дети экспериментальной группы «Умка» более динамично усваивают необходимые социальные нормы: они охотнее общались со сверстниками, меньше конфликтовали во время игр, легче договаривались о том, кто какими игрушками будет играть. Дети, которые ранее испытывали затруднения в общении со сверстниками и педагогами, стали более раскрепощенными, чаще улыбались.

Ребята научились проявлять заботу о тех, кто слабее, овладели важными правилами поведения. Для оценки эффективности экспериментальной программы у детей группы «Умка» проводилась специальная оценка динамики развития ведущих показателей освоения навыков общения, норм и правил поведения и формирования игровой деятельности. Результаты фиксировались также в начале и в конце учебного года (рисунк 4).

Результаты мониторинга показали, что уровень развития коммуникативной и игровой деятельности детей в группе «Умка» догоняет, а по некоторым показателям превышает уровень развития детей группы «Родничок 2». Полученные данные свидетельствуют о том, что в ходе игровой деятельности под руководством взрослого дети активно осваивают не только ролевые характеристики деятельности, у них активно формируются морально-нравственные установки поведения при взаимодействии со сверстником и взрослым. Гораздо труднее достичь этого с помощью указаний и «нравоучений» взрослого вне совместной игры, доставляющей радость.

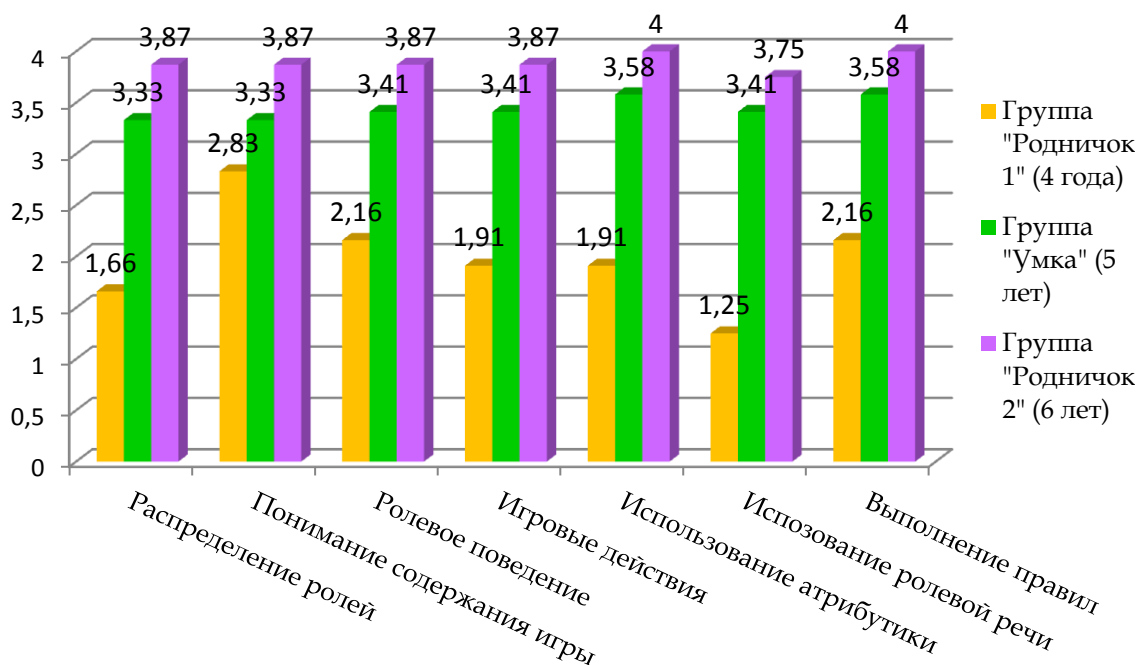


Рисунок 1. Развитие игровой деятельности у дошкольников экспериментальной и контрольных групп (данные на конец учебного года)

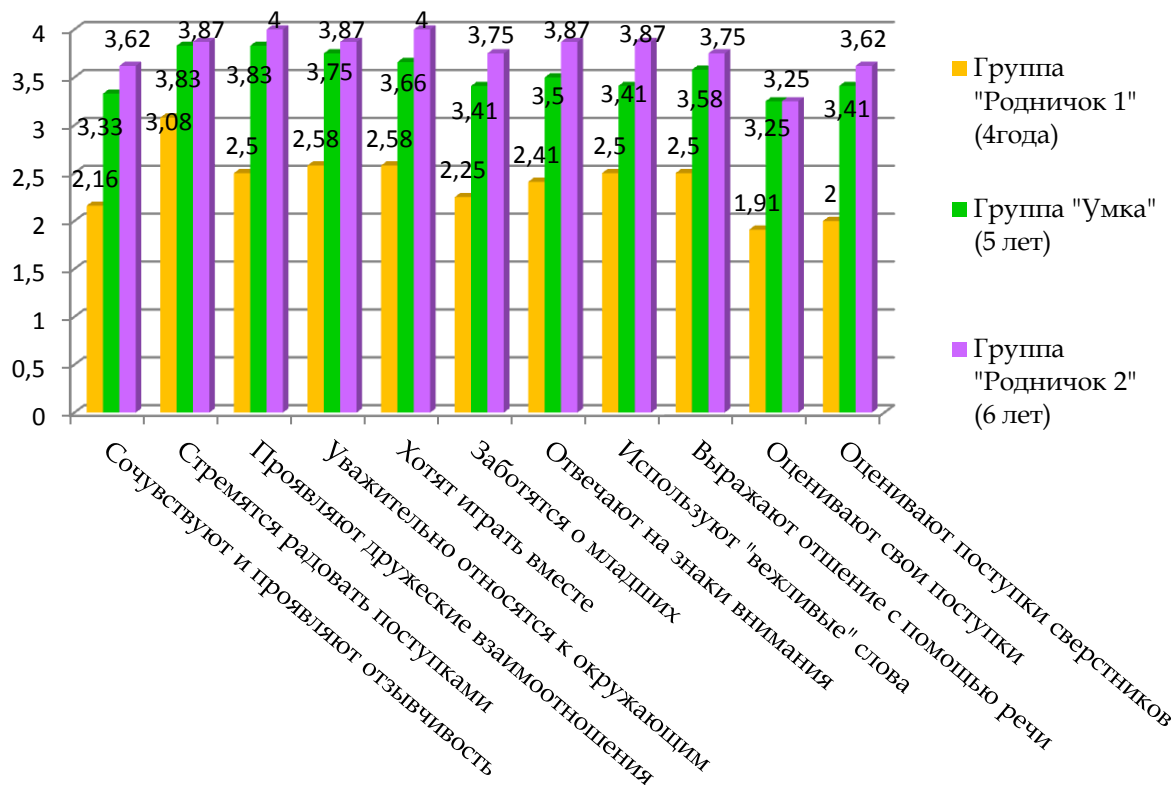


Рисунок 2. Усвоение норм и правил взаимоотношений со сверстником и взрослым у дошкольников экспериментальной и контрольных групп (данные на конец учебного года)

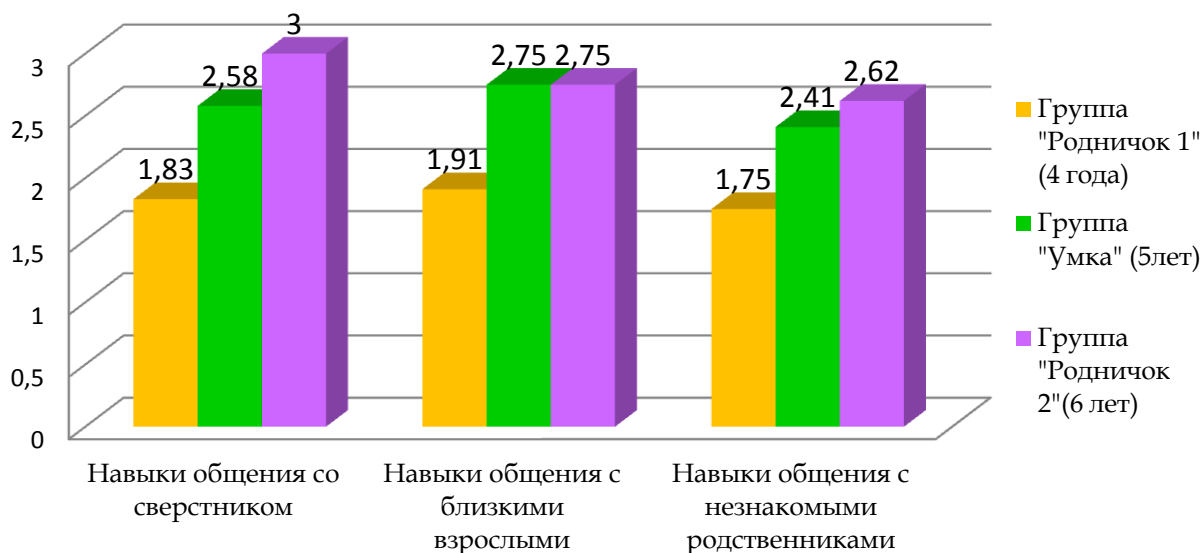


Рисунок 3. Развитие навыков общения с взрослыми и сверстниками у дошкольников экспериментальной и контрольных групп (данные на конец учебного года)

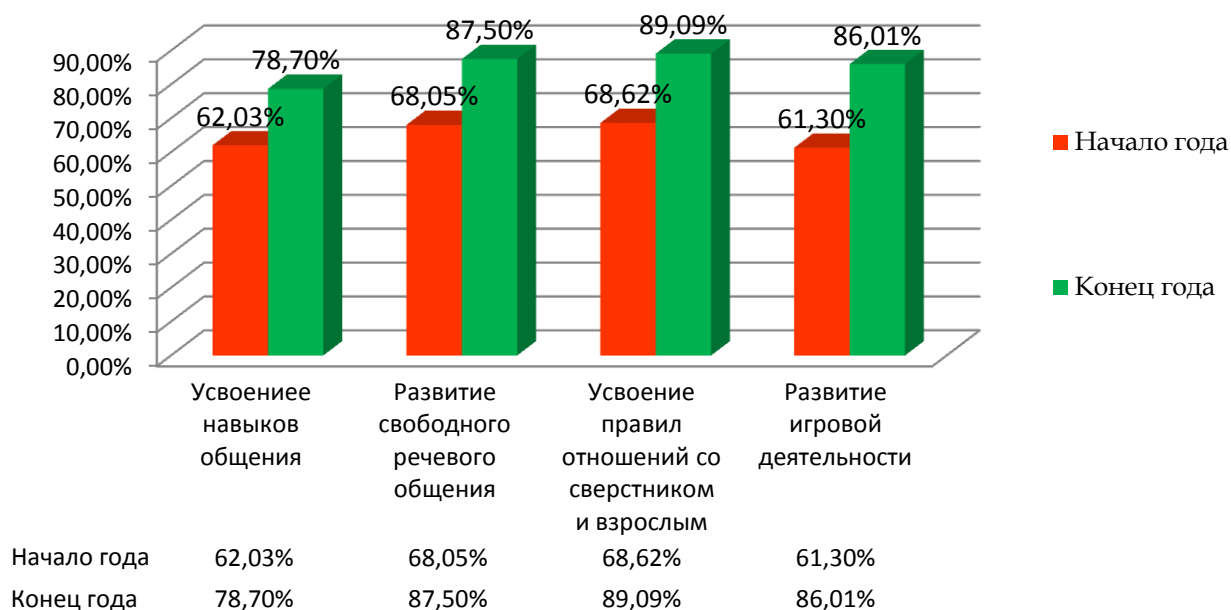


Рисунок 4. Динамика развития ведущих показателей деятельности дошкольников в экспериментальной группе «Умка»

Данные, полученные в ходе наблюдений и специально проведенного мониторинга, показали, что занятия по экспериментальной программе позволили не только преодолеть многие из трудностей детского развития, с которыми родители обращались к педагогам, но и развить интерес детей к различным формам взаимодействия в процессе игровой деятельности, активизировать позитивный потенциал их развития. Положительная динамика развития детей студии «Умка» подтверждает эффективность пред-

ложенной модели деятельности детей дошкольного возраста.

Список литературы:

1. Детско-родительский клуб «Веселая семейка»: Практические материалы. – М.: Сфера, 2012.
2. Князева Т.Н. Я учусь учиться. Психологический курс развивающих занятий. – М.: Аркти, 2004.
3. Комплексная оценка результатов освоения программы «От рождения до школы» под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой // Диагностический журнал. – М.: Мозаика-Синтез, 2011.

DEVELOPMENT PLAY AND COMMUNICATIVE ACTIVITIES PRESCHOOL UNDER ADDITIONAL EDUCATION

Tatyana Nikolayevna Knyazeva

Doctor of Psychology, Professor, Nizhny Novgorod State Pedagogical University Minin, Nizhny Novgorod, Russia

Elena Vladimirovna Grabtsova

Teacher of additional education, Center of extracurricular activities, Balakhna, Russia

Julia Pavlovna Nazarova

Teacher of additional education, Center of extracurricular activities, Balakhna, Russia

The problem of mental development of preschool children in terms of additional education can be solved in the process of organization of special groups of early development. Condition for the performance of such groups is to have a science-based program, taking into account the laws and possibilities of mental development of children of this age. The article presents the results of the experimental program and activities and intellectual personality development of children 4-6 years in a specialized center of additional education.

Key words: early mental development; preschool age; play activity; complex intellectual and personal development.

© Т.Н. Князева, 2014

© Е.В. Грабцова, 2014

© Ю.П. Назарова, 2014

ФОРМИРОВАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ ПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Татьяна Сергеевна Комаркова

аспирант, Таганрогский государственный педагогический институт им. А.П. Чехова,
г. Таганрог
e-mail: mouse_61rus@mail.ru

Использование компетентностного подхода в системе современного российского образования, в том числе в системе начального математического образования определяется «Системой модернизации образования». В этой системе координально меняется парадигма образования от знаниевой составляющей к компетентностной.

Компетенция для ученика – это образ его будущего, ориентир для освоения предметными знаниями, поэтому школа должна привить «вкус к учению», научить учиться, мотивируя учащихся к саморазвитию, самосовершенствованию и т. д.

Ключевые слова: ключевые компетенции; компетентностный подход; компетентность; модернизация российского образования; ключевые предметные (математические) компетенции младшего школьника.

Отличительными признаками происходящих изменений конца XX-начала XXI вв. в характере образования, являются направленность целей, содержания образования на «свободное развитие человека», на развитие творческой инициативы, самостоятельности, конкурентоспособности, мобильности в различных сферах общественной жизни. Современные дети – это люди нового поколения, нового информационного общества. В этих условиях умение творить себя, свою жизнь – серьезная и важная задача российского образования. Л.Н. Толстой писал, что если ученик в школе не научился сам ничего творить, то и в жизни он всегда будет только подражать, копировать [6, с. 118].

В качестве главного результата процесса обучения «Стратегия модернизации образования» рассматривает готовность и способность молодых людей, заканчивающих школу, нести личную ответственность как за собственное благополучие, так и за благополучие общества, в котором мы живем. В этой связи координально меняется парадигма российской системы образования, от знаниевой составляющей она переходит к компетентностной, к формированию универсальных способов действий. Компетентностный подход предполагает четкую ориентацию на будущее, которая проявляется в возможности построения своего образова-

ния с учетом успешности в личностной и профессиональной деятельности.

В современном обществе на рынке труда востребован специалист, который не будет ждать инструкций, а вступит в жизнь с уже сложившимся творческим, проектно-конструктивным и духовно-личностным опытом. Ни у кого не вызывает сомнения, что система российского образования должна формировать такое качество личности, как обладание профессиональным универсализмом, заключающимся в способности менять сферы и способы деятельности в зависимости от реальной действительности. Существование формулы перехода от хорошего специалиста к хорошему сотруднику является основой востребованности современного рынка труда. Таким образом, актуальность темы исследования обусловлена противоречиями:

– между требованиями государственных образовательных стандартов, связанных с формированием и развитием компетентной личности и недостаточной разработанностью технологии формирования, и развития системы ключевых предметных компетенций младших школьников;

– между потенциальным многообразием технологий, форм обучения младших школьников и продолжением их обучения по традиционной методике.

В настоящее время одним из направлений обновления образования является формирование и развитие ключевых компетенций субъекта образовательного процесса. Под ключевыми компетенциями субъекта обучения мы будем понимать способность самостоятельно действовать, принимать адекватные ситуации решения возникших в учебной деятельности проблем. Опыт практической деятельности показывает, что у субъекта обучения компетенции проявляются в умении осуществлять выбор, исходя из адекватной оценки своих возможностей в конкретной ситуации, и связана она (компетенция) с мотивацией на непрерывное образование. В качестве общего определения такого интегрального социально-личностно-поведенческого феномена, как результат образования в совокупности мотивационно-ценностных, когнитивных составляющих, выступают в современной системе образования России понятия «компетенция» или «компетентность», «ключевая компетенция».

В настоящее время термин компетенция/компетентность широко используется в профессиональном управлении, руководстве, менеджменте, в обучении общению и др. Понятие компетентность в современном обществе трактуется как компетенции, состоящие из отдельных компонентов – ключевых компетенций, многие из которых относительно независимы друг от друга. Некоторые компоненты компетентности относятся к когнитивной сфере, другие – к эмоциональной, третьи – к нравственной, коммуникативной и др. Эти компоненты компетентности могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения субъекта в учебной и практической деятельности [2]. При этом «виды компетентности» – это суть «мотивированных способностей» к тому или иному виду деятельности. Компетенция, таким образом, представляет собой способность субъекта образовательного процесса адекватно ситуации использовать усвоенные знания, учебные умения, практические навыки для эффективного решения возникших задач в практической деятельности и повседневной жизни. Практическая ориентация современного образования должна формировать у субъекта образовательного процесса на-

бор (систему) ключевых компетенций для всех предметных областей начальной школы (математики, информатики, окружающего мира, технологии и др.).

Помимо общих ключевых компетенций для всех предметных областей необходимо формировать у субъекта образовательного процесса так называемые предметные компетенции, представляющие собой способности необходимые для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области. Предметные компетенции включают в себя узкоспециальные знания, особые предметные умения, навыки, способы деятельности. Например, математические компетенции, по нашему мнению, представляют собой систему ключевых компетенций, заключающихся в способности структурировать данные проблемы, вычленять математические отношения задачи, создавать ее математическую модель, анализировать и преобразовывать созданную модель, интерпретировать полученные результаты и др. Таким образом, компетентность состоит из системы ключевых компетенций, необходимых для адекватного решения задач, возникающих в реальной жизни.

Вопрос о ключевых компетенциях стал предметом обсуждения во всем мире. Особенно актуально эта проблема звучит в связи с модернизацией системы Российского образования. В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» зафиксировано положение о том, что «общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть ключевые компетенции, определяющее современное качество образования» [1, с. 269-270].

Стоять в стороне от общих процессов и тенденций в развитии образования наша страна не может и не должна. В этом смысле не является исключением и тенденция усиления роли компетенций, формирования и развития ключевых предметных компетенций в системе начального образования.

Когда учащиеся владеют теоретическими знаниями, но испытывают значительные затруднения в практической деятельности, которая требует использования конкретных

знаний для решения конкретных жизненных задач или проблемных ситуаций, то это означает, что они не владеют такими ключевыми компетенциями, которые способствуют формированию тех или иных понятий. Поэтому особое внимание в последнее время уделяется ключевым предметным компетенциям.

Под ключевыми предметными компетенциями мы понимаем некоторую область обобщенных знаний, универсальных способов деятельности и ориентации в информационном пространстве, применяемой для самоактуализации личности младшего школьника в различных проблемных жизненных ситуациях [5, с. 85].

Практика работы показывает, что у младших школьников целесообразно формировать следующие компетенции:

- умение извлекать пользу из опыта реальной жизни;
- умение организовывать взаимосвязь своих знаний и упорядочивать их;
- самостоятельное добывание знаний, используя различные базы данных, получать информацию, опрашивая окружение;
- критичное отношение к полученной информации;
- владение приемами познавательных учебных действий;
- умение противостоять неуверенности и сложности, занимать позицию в дискуссиях, аргументируя ее и др.

Компетенции для ученика – это образ его будущего, ориентир для освоения предметными знаниями. Поэтому в процессе обучения должны быть созданы такие условия, которые могут мотивировать школьника к саморазвитию, самосовершенствованию, самореализации. Школа на этом пути может и должна привить «вкус к учению», научить ориентироваться в мире, научить не бояться решать задачи разного характера и разной степени сложности.

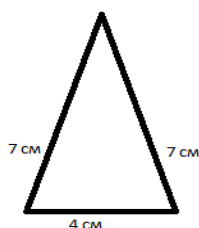


Рисунок 1. Треугольник

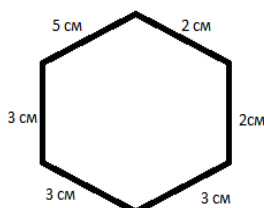


Рисунок 2. Шестиугольник

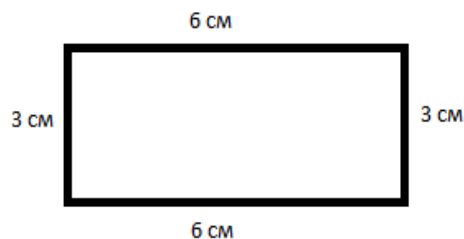


Рисунок 3. Прямоугольник

Педагогическая деятельность должна быть направлена на высокий уровень формирования ключевых компетенций учащихся. Учитель должен:

- изучать современные подходы к вопросу формирования ключевых компетенций учащихся;
- внедрять новые педагогические технологии, направленные на формирование ключевых предметных компетенций учащихся;
- разработать и внедрить систему мониторинга сформированности ключевых компетенций учащихся;
- усилить практическую ориентацию образования.

В связи с означенными положениями учитель должен решить следующие задачи: учить ставить цели; планировать свою деятельность; учить добывать необходимую информацию, используя различные источники; учить работать в команде, аргументировано доказывая правоту своего мнения; учить применять полученные математические знания в реальной практической деятельности; применять навыки самоконтроля и взаимопроверки.

Покажем, как учитель начальной школы формирует у младших школьников систему ключевых предметных (математических) компетенций в процессе изучения темы «Периметр многоугольника».

Цели урока: закрепить способы нахождения периметра многоугольника; подвести учащихся к осознанию того, что периметр многоугольника не зависит от его формы (количества сторон) многоугольника.

Практическая работа по вариантам. Найдите периметр многоугольника, изображенного на рисунке разными способами. I вариант (рис. 1) II вариант (рис. 2) III вариант (рис. 3)

Чтобы решить задачу, учащиеся должны измерить длины сторон данного многоугольника. Для этого им следует вспомнить навыки измерения длин отрезков – сторон многоугольника, используя линейку: нулевое деление на линейке должно совместиться с началом измеряемого отрезка – длины стороны многоугольника.

Примечание: для простоты изложения на рисунках указаны длины сторон многоугольника (учащиеся получают многоугольники, без указания длин сторон, они должны их измерить).

В соответствии с рисунками 1-3 на доске и в тетрадях записи:

$$1) 7+7+4=18 \text{ (см)} \quad 7 \times 2+4=18 \text{ (см)}$$

$$2) 5+3+3+3+2+2=18 \text{ (см)}$$

$$3) 6+3+6+3=18 \text{ (см)} \quad 5+3 \times 3+2 \times 2=18 \text{ (см)}$$

$$5+3 \times 3+2 \times 2=18 \text{ (см)} \quad 6 \times 2+3 \times 2=18 \text{ (см)}$$

$$(6+3) \times 2=18 \text{ (см)}$$

– Как вы думаете, какой из способов нахождения периметра каждого многоугольника является наиболее удобным, рациональным? Почему?

Учащиеся поясняют: 1) для многоугольника на рисунке 1 наиболее удобным является следующий способ нахождения его периметра: $7 \times 2+4=18$ (см), так как запись короче и способ вычисления проще; 2) для нахождения периметра многоугольника, изображенного на рисунке 2, наиболее рациональным является следующий способ записи: $5+3 \times 3+2 \times 2=18$ (см); 3) для нахождения периметра многоугольника, изображенного на рисунке 3, наиболее рациональным является следующий способ записи: $(6+3) \times 2=18$ (см), легче выполнить действие в скобках и результат умножить на 2, чем искать периметр путем последовательного сложения длин его сторон или путем нахождения суммы произведений.

В результате совместного обсуждения учащиеся приходят к выводу, что замена действия сложения умножением (где это возможно) при вычислении значения периметра многоугольника приводит к рациональному способу решения задачи, соответственно изменяется и форма записи решения, которая более удобна.

Продолжая работу, учитель спрашивает:

– Чем отличаются друг от друга данные многоугольники? (Они отличаются количеством и длинами сторон).

– Что у данных многоугольников общего? Что их объединят? (Периметры всех данных многоугольников равны 18 см).

– Какой вывод можно сделать о видах многоугольников и их периметрах? (Периметр многоугольника не зависит от его вида, то есть не зависит от количества сторон. Треугольник на рисунке 1 имеет такой же периметр, как и четырехугольник (прямоугольник) на рисунке 3 и как шестиугольник на рисунке 2).

В результате осознания ситуации, учащиеся приходят к выводу: результаты нахождения периметра различных многоугольников могут быть одинаковы при разных длинах и количествах сторон многоугольников.

Организованная подобным образом учебная деятельность учащихся активизирует их познавательное мышление и развивает такие ключевые компетенции, как:

– умение решать задачи разными способами;

– искать рациональные способы решения задачи;

– уметь в ходе организованного учителем обсуждения поставленной проблемы осуществлять поиск рационального способа решения задачи;

– аргументировано обосновывать способ решения, формулировать собственное мнение.

В качестве закрепления приобретенных знаний, предлагается задание: найти значение периметра квадрата, длина стороны которого равна a см. Запишите всевозможные способы нахождения периметра квадрата. Записывают на доске:

$$a+ a+ a+ a; a \times 2+ a \times 2; (a+ a) \times 2; a \times 4$$

– Какой из предложенных вами способов записи решения является более рациональным? (Наиболее рациональным способом записи нахождения периметра квадрата является случай: $a \times 4$).

– Почему для нахождения периметра квадрата достаточно длину одной его стороны умножить на 4? (У квадрата четыре стороны и длины его сторон равны).

– Если дан шестиугольник, длина каждой стороны которого равна b см, то чему равен его периметр? (Периметр этого шестиугольника равен b умноженное на 6).

Аналогично находят периметр восьмиугольника, длина каждой стороны которого равна 3 см; периметр двадцатиугольника, у которого длина каждой стороны равна m см. Делают вывод: чтобы найти периметр многоугольника, у которого длины сторон равны, достаточно длину одной его стороны умножить на количество сторон.

Цель проведенного таким образом фрагмента урока, основанного на использовании компетентностного подхода, наполняет математическое образование знаниями, умениями, навыками, связанными с практическим личным ответом и потребностями ученика. Урок как осознанная, продуктивная совместная деятельность учителя и учащихся направлен на формирование и развитие ключевых предметных компетенций, в частности математических, и требует от учителя глубоких методико-математических знаний и тщательной подготовки к уроку.

Следствием построенной таким образом учебной деятельности являются сформированные способы действий, ключевые предметные компетенции:

– умение извлекать пользу из опыта, используя приобретенные ранее знания;

– умение решать возникшие проблемы, связанные с нахождением периметра многоугольников, имеющих разные и одинаковые длины сторон;

– умение организовывать взаимосвязь полученной информации о нахождении длины ломаной линии с выработкой навыка

решения задач на вычисление периметра конкретного многоугольника;

– умение внести свой вклад в решение задачи, применяя рациональный способ нахождения периметра многоугольника с разными и равными длинами сторон;

– умение адекватно ситуации корректно, лаконично, математически грамотно мотивировать выбранный способ нахождения периметра многоугольника, развивать математическую речь.

Управление формированием и развитием компетенций в учебном процессе определяет, таким образом, его эффективность, что влияет на качество процесса обучения.

Список литературы:

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Начальная школа. – М., 2002.
2. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. – М.: Когито-Центр, 2002. – 400 с.
3. Селевко Г. Педагогические компетенции и компетентность // Сельская школа. – 2004. – № 3. – С. 29-32.
4. Тихонико А.В. Методико-математическая компетентность учителя начальной школы. – Ростов-на-Дону. Изд-во ЮФУ, 2008. – 304 с.
5. Тихоненко А.В., Трофименко Ю.В. Особенности обновления системы российского начального образования на основе компетентностного подхода // Вестник ТГПИ. – 2011. – № 2. – С. 81-86.
6. Толстой Л.Н. Полное собрание сочинений: в 90 т.– М.: Гослитиздат, 1928-1958. – т. 8.
7. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. – М.: Издательство московского университета, 1972. – 227 с.

FORMATION OF KEY SUBJECT COMPETENCES OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS AT MATHEMATICS LESSONS OF ELEMENTARY SCHOOL

Tatyana Sergeevna Komarkova

Teacher of elementary school, graduate student of Pedagogics of Elementary Education chair
Taganrog state teacher training college of a name of A.P. Chekhov, Taganrog, Russia

Use of competence-based approach in system of modern Russian education in general, including in system of primary mathematical education in particular is defined by «System of modernization of education». In this system the education paradigm from a znaniyevy component to the competence-based cardinally changes.

Competence for the pupil is an image of its future, a reference point for development by subject knowledge therefore the school has to impart «taste to the doctrine», teach to study, motivating pupils to self-development, self-improvement, etc.

Key words: key competences; competence-based approach; competence; modernization of Russian education; key subject (mathematical) competences of the younger school student.

© Т.С. Комаркова, 2014

Статья рекомендована к печати решением заседания кафедры общей педагогики ФГБОУ ВПО «Таганрогский государственный педагогический институт им. А.П. Чехова». Протокол № 7 от 9 января 2014 г.

ФОРМИРУЮЩЕЕ ОЦЕНИВАНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ

Элеонора Владимировна Кондратьева

преподаватель специальных дисциплин,

ГБОУ СПО «Армавирский машиностроительный техникум», г. Армавир

e-mail: hkondrateva68@mail.ru

В статье рассматриваются особенности методики оценивания знаний учащихся - формирующего оценивания, направленного на своевременное выявление достижения или недостижения результатов и коррекции процесса обучения. Предложен алгоритм использования такого оценивания в учреждении СПО, приведен пример.

Формирующее оценивание является наиболее эффективным способом повышения образовательных достижений каждого учащегося и сокращения разрыва между наиболее успевающими учащимися и теми, кто испытывает серьезные затруднения в обучении.

Ключевые слова: формирующее оценивание; образовательный процесс; критериальное оценивание знание учащихся; преподаватели.

Повышение качества образования является одной из актуальных проблем не только для России, но и для всего мирового сообщества. Решение этой проблемы связано с модернизацией содержания образования, оптимизацией способов и технологий организации образовательного процесса и, конечно, переосмыслением цели и результата образования.

Концепция модернизации российского образования поставила перед общеобразовательной школой, образовательных учреждений среднего профессионального образования, а также образовательных учебных заведений высшего профессионального образования ряд задач, одна из которых – формирование ключевых компетенций, определяющих современное качество содержания образования [3].

Под ключевыми компетенциями здесь понимается целостная система универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся.

Компетентностный подход требует от педагога четкого понимания того, какие универсальные (ключевые) и специальные (квалификационные) качества личности необходимы выпускнику общеобразовательной школы, образовательных учреждений СПО и ВПО в его дальнейшей профессиональной деятельности. Это, в свою очередь, предполагает умение педагога составлять ориентировочную основу деятельности – совокупность сведений о деятель-

ности, которая включает описание предмета, средств, целей, и оценивания результатов деятельности. От педагога требуется научить детей тем знаниям, обучить тем умениям и развить те навыки, которыми современный студент сможет воспользоваться в своей дальнейшей жизни.

Компетентностный подход предполагает не усвоение студентом отдельных друг от друга знаний и умений, а овладение ими в комплексе. В связи с этим меняется, точнее, по иному определяется система методов обучения. В основе отбора и конструирования методов обучения лежит структура соответствующих компетенций и функции, которые они выполняют в образовании [3].

Начатая реализация компетентностного подхода в системе СПО предполагает формирование у обучаемых общих и профессиональных компетенций. Анализ исследований по проблемам профессиональной подготовки в ОУ СПО показывает, что в них недостаточно рассмотрены некоторые аспекты формирования общих и профессиональных компетенций студентов, в частности, использование для этого междисциплинарных связей.

Междисциплинарные связи могут выступать основой формирования общих умений (общих компетенций), способствовать более глубокому пониманию специальных дисциплин (например, электроники на базе физики) и становлению профессиональных компетенций и комплексного профессионального мышления. Существует

противоречие между потенциалом междисциплинарных связей для формирования компетенций учащихся ОУ СПО, в частности – технических специальностей, с одной стороны, и недостаточной методической разработкой процесса формирования компетенций на их основе.

В связи с внедрением в систему образования компетентностного подхода стоит обсудить более широкий вопрос об источниках нового – эволюционного, либо революционного, реформаторского (модернизация окажется где-то «посередине»). Известны три источника нового в образовании: эмпирический опыт воспитателей, учителей, преподавателей; развитая педагогическая (психолого-педагогическая) теория; решения органов власти и управления.

Система общего и профессионального образования исторически развивается соответственно изменениям производства, общества и самого человека, а также в результате процессов саморазвития образовательной системы. Непосредственными источниками выступают инновационный педагогический опыт и соответствующая ей педагогическая теория. При этом нормальным развитием образовательной системы является эволюционное: непрерывные небольшие изменения в том или ином ее звене носят количественный характер и не затрагивают ее основания. Постепенно изменяясь, система сохраняет свою целостность.

Итак, инновационный (передовой педагогический) опыт и развитая педагогическая (психолого-педагогическая) теория являются теми двумя органичными источниками, которые питают эволюционное развитие всей образовательной системы, обеспечивают становление новой образовательной парадигмы, ее замену прежней, перестоящей удовлетворять потребности личности, общества и государства.

Хочется остановиться на вопросе оценивания в современном образовательном процессе. Процесс оценивания результатов деятельности учащихся и студентов является важной составляющей всего образовательного процесса, независимо от изучаемой дисциплины. При этом следует отметить, что термин «оценивание» относится к любым формам деятельности учителя и ученика, преподавателя и студента, оцени-

вающих самих себя, обеспечивающим информацию, которая может служить обратной связью и позволять модифицировать процесс преподавания и учения. В современных образовательных учреждениях сложилась благоприятная и открытая ситуация для новых подходов и инструментов. Новые образовательные стандарты задают новые ориентиры в понимании учебных результатов и соответствующих им подходов к оцениванию и способствуют внедрению в отечественную практику новой системы оценивания, построенную на следующих основаниях:

1. Оценивание является постоянным процессом, естественным образом интегрированным в образовательную практику. То есть оценивание осуществляется практически на каждом занятии, а не только в конце семестра или года.

2. Оценивание может быть только критериальным. Основными критериями оценивания выступают ожидаемые результаты, соответствующие учебным целям. В качестве критериев оценивания выступать планируемые учебные умения как предметные, так и метапредметные.

3. Критерии оценивания и алгоритм выставления отметки заранее известны и преподавателям и студентам. Они могут вырабатываться ими совместно.

4. Система оценивания выстраивается таким образом, чтобы студенты включались в контрольно-оценочную деятельность, приобретая навыки и привычки к самооценке. То есть результаты учебной деятельности оцениваются не только и не столько преподавателями, сколько самими студентами.

Заявленные в принятых государственных стандартах СПО и ВПО принципы и формы оценивания полностью отвечают стратегии и формам реализации формирующего подхода к оценке учебных достижений.

Формирующее оценивание понимается как процесс поиска и интерпретации данных, которые студенты и преподаватели используют для того, чтобы решить как далеко студенты продвинулись в своей учебе, куда им необходимо продвинуться и как сделать это наилучшим образом.

Чем формирующее оценивание отличается от традиционного оценивания? Формирующее оценивание характеризуется

следующими принципами: центрировано на учащемся; направляется преподавателем; разносторонне результативно; формирует учебный процесс; определяется контекстом; непрерывно; основано на качественном преподавании.

Остановимся на вопросе о том, чем отличается формирующее оценивание от традиционного подхода к оцениванию учебной деятельности учащихся. Целью формирующего оценивания является реализация обратной связи. Оно характеризуется следующими особенностями.

Формирующее обучение – это обратная связь, с помощью которой преподаватель получает информацию о том, чему учащиеся обучились и как учатся в данный момент, а также о том, в какой степени удалось реализовать поставленные учебные цели. Чтобы эта обратная связь сработала на повышение качества учения, необходимо не только определять на каком уровне учащиеся должны владеть содержанием курса к его окончанию, но и до какой степени они осваивают его по ходу курса [1].

При этом формирующее оценивание – это больше, чем маркировка. В его основе механизм, обеспечивающий преподавателя информацией, которая нужна ему, чтобы совершенствовать преподавание, находить наиболее эффективные методы обучения, а также мотивировать учащихся более активно включаться в свое обучение.

При включении формирующего оценивания в учебный процесс необходимо учитывать ряд условий. 1. Использование различных инструментов формирующего оценивания требует определенной организации учебного процесса. Внедрение новых методик и инструментов возможно, только когда учащийся вовлечен в учебный процесс. 2. Чтобы оценивание действительно было формирующим, необходимо, чтобы его результаты использовались для корректировки учения и преподавания.

Наконец, надо ясно осознавать, что введение формирующего оценивания неизбежно связано с изменением того, как преподаватель понимает свою роль в отношениях с учащимися, и того, как он действует в группе студентов, его личного педагогического стиля [3].

Рассмотрим оценочную методику, типичную для формирующего оценивания. Цель ее использования – проверить, насколько учащийся овладел конкретными умениями в связи с поставленной учебной целью. Выделяют три возможных уровня, которых может достигнуть учащийся:

1. Уровень знания – умение действовать по алгоритму.

2. Уровень понимания – умение анализировать ситуацию, опираясь на имеющиеся знания.

3. Уровень применения – умение применить знание для решения практических задач, определять, каким алгоритмом нужно воспользоваться в конкретной ситуации [2].

Формирующее оценивание позволяет согласовать результат оценивания с поставленными целями. Покажу, как можно спланировать оценивание и использование его на занятиях. Примером оценивания является тема по дисциплине «электронная техника» и ее межпредметная связь с дисциплиной «физика». Выбирается стартовая точка, затем формируются цели.

Рассмотрим тему «Биполярные транзисторы», конкретно устройство и основные физические процессы. Итак, стартовой точкой изучения данной темы является оформление целей. Целью является получение полной информации о физических процессах, протекающих в биполярном транзисторе, а также изучение устройства данного прибора электроники.

Следующим этапом переводим поставленные цели в измеряемые результаты: студент в результате изучения данной темы должен свободно описывать физические процессы в биполярном транзисторе, а также описывать основные характеристики этого прибора.

Далее определяемый необходимый для студентов уровень достижений. Так как в группе имеется различный уровень подготовки студентов, соответственно устанавливается определенный критерий достижения целей. Для группы студентов, которые относятся к числу слабых, результатом обучения должно быть четкое знание физических процессов, протекаемых в приборе. К такому относится явление диффузии носителей зарядов, также студенты должны четко знать устройство транзистора. Студенты из

группы, имеющих хорошую или отличную подготовку, должны знать помимо физических процессов, устройства биполярного транзистора, характерные схемы включения транзистора и соответствующие им характеристики, также проводить анализ схем с транзисторами. Далее преподаватель выбирает технику оценивания и производит диагностику учебных результатов. В качестве оценивания могут служить: мини-обзор, цепочка заметок, матрица запоминания, направленная расшифровка, резюме в одном предложении.

В заключение отметим, что важнейшим фактором формирующего оценивания может стать движение в двух направлениях: первое – к осознанию самим учащимся разрыва между тем, чего он хочет достичь (в

знаниях, пониманиях, умениях), и тем, где он находится на данный момент; второе – к планированию того, что учащийся сделает, чтобы этот разрыв сократить.

Список литературы:

1. Корнева Е.В., Глухмечук Е.А. Некоторые подходы к развитию оценочной самостоятельности обучающихся. Вып. 2. – М.: Школьная книга, 2005. – С. 74-77.
2. Пинская М.А. «Оценивание в условиях введения требований нового Федерального государственного образовательного стандарта. – М.: 2013. – 96 с.
3. Тряпицына Н.П., Родионова Н.Ф. Модернизация общего образования: оценка образовательного результата. – СПб., 2002. – 225 с.
4. Чошанов М.А. Школьная оценка и старые проблемы // Педагогика. – 2000. – № 10. – С. 45-102.

FORMATIVE ASSESSMENT AS A TOOL FOR IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION

Eleanor Vladimirovna Kondratieva

Candidates for a degree Ph.D., Teacher of special subjects
Armavir Engineering College, Armavir, Russia

The article discusses the features of the methodology of evaluation of students' knowledge - formative assessment aimed at achieving timely detection or correction of failure and results of the learning process. An algorithm using such assessment in the establishment of the ACT, is an example

Formative assessment is the most effective way to improve the educational achievement of each student and to reduce the gap between the student achievers and those who are experiencing serious difficulties in learning.

Key words: formative assessment; educational process; criteria-based assessment of students' knowledge and teachers.

© Е.В. Кондратьева, 2014

Рецензент: доктор педагогических наук, профессор Е.А. Дьякова

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОВЫШЕНИЯ
ВЫЧИСЛИТЕЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА**

Наталья Геннадьевна Кузнецова

преподаватель, Арзамасский политехнический колледж им. В.А. Новикова, г. Арзамас
e-mail: KNG.arzamas@mail.ru

Светлана Николаевна Резоватова

преподаватель, Арзамасский политехнический колледж им. В.А. Новикова, г. Арзамас
e-mail: sriezovatova@mail.ru

Статья посвящена психолого-педагогическим аспектам повышения вычислительной культуры студентов колледжа. Задача преподавателя – подвести студентов к осознанию значимости повышения своей вычислительной культуры, и создавая ситуацию успеха, вовлечь всех студентов в устную работу, так как устная работа формирует и развивает диалоговую культуру студентов, которая является элементом общей культуры современного человека.

Ключевые слова: проблемы студентов ССУЗов; вычислительная культура; мотивы; ситуация успеха.

Глобальные изменения, происходящие в условиях научно-технического прогресса, экономических и политических сдвигов, привели к осознанию особой социальной роли образования и повышению его престижа как для общества в целом, так и для каждого человека в отдельности.

Сегодня, как никогда прежде, образование призвано обеспечить человеку гибкость, способность к быстрой адаптации в новых условиях жизни и профессиональной деятельности. Современный человек оказывается в сложном, быстро меняющемся, хаотичном мире. Повышается его самостоятельность, ответственность за свою судьбу, возникает необходимость постоянного самоопределения в различных ситуациях социальной и профессиональной жизни. Меняется роль и место образования в обществе, его социальный смысл, характер, цели и задачи, содержание, отношения участников образовательного процесса, переосмысливается само понятие образования. Образованного человека сегодня отличают такие качества, как гибкость, развитое мышление, способность быстро реагировать на быстро изменяющиеся социальные и экономические потребности общества [7].

Толерантность, терпимость, готовность к постоянному самообразованию, социальное, психическое и физическое здоровье, способность выдержать темп и насыщенность современной общественной жизни, духовная развитость – вот те необходимые черты, которые на современном этапе должны характеризовать хорошего специалиста. Одной из проблем ССУЗОВ является низкое качество общеобразовательной подготовки студентов первого курса, отсутствие у большинства из них сформированности общеучебных умений, навыков организации самостоятельной работы, мыслительной деятельности, недостаточная развитость коммуникативной культуры. В результате они испытывают затруднения с овладением на требуемом уровне стандартов СПО, с получением полноценного общего и профессионального образования.

Студенты-первокурсники и второкурсники, как правило, это обучающиеся 15-17 лет. В психологическом развитии юношей и девушек происходят серьезные изменения: меняется деятельность их мышления, памя-

ти, внимания, область их интересов, волевых устремлений, чувств и эмоций, мышление становится более систематическим и критическим. Происходит и совершенствование памяти: не только увеличивается объем памяти, но и в значительной степени меняются способы запоминания. Наряду с деятельностью непроизвольного запоминания, у студента наблюдается широкое применение рациональных приемов произвольного запоминания материала. Студенты этого возраста способны успешно решать сложные вопросы как теоретического, так и практического характера [4].

Многие студенты психологически готовы к постановке и решению конкретных задач, но сталкиваются с пробелами в знаниях школьного курса математики. Курс математики, рассчитанный на два года в школе (10-11 классы), преподается в колледже за 1 год и включает в себя такие разделы: алгебра и начала математического анализа, геометрия, теория вероятностей. Студентам, в большинстве своем, имеющим слабый уровень подготовки, приходится быстрыми темпами осваивать материал, который их сверстники изучают в течение двух лет.

На одном из первых занятий с первокурсниками полезно провести среди студентов небольшой опрос, результаты которого необходимо использовать в дальнейшей работе, осуществляя индивидуальный подход к студентам, что позволит быстрее узнать ребят, установить доверительные отношения.

Можно предложить такой перечень вопросов:

- 1) Какую оценку по математике вы имели в школе?
- 2) Как относитесь к предмету (любите, равнодушны, не любите предмет)?
- 3) Какие трудности в изучении математики испытывали в школе?
- 4) По какому предмету – алгебре или геометрии вы испытываете большие трудности?
- 5) Считаете ли вы, что школьные знания по математике нужны при изучении этой дисциплины в колледже?
- 6) Вы самостоятельно выбрали наше учебное заведение или по настоянию родителей?
- 7) Как относитесь к учебе в целом?

8) Какие учебные предметы больше всего вам нравились в школе?

9) Собираетесь ли вы учиться лучше, чем в школе?

Анализируя результаты опроса, выяснилось, что 90% опрошенных имели оценку «3» по математике, более 50% не любят математику, все опрошенные студенты отметили, что неумение считать является одной из главных трудностей в изучении математики. На вопрос: «Считаете ли вы, что школьные знания по математике нужны при изучении этой дисциплины в колледже?» мнения разделились поровну. К учебе в целом почти все студенты, по результатам опроса, относятся положительно. На вопрос: «Какие учебные предметы больше всего вам нравились в школе?» только 4% в числе других предметов назвали математику, 3% не назвали ни одного предмета.

После 3 первых занятий по математике необходимо вернуться к этим вопросам. Напомнив студентам формулировку вопроса: «Считаете ли вы, что школьные знания по математике нужны при изучении этой дисциплины в колледже?», можно предложить устно ответить каждому студенту на этот вопрос еще раз. Опыт показывает, что с первых занятий студенты, ответившие, что школьные знания не нужны, меняют свою точку зрения, и каждый студент отметил, что его собственная база математических знаний мала для получения новых знаний.

Возникла проблема: нельзя идти дальше в изучении математики, не устранив пробелы в знаниях основной школы. И первоочередной задачей стало повышение вычислительной культуры студентов 1 и 2 курсов колледжа.

Вот поэтому возникает необходимость, в первую очередь, напомнить им о способах и приемах устных вычислений, а уже потом и письменных. Эту проблему позволяет решить личностно-деятельный подход в обучении, благодаря которому можно изучать новый материал и параллельно устранять пробелы в знаниях.

Личностно-деятельный подход предполагает пересмотр педагогом привычных трактовок процесса обучения преимущественно как сообщения знаний, формирования умений и навыков, предполагает организацию учебной деятельности с ориента-

цией на постановку и решение конкретных задач самим студентом [8].

Личностно-деятельный подход с позиции обучающегося предполагает создание условий личностного роста, формирование активности студента, его готовности к учебной деятельности, предполагает единство внешних и внутренних мотивов, стремление к сотрудничеству с другими обучающимися. Личностно-деятельный подход означает, что в обучении ставится и решается основная задача образования – создание условий развития гармоничной, нравственно совершенной и социально активной саморазвивающейся личности. Обучение преломляется через личность обучающегося, через его мотивы, цели, интересы, перспективы и т. д. Личность находится в центре обучения и образования.

Из перечисленных выше условий важным условием успеха в повышении вычислительной культуры студентов является мотивация [9]. Мотивация – это совокупность всех факторов, определяющих побуждение к учению и решению учебных задач. В центре мотивационной сферы учения – система разнообразных мотивов:

- по отношению к самой деятельности учения: а) внутренние – интерес к самому процессу учения, стремление к получению новой информации, потребность в саморазвитии; б) внешние – потребность в общественном признании, в получении необходимых для общества специальностей, потребность в достижении успеха, в достижении социального и материального благополучия, осуществление карьеры и т. д.

- по степени осознанности: осознаваемые и неосознаваемые;

- по тому, насколько студент готов принять и открыть для себя и других мотивы своего учения: понимаемые, называемые, истинные и действующие.

Задачи, которые приходится решать педагогу, при организации учебной деятельности первокурсников:

- вовлечь каждого студента в активный процесс получения знаний;

- учитывать уровень подготовленности, способности, мотивацию каждого студента;

- разнообразить деятельность студентов на занятии;

– осуществлять регулярную оценку знаний, навыков, осуществлять систематический контроль по темам и разделам курса;

– изложение материала вести четко, небольшими блоками, ставить перед студентами конкретные достигаемые задачи в начале изучения каждой темы.

Одним из важнейших способов воспитания трудолюбия, желания и умения хорошо учиться является создание условий, обеспечивающих обучающемуся успех в учебной работе, ощущение радости на пути продвижения от незнания к знанию, от неумения к умению. Как создать условия для обеспечения этого интереса, интереса к изучению математики?

Как показывает педагогический опыт, есть путь, позволяющие вызвать живой интерес к изучению математики у обучающихся любого возраста, различных способностей, склонностей и черт характера [5]. Этот путь лежит через формирование вычислительной культуры. Высокая вычислительная культура способствует развитию логического мышления, снятию психологических нагрузок в учении, а значит, и сохранности здоровья у обучающихся, способствует предупреждению отставания в изучении не только математики, но и других учебных дисциплин.

Задача преподавателя – подвести студентов к осознанию значимости повышения своей вычислительной культуры, напомнить методы и приемы устных вычислений,

изученные в школе, и создавая ситуацию успеха, вовлечь всех студентов в устную работу [1].

Эта задача непростая и решается не сразу. Но если тренировочные задания вводить в каждое занятие и, по возможности, не один раз в течение занятия менять формы и виды устной работы, то цель будет достигнута.

Список литературы:

1. Берлайн Д.Е. Любознательность и поиск информации // Вопросы психологии. – 1966. – № 3. – С. 54-61.
2. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. – Р.-н-Д.: Издательство Ростовского университета, 1983. – 176 с.
3. Возрастная и педагогическая психология // составители И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В. Зацепин. – М.: Академия, 2003. – 368 с.
4. Иванова Е.Ю. Психолого-педагогические аспекты работы со студентами-первокурсниками в системе СПО. – СПб.: Петровский колледж. URL: fs.nshaucheba.ru.
5. Сластенин В.А. и др. Педагогика.. – М.: Академия, 2004. – 576 с.
6. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: Изд-во Московского университета, 1984. – 346 с.
7. Тихомиров О.К. Психология мышления. – М.: Изд-во Московского университета, 1984. – 272 с.
8. Щукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе: книга для учителя. – М.: Просвещение, 1986. – 142 с.
9. Якобсон П.М. Психология чувств и мотивации. – М.: Институт практической психологии, 1998. – 204 с.

PSYCHOLOGY AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF INCREASING OF COMPUTER CULTURE OF THE STUDENTS OF COLLEGE

Nalalya Gemadyevna Kuznetsova

Lecturer, The Arzamas branch of Lobachevsky state university of Nizhny Novgorod
Secondary professional education department Novikov polytechnical college of Arzamas, Arzamas, Russia

Svetlana Nikolayevna Rezovatova

Lecturer, The Arzamas branch of Lobachevsky state university of Nizhny Novgorod
Secondary professional education department Novikov polytechnical college of Arzamas, Arzamas, Russia

The article is dedicated to psychology and pedagogical aspects of increasing of computer culture of the students of college. The teacher's task is to lead up the students to realizing of importance of increasing their computer culture. His purpose is to involve all students in oral work by creating a success situation because an oral work forms and develops the students' dialogue culture, which is an element of the general culture of the modern person.

Key words and phrases: problems of the students of secondary special educational establishment colleges; computer culture; motives; success situation.

© Н.Г. Кузнецова, 2014

© С.Н. Резоватова, 2014

Рецензент: доктор педагогических наук, профессор Т.Т. Щелина

УДК 781.5:130.2

АНАЛИЗ МУЗЫКАЛЬНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Елена Николаевна Леванова

старший преподаватель, ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный университет»,
г. Ульяновск
e-mail: kogyrchabob66@mail.ru

Статья посвящена проблеме анализа музыкального произведения в контексте культурологического образования. Автором рассматриваются особенности и основные этапы процесса работы с музыкальным произведением.

Ключевые слова: целостный анализ; музыкальное произведение; жанры музыки; выразительные средства.

Основная цель высшего профессионального образования заключается в целенаправленной подготовке специалиста, способного разбираться в основных и наиболее значимых тенденциях современного социокультурного развития, готового к постоянному профессиональному росту, и, прежде всего, свободно владеющего своей профессией.

В соответствии с различными видами деятельности, определяемыми Государственным образовательным стандартом, будущий культуролог должен решать ряд профессиональных задач и обладать общекультурными и профессиональными компетенциями, одной из которых является способность понимать, изучать и критически анализировать научную информацию, владеть методами анализа и синтеза [8].

Необходимость формирования этой компетенции обусловлена различными видами профессиональной деятельности, к которым готовится будущий культуролог, а прежде всего, культурно-просветительской, преподавательской и научно-исследовательской в области искусства.

Специфической чертой каждого произведения искусства является наличие в нем художественного образа, содержание которого можно понять лишь посредством его целостного анализа, выявлением в нем сочетания общих и неповторимо индивидуальных черт.

Музыка – это искусство звуковое и временное, поскольку музыкальное произведение разворачивается во времени. Произведение музыкального искусства не может отображать конкретные предметы, описы-

вать явления действительности так, как это возможно, например, в рамках литературы, живописи, архитектуры. Но музыка способна более непосредственно и богато, разнообразно передавать движение чувств, переживания человека. Услышать тончайшие эмоциональные нюансы, а, значит, понять композиторский замысел, можно лишь в процессе целостного анализа музыкального произведения, что потребует от студента-культуролога владения специфическими методами и приемами.

Работа по анализу музыкального произведения осложнена тем, что большинство студентов-культурологов не имеют музыкального образования и не знают элементарной музыкальной грамоты, что лишает их возможности анализировать произведение по нотному тексту, как это делают профессиональные музыканты. Поэтому самой сложной является задача анализа произведения по слуху, в процессе его многократного восприятия.

Отсутствие учебников и учебных пособий по музыкальному анализу для студентов немusикальных специальностей также вносит определенные трудности. Хотя и существуют фундаментальные труды в этой области, созданные во 2-ой половине XX века, но все они рассчитаны для студентов консерваторий или специальных музыкальных учебных заведений. Это учебник «Музыкальная форма» В. Способина, учебники «Анализ музыкальных произведений» С.С. Скробкова, Л.А. Мазеля и В.А. Цуккермана, учебное пособие «Строение музыкальных произведений» Л.А. Мазеля и дру-

гие. Среди новых работ необходимо отметить учебник М.И. Ройтерштейна «Основы музыкального анализа» (2001), предназначенный для студентов педагогических высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Музыкальное образование». Принимая во внимание указанные проблемы, необходимо адаптировать курс по анализу музыкальных произведений для студентов-культурологов, разработать теоретическую и методологическую базу, разработать методику.

Для изучения закономерностей искусства, в том числе и музыкального, большое значение имеют понятия «жанр» и «стиль». Л.А. Мазель определяет музыкальные жанры как «роды и виды музыкальных произведений, исторически сложившиеся в связи: с различными социальными функциями музыки; с определенными типами ее содержания; с условиями ее исполнения и восприятия» [3, с. 18-19].

Согласно этим критериям существуют различные жанровые классификации, знание которых необходимо будущему культурологу. Так, М.И. Ройтерштейн разделяет музыку на вокальную и инструментальную, а также выделяет особую жанровую группу – музыкально-театральных произведений.

Наиболее понятной для студентов-культурологов будет жанровая систематизация, основанная на использовании исполнительских средств:

- инструментальная музыка: симфоническая, камерная (трио, квартеты и др.), сольная (фортепианная, органная, скрипичная и т. д.);

- вокальная музыка (с аккомпанементом или а'капелла): хоровая, ансамблевая, сольная (романсы, песни);

- смешанная вокально-инструментальная музыка: кантаты, оратории вокально-инструментальные ансамбли;

- театральная музыка, связанная с театральным действием, сценой (опера, балет, музыка для кино и театра).

Не менее важным представляется анализ с точки зрения стилевой принадлежности произведения. Под стилем принято понимать систему музыкального мышления, возникающую на определенной социально-исторической основе и связанную с определенным мировоззрением, следовательно,

стиль – это и содержание, и средства музыки, и творческий почерк, манера высказывания, то, в чем проявляется музыкальное мышление композитора и его творческий метод. Понятие «стиля» неоднозначно, так как относится не только к композитору, но и направлению, эпохе, национальным особенностям музыки. Можно говорить о стиле венских классиков или стиле композитора, о стиле русской музыки вообще или стиле отдельно взятого произведения. Подобный подход к стилевому анализу вызывает много трудностей у студента-культуролога, так как требует глубоких знаний в области музыкального искусства.

Понятие стиля очень близко к понятию музыкального языка, тем более что они иногда употребляются в аналогичном значении. Музыкальный язык – это комплекс средств выражений, которому свойствен тот или иной стиль, и, наоборот, любой стиль выражается в характерном для него языке. Как и в словесном языке, совокупность этих средств служит выражению смысла. Для студента на первоначальном этапе работы по разбору музыкального произведения анализ с точки зрения музыкального языка будет более доступным и понятным.

В процессе анализа возникает вопрос музыкальной формы. Это понятие имеет два неразрывно связанных между собой значения – широкое, общеэстетическое и узкое, специальное. В первом понимании под формой подразумевается целостная, художественно организованная система музыкальных средств, которая используется для воплощения содержания музыкального произведения. Ее компонентами в данном случае являются не только его структура и пропорции частей, но и то, что принято называть выразительными средствами музыки: мелодия, ритм, гармония, тембр, темп и т. д. Необходимо обратить внимание студентов на зависимость, несамостоятельность, производность формы от содержания конкретного произведения, что дает возможность существования его различных интерпретаций.

В специальном значении форма понимается как структура произведения, процесс развития музыкального материала. Подобный подход к анализу произведения содержит много трудностей для студентов-

культурологов, так как требует изучения отдельной музыкально-теоретической дисциплины «Анализ музыкальных форм». Отсутствие специального образования студентов делает это не только невозможным, но и нецелесообразным.

Как же научить студента правильно и грамотно анализировать музыкальное произведение? Но что обратить внимание в процессе разбора? С чего начать?

Прежде всего, остановимся на самом термине «музыкальный анализ». В самом общем значении анализ (от греческого *analysis*) – это «процесс мысленного или фактического разъединения целого на составные части» [6, с. 4]. В процессе анализа музыкального произведения его жанровая природа, средства выразительности (мелодия, гармония, ритм, тембр, лад и т. д.), драматургия рассматриваются порознь. Но также важным является следующий этап – синтез, то есть объединение отдельных частей и оценку их взаимодействия, как сторон целого. Поэтому, необходимо использовать метод целостного анализа (термин В.А. Цуккермана), «при котором с большой полнотой охватываются все стороны музыкальной формы произведения и на этой основе характеризуется образно-эмоциональная природа целого и частей» [2, с. 10].

Ведущим принципом данного метода является понимание произведения как самостоятельной целостной структуры. Методика анализа должна быть направлена на изучение взаимосвязей методов целостного анализа с социально-историческим, биографическим методами. Это позволит обнаружить оригинальность и новизну конкретного произведения и раскрыть сущность авторской концепции. Поэтому в задачи первого этапа музыкального анализа входит изучение жизненного и творческого пути композитора, истории создания произведения. Важным источником также являются высказывания, свидетельства самого композитора о замысле, его развитии. Все это позволит углубить теоретические представления о музыкальном произведении как результате творческого процесса композитора.

Поэтому, прежде чем приступить к непосредственному анализу, студентам необходимо самостоятельно проделать большую подготовительную работу. Она заключается

в изучении специальной музыкальной литературы, которая позволит им познакомиться с жизнью и творчеством композитора, историей создания того или иного произведения. Задача педагога – в правильном выборе необходимой и соответствующей уровню подготовки студентов информации. Кроме того, важно указать те моменты, на которых должны сосредоточить свое внимание студенты, а именно: определение жанровой основы произведения; знакомство с историей изучаемого жанра (оперы, симфонии, сонаты, оратории); определение значения этого жанра и места изучаемого произведения в творчестве композитора; изучение истории создания произведения; выявление структуры произведения (количество частей, их названия); знакомство с литературным источником (если он имеется) и т. д.

Следующий этап – прослушивание музыкального произведения, перед началом которого важно определить задачи, то, на что должно быть направлено внимание студентов, например, определить: общее настроение музыкального произведения; количество тем в произведении; характер этих тем (близкие, контрастные); инструменты (для симфонического произведения) и т. д.

Музыка представляет собой специфическое искусство, что заключается в избирательности по отношению к различным явлениям и объясняет особенности его содержания. Во время обсуждения прослушанного музыкального фрагмента главный акцент должен быть сделан именно на содержании музыки, которое определяется как «отражение тех или иных сторон действительности, в том числе внутреннего мира человека, в сознании композитора» [6, с. 17].

Музыкальные образы, составляющие основу содержания произведения, получают свое воплощение посредством музыкального языка, то есть с помощью выбранных композитором выразительных средств, которые служат достижению художественной цели, «созданию музыкальных образов внешнего и внутреннего миров» [6, с. 36]. К ним относятся мелодия, ритм, гармония, тембр, лад, темп и др.

С понятиями, представляющими существенную сторону музыкального целого, студенты должны познакомиться на начальном

этапе работы. В дальнейшем изучение каждого нового произведения даст возможность расширить и углубить содержание данных понятий. Например, мелодическое движение имеет множество видов. Мелодия может строиться на одном звуке или развиваться волнообразно, иметь прямолинейное или ступенчатое движение. Являясь одним из средств выражения индивидуальной неповторимости мелодии, мелодический рисунок способствует созданию определенного образа и настроения музыкального произведения. Так и любое выразительное средство способно изменяться в рамках того или иного произведения, нести определенную смысловую нагрузку в соответствии с его содержанием.

На заключительном этапе анализа ставится задача обобщения, синтеза всей полученной информации. Если на предыдущих стадиях преобладал аналитический подход к отдельным сторонам музыкального произведения, то здесь происходит «своего рода восстановление целостной системы с учетом данных предыдущего анализа» [5, с. 86]. На этой ступени выявляется взаимосвязь между содержанием и всеми составляющими единое музыкальное целое.

Таким образом, в процессе анализа музыкального произведения можно выделить следующие этапы:

1. Сбор необходимой информации. В его задачи входит изучение музыкально-теоретического и музыкально-исторического материала.

2. Слушание музыкального произведения. Задачи этого этапа могут варьироваться в соответствии с жанром, объемом произведения.

3. Собственно анализ музыкального произведения с точки зрения жанра, стиля, средств музыкальной выразительности и т. д.

4. Обобщение всей информации. Результатом, итогом всей работы становится установление взаимосвязей между идейно-художественным уровнем произведения и средствами его воплощения.

В заключение, хотелось обратить внимание на условия, соблюдение которых будет способствовать большей продуктивности и эффективности работы с музыкальным произведением.

Первое связано с музыкально-слуховыми представлениями студента, без наличия которых невозможен анализ произведения. Б. Асафьев придавал большое значение развитию способности к восприятию тончайших оттенков живой разговорной интонации как вида общения и передачи чувства, к восприятию звуков природы. Слышать интонацию – это условие, без которого «невозможно постичь неисчерпаемое, богатое, образное содержание музыки» [5, с. 85]. Для этого необходимо постоянно накапливать как музыкальные, так и внемузыкальные представления.

Второе условие непосредственно связано с особенностью процесса работы, а именно, анализа на слух. Поэтому на всех этапах нужно обращаться к слушанию музыкального произведения, с целью подтверждения информации, полученной аналитическим путем. Только осознанное, внимательное вслушивание и вдумывание позволит уточнить и конкретизировать теоретические сведения, дополнить их музыкально-слуховыми впечатлениями.

Также важно помнить, что каждое конкретное произведение отличается от других своими неповторимыми, специфическими чертами. Именно они являются отправной точкой анализа и определяют подход, на основе которого будет построено музыкальное исследование. Для достижения главной цели музыкального анализа – раскрытия сущности произведения – студент должен учитывать не только общественное, но и личное восприятие и, прежде всего, доверять тем впечатлениям, которые оставляет у него произведение музыкального искусства.

Список литературы:

1. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. – Л.: Музыка, 1971. – 376 с.
2. Мазель Л.А. Вопросы анализа музыки. – М.: Сов. композитор, 1978. – 352 с.
3. Мазель Л.А. Строение музыкальных произведений. – М.: Музыка, 1986. – 530 с.
4. Медушевский В.О. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. – М.: Музыка, 2010. – 254 с.
5. Очеретовская Н.Л. Содержание и форма в музыке. – Л.: Музыка, 1985. – 112 с.
6. Ройтерштейн М.И. Основы музыкального анализа. – М.: Владос, 2001. – 112 с.

7. *Способин И.В.* Музыкальная форма. – М.: Музыка, 1984. – 400 с.

8. ФГОС высшего профессионального образования по направлению подготовки 033000 Культурология.

ANALYSIS OF MUSICAL WORKS IN THE CONTEXT OF CULTUROLOGICAL EDUCATION

Elena Nikolaevna Levanova

Senior Lecturer, The Ulyanovsk State University, Ulyanovsk, Russia

Article is devoted to the problem of the analysis of a piece of music in the context of culturological education. The author considers features and the main stages of process of work with a piece of music.

Key words: complete analysis; piece of music; music genres; means of expression.

© Е.Н. Леванова, 2014

Рецензент: доктор педагогических наук, профессор И.Д. Митина

УДК 81''243(07)+168.522

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОСОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ЧТЕНИИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ: ЦЕЛЬ, СТРУКТУРА, СОДЕРЖАНИЕ

Марьяна Богдановна Нацюк

аспирант, Тернопольский национальный педагогический университет,

г. Тернополь, Украина

e-mail: nymaryana@gmail.com

В статье определяются структура и содержание лингвосоциокультурной компетентности на основе анализа научных трудов. В структуре лингвосоциокультурной компетентности выделяются социокультурная, социолингвистическая, социальная компетентности. Содержание лингвосоциокультурной компетентности составляют знание, навыки, умения и психологический компонент отношения. Структурными компонентами лингвосоциокультурной компетентности являются социокультурные знания, умения; социолингвистические знания, умения; социальные знания, умения и психологический компонент отношения, который присутствует в каждой компетентности.

Ключевые слова: лингвосоциокультурная компетентность; социокультурная компетентность; социолингвистическая компетентность; социальная компетентность.

Необходимость формирования лингвосоциокультурной компетентности (ЛСКК) у будущих учителей английского языка предопределена потребностью в специалистах, которые могут исполнять роль медиатора культур.

Вопрос содержания и структуры ЛСКК рассматривался в Общевропейских компетенциях владения иностранным языком и определено в Программе по английскому языку для университетов/институтов, также изучалось в трудах украинских ученых Н.Ф. Бориско, И.Ю. Голубь, И.П. Задорожной, С.Ю. Николаевой и русских исследователей О.М. Богатыревой, В.В. Сафоновой.

Общая цель формирования ЛСКК определена в трудах Н.Ф. Бориско, С.Ю. Николаевой. Однако в более детальном изучении нуждается вопрос цели, содержания, структуры ЛСКК у будущих учителей английского языка в чтении художественной литературы.

Цель нашего исследования – определить структуру и содержание ЛСКК у будущих учителей английского языка в чтении художественной литературы.

Наше рабочее определение ЛСКК базируется на определениях М.О. Богатыревой и С.Ю. Николаевой, которые наиболее полно представляют аспект общего изучения язы-

ка, культуры и социума. ЛСКК рассматривается как целостная система представлений о стране, язык которой изучается, и о мире, что позволяет коммуниканту строить свое вербальное и невербальное поведение в определенном ситуативном контексте на основе эмпатии, знаний фоновой и безэквивалентной лексики с учетом социокультурного фона иноязычного общения и современных реалий, свойственных культуре страны, язык которой изучается, открыто воспринимать другой образ жизни, сравнивать его с национальным своеобразием своей страны, своего народа [3, с. 12], и предусматривает умение использовать страноведческие и фоновые знания о стране, язык которой изучается; минимум словарного запаса языка; факты; нормы и ценности культуры [5, с. 64].

В соответствии с этим определением и с учетом целей формирования иноязычной коммуникативной компетентности [5] мы определили цель формирования ЛСКК у будущих учителей английского языка в чтении художественной литературы, которая заключается в формировании лингво-социокультурных знаний, навыков, умений, отношений, которые содействуют развитию у студентов психологической готовности к восприятию иноязычной культуры, осознанию культурной относительности мировоззрения людей, выявлению и преодолению психологических барьеров межкультурного общения, ознакомлению с картиной мира народа, изучаемого языка. Достижение отмеченной цели будет способствовать пониманию, во-первых, событий, поведения героев, основной идеи, смысла художественных произведений, во-вторых, осознанию особенностей иноязычной культуры, умениям взаимодействовать с ее представителями, оценивать и сравнивать с подобными проявлениями в родной культуре.

Для достижения поставленной цели нужно определить структуру и содержание ЛСКК в чтении художественной литературы. Ученые не пришли к единогласию относительно составляющих ЛСКК. В Обще-европейских компетенциях владения иностранным языком выделяется социолингвистическая компетентность [10, с. 13] как та-кая, которая обеспечивает общее изучение языка и культуры. Русские ученые рассмат-

ривают социокультурную, социолингвисти-ческую, социальную компетентности как составляющие иноязычной коммуникативной компетентности, которые содержат аспект изучения языка, социума и культуры [8; 9].

В украинской методике обучения ино-странным языкам вопросу определения компонентного состава ЛСКК посвящен ряд трудов [4; 5; 6]. Структура ЛСКК, предло-женная С.Ю. Николаевой, выглядит наибо-лее логичной. В состав ЛСКК входят социо-культурная, социолингвистическая и соци-альная компетентности [6, с. 13]. Стоит рас-смотреть эти компоненты более подробно.

Социокультурная компетентность рас-сматривается по-разному в разных подхо-дах. В социокультурном подходе В.В. Сафо-новой эта компетентность определяется в широком значении и включает в свой состав общекультурную, страноведческую, линг-во-страноведческую, социолингвистиче-скую, социальную компетентности [8, с. 18]. В нашей трактовке социокультурная компе-тентность имеет более узкое значение, так как социолингвистическая и социальная компетентности не являются ее компонен-тами, а они вместе составляют структурные части ЛСКК. Наше понимание социокуль-турной компетентности в составе ЛСКК ос-новывается на определении А.Н. Щукина, который указывает, что социокультурная компетентность – это совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка и спо-собность пользоваться такими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, прави-лам поведения, нормам этикета, социаль-ным условиям и стереотипам поведения но-сителей языка [9, с. 316].

Определение социолингвистической компетентности также не имеет четкого разграничения. В Обще-европейских компе-тенциях владения иностранным языком указывается, что социолингвистические компетенции касаются социокультурных условий пользования языком, в частности социальных конвенций (правил вежливости, норм, лингвистических кодификаций основных ритуалов) [10, с. 13]. Общими по-ложениями в понимании социолингвисти-ческой компетентности разных ученых яв-ляется то, что она предусматривает способ-

ность осуществлять выбор языковых форм соответственно контексту, осознание связей между языком и явлениями общественной жизни [6, с. 14].

Социальной компетентности отводится особая роль как компетентности, которая меньше связана с языковыми, а больше с экстралингвистическими факторами [2, с. 12]. Ученые соглашаются, что упомянутая компетентность обозначает способность вступать в коммуникативные отношения с другими людьми [9, с. 316], включает желание и умение взаимодействовать с другими, подключая мотивацию, отношение, самоуверенность, эмпатию и способность справляться с социальной ситуацией [8, с. 10].

Подытоживая суть составляющих ЛСКК, стоит указать, что социокультурная компетентность предусматривает овладение национально-культурной спецификой страны изучаемого языка, умение строить свое поведение в соответствии с этой спецификой; социолингвистическая имеет дело с отношениями между лингвистическими формами и их контекстуальным значением; социальная сосредоточивается на осуществлении коммуникации и установлении социальных контактов.

В современной методике осуществлялись попытки определить содержание ЛСКК, в частности в Общевропейских компетенциях владения иностранным языком [10] содержание соизучения языка и культуры распределяется между общей и коммуникативной речевой компетентностями. В пределах первой выделяются социокультурные знания, межкультурное осознание, социальные умения, которые принадлежат к практическим умениям, и межкультурные умения, которые заключаются в способности сопоставлять родную и иноязычную культуру и действовать в роли культурного посредника [10, с. 102-105]. Содержание социолингвистической компетентности как составной коммуникативной компетентности включает знание и умение использовать лингвистические маркеры социальных отношений, правила вежливости, выражения народной мудрости, реестровые отличия, диалекты и акценты [10, с. 116-121].

В Программе по английскому языку для университетов/институтов социокультурное содержание состоит из социокультур-

ных знаний, навыков и умений. В свою очередь, социокультурные знания содержат лингвистический (усвоение и правильное употребление безэквивалентной и фоновой лексики, осведомленность с социокультурными условностями) и нелингвистический компоненты (общие категории и понятия, связанные с другим обществом). Навыки и умения определяются как практические (социальные, бытовые, профессиональные) и интеркультурные (культурная чувствительность, способность выполнять роль посредника культур) [7, с. 7-8].

М. Байрам включает в содержание межкультурной коммуникативной компетентности, которая в зарубежной методике обеспечивает общее изучение иностранного языка и культуры, знание, умение, отношение, критическое культурное осознание. Межкультурное отношение (*intercultural attitudes*) включает открытость, интерес, готовность понимать относительность собственных ценностей, не принимать их как единственно возможные и соответственно правильные [1, с. 5].

В исследованиях содержание ЛСКК, в основном, определяется в категориях «знания», «навык», «умения» [4; 6; 8]. В.В. Сафонова добавляет к этим компонентам еще и способности и качества, которые предусматривают социокультурную наблюдательность, восприимчивость, непредвзятость, способность к социокультурному образованию [8, с. 17]. Н.Ф. Бориско выделяет лингво-социокультурные знания, навыки, умения, необходимые для реализации лингвистического, культурно содержательного и социального аспектов межкультурной коммуникации [4, с. 272].

К традиционным составляющим содержания ЛСКК (знание, навыки, умения) большинство методистов добавляют психологический компонент [1; 5]. Уровень развития методической науки на сегодняшний день и ряд публикаций последних лет [1; 5] опровергают невозможность практического формирования и оценивания психологического компонента в содержании ЛСКК. Как психологический компонент содержания ЛСКК ученые определяют отношение, куда включают толерантность, эмпатию, адаптацию к явлениям иноязычной культуры, открытость к новой информации, желание и

готовность воспринимать «другого» как равноправного [5, с. 254].

На основе требований Программы [7], современных исследований [2; 5; 6], мы выделяем такие составляющие содержания ЛСКК в чтении художественной литературы у будущих учителей английского языка, как знания, навыки, умения, отношение. Психологический компонент, который в мы определяем термином «отношение» (за М. Байрамом [1, с. 5]), является одним из наименее изученных. И все же его необходимость выражена требованиями формирования будущих учителей английского языка как специалистов межкультурного общения. Поэтому выделяем в содержании ЛСКК в соответствии с ее структурными составляющими (социокультурной, социолингвистической, социальной компетентностей) и компонентами содержания (знания, навыки, умения, отношении) такие составляющие: социокультурные знания, навыки, умения; социолингвистические знания, навыки, умения; социальные знания, навыки, умения; отношение как психологический компонент, который присутствует в социокультурной, социолингвистической, социальной компетентностях в составе ЛСКК.

Подытоживая отмеченную информацию, следует указать, что цель формирования ЛСКК у будущих учителей английского языка в чтении художественной литературы соотносится с целями формирования иноязычной коммуникативной компетентности у будущих учителей и конкретизирует ее в соответствии со спецификой чтения художественной литературы. Мы определяем структуру ЛСКК как совокупность социокультурной, социолингвистической, социальной компетентностей. Компонентами содержания ЛСКК являются знание, навыки, умения, отношение. Формирование ЛСКК происходит в процессе овладения

будущими учителями английского языка социокультурными знаниями, навыками, умениями; социолингвистическими знаниями, навыками, умениями; социальными знаниями, навыками, умениями; психологическим компонентом отношения как неотъемлемой частью всех структурных элементов ЛСКК. Практическое воплощение формирования определенных структур и содержания ЛСКК в процессе учебы английского языка в чтении художественной литературы является предметом последующих исследований.

Список литературы:

1. Bairam M. Introdukshn. Developing interkalcherel kompetens in praktis. – Clevedon, 2001. – S. 1-8.
2. Bairam M. Tiching and eseson interkalcherel komunikativ kompetens. – Clevedon, 1997. – 127 s.
3. Bohatyriova M.A. Sotsiokulturnyi komponent soderzhaniia professionalno-orientirovannogo uchebnika/ dis. ... kand. ped. n. 13.00.02 – M., 1998. – 226 s.
4. Borysko N.F. Teoreticheskie osnovy sozdaniia uchebno-metodycheskikh kompleksov dlia yazykovoï mezhkulturnoi podhotovki uchetelei inostrannykh yazykov (materiale intensyvnoho obucheniiia nemetskomu yazyku): dys. doktora ped. nauk: 13.00.02. – K., 2000. – 508 s.
5. Metodyka formuvannia mizhkulturnoi inshomovnoï komunikativnoï kompetentsii: Kurs lektsii. / Bihych O.B., Borysko N.F., Boretska H.E., pid redaktsiieiu S.Y. Nikolaievoï. – Kyiv, 2011. – 344 s.
6. Nikolaieva S.Y. Tsili navchannia inozemnykh mov v aspekti kompetentnisnoho pidkhotu // Inozenni movy. – 2010. – № 2. – S. 11-17.
7. Programa z angliiskoiï movy dlia universitetiv /institutiv (piatyrichnii kurs navchannia): Proekt / S.Y. Nikolaieva, M.I. Solovei, Y.V. Holovach. – Vinnytsia: Nova Knyha, 2001. – 245 s.
8. Safonova V.V. Kommunikativnaia kompetentsiia: sovremennyye podhody k mnogourovnevomu opisaniiu v metodicheskikh tseliakh. – M., 2004. – 236 s.
9. Shchukin A.N. Lingvodidakticheskii entsiklopedicheskii slovar: bolee 2000 slov. – M., 2007 – 746 s.
10. Zahalnoevropeiski Rekomendatsii z movnoï osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia / pereklad O.M. Sherstiuk. – Kyiv, 2003. – 273 s.

THE DEVELOPMENT OF THE LINGUOSOCIOCULTURAL COMPETENCE IN THE PROCESS OF READING FICTION: THE PURPOSE, STRUCTURE, CONTENTS

Maryana Bogdanivna Natsiuk

Graduate student, Ternopil National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine

The article defines the structure and contents of the linguosociocultural competence on the basis of the analysis of the research works and programs. In the structure of the linguosociocultural competence the sociocultural, sociolinguistic, social competences are defined. The contents of the linguosociocultural competence involve knowledge, skills

and intercultural attitude. The structural components of the linguosociocultural competence are sociocultural knowledge, skills; sociolinguistic knowledge, skills; social knowledge, skills; intercultural attitude which is present in the structure of the sociocultural, sociolinguistic, social competences.

Key words: linguosociocultural competence; sociocultural competence; sociolinguistic competence; social competence; intercultural attitude.

© М.Б. Нацук, 2014

Рецензент: доктор педагогических наук, профессор И.П. Задорожна

УДК 378.033

ББК 74.480.052.8

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Евгения Геннадьевна Шаронова

кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», г. Чебоксары
e-mail: evgenija-sharonova@rambler.ru

В статье рассмотрены современные технологии воспитания, используемые в процессе социально-экологического воспитания будущего учителя, подтверждена эффективность их использования в профессиональной подготовке будущего учителя.

Ключевые слова: воспитательные технологии; профессиональная подготовка; профессиональное воспитание; социально-экологическое воспитание; будущий учитель.

Анализ научных исследований показал, что массовое внедрение педагогических технологий относится 50 гг. XX в. Оно связано с реформированием американской и западноевропейской школ. Исследованием педагогических технологий за рубежом занимались Дж. Кэррол, Б. Блум, Г. Гейса и др. Отечественная теория и практика осуществления технологического подхода к образованию отражена в научных трудах Ю.К. Бабанского, В.П. Беспалько, А.А. Вербицкого, П.Я. Гальперина, М.И. Махмутова, В.А. Сластенина, Н.Е. Щурковой и др. В последнее время активизировались исследования по проблеме изучения технологического подхода в профессиональной подготовке педагогических кадров (А.Е. Белобородова, И.П. Гладилина, Д.А. Занозин, А.Г. Казакова, М.Н. Каурцев, Н.А. Морева, Т.А. Носкова, В.Р. Осколкова, М.Ю. Сметанина, А.П. Шмакова, и др.)

Изучение подходов к определению педагогических технологий показал, что понятие «технологии воспитания» недостаточно разработано. Определение понятий «технология воспитания», «воспитательные техно-

логии» и их классификация рассмотрены В.В. Вороновым, А.К. Колеченко, Г.К. Селевко, С.Д. Поляковым, Н.Е. Щурковой и др. Понятие «воспитательная технология» многими исследователями включается в обобщенное понятие «педагогическая технология», которое еще в 60-70-х гг. XX в. ассоциировалось главным образом с методикой применения технических средств обучения. В этом смысле оно до сих пор используется во многих зарубежных публикациях. По мнению М.В. Кларина понятие «педагогическая технология» соотносится в отечественной педагогике с процессами обучения и воспитания, в отличие от зарубежной, где оно ограничено сферой обучения [2]. В реальной практике ученые часто отрицают использование термина «технология» относительно процесса воспитания. С этой позиции исследователи убеждают в функционировании только категории «технология обучения», так как категория технология образования содержит совокупность процессов обучения и воспитания. К. Баханов подчеркивает, что целесообразно было бы рассматривать отдельно понятия «техноло-

гия обучения» и «технология воспитания», учитывая, что они ценностные составляющие части категории «педагогическая технология» [1]. Г.К. Селевко определяет воспитательные технологии как систему научно обоснованных приемов и методик, способствующих установлению таких отношений между субъектами процесса, при которых в непосредственном контакте достигается поставленная цель – приобщение воспитуемых к общечеловеческим культурным ценностям; как продуманную во всех деталях модель совместной деятельности, содержащую систему научно обоснованных приемов и методик, способствующих установлению таких отношений между воспитателем и воспитанниками, при которых оптимально достигаются конкретные воспитательные цели [3]. Воспитательная технология – совокупность форм, методов, приемов и средств воспроизведения теоретически обоснованного процесса воспитания, позволяющего достигать поставленные воспитательные цели.

В данной статье рассмотрим использование современных технологий воспитания в процессе профессиональной подготовки, в частности, в процессе социально-экологического воспитания будущего учителя.

Профессиональная подготовка ориентирована на формирование конкурентоспособной, востребованной на рынке труда, компетентной, ответственной личности, стремящейся к постоянному профессиональному росту. Профессиональное воспитание является основополагающим компонентом профессиональной подготовки специалиста любого профиля. Одним из направлений профессионального воспитания является социально-экологическое воспитание. Социально-экологическое воспитание будущего учителя рассматривается нами как процесс, обеспечивающий усвоение будущим учителем части общечеловеческой культуры и опыта взаимодействия с природной (естественной и антропоестественной, антропогенной) и социальной средой (общество, общественные отношения), направленный на реализацию идей биосферосоветимого развития, а также на формирование готовности к социально-экологическому воспитанию школьников.

При организации нашего исследования были использованы следующие технологии воспитания.

Технология коллективного творческого воспитания. Целевые ориентации данной технологии предполагают воспитание человека-творца, гуманиста, борца; формирование системы стержневых отношений к Родине, труду, обществу, людям, к себе. Предполагает формирование таких качеств личности как патриотизм, трудолюбие, активность, способность к деятельности, ответственность, сознательное отношение к общественному долгу, гуманизм и др. Данная технология применялась при работе в детских оздоровительных лагерях, при подготовке к инструктивно-методическим сборам студентов, подготовке к конкурсам и внеклассным воспитательным мероприятиям.

Технологии воспитания на основе системного подхода (Л.И. Новикова, В.А. Каракровский, Л.Н. Селиванова, Ю.П. Сокольников). Концептуальными идеями данной технологии являются: приоритет функции воспитания перед обучением, гуманистический подход к воспитанию, педагогика сотрудничества, интеграция воспитательных воздействий учебной и внеурочной работы; организация разновозрастного общения, средовой подход в воспитательной деятельности. Данная технология пронизывает весь процесс социально-экологического воспитания будущего учителя, через систему аудиторной (предметы общепрофессиональной подготовки, дисциплины педагогического цикла, спецкурсы) и внеаудиторной (педагогическая практика, летние оздоровительные лагеря, воспитательные мероприятия, конкурсы, конференции, социальное партнерство) деятельности, которая способствует формированию социально-активной, ответственной по отношению к природной среде личности; формирует социально-экологическую воспитательную среду в рамках воспитательной системы социокультурного пространства региона; развивает самосознание личности, формирует ее ценностные ориентации в отношении к природе, обществу и самому себе.

Технология индивидуализированного (персонифицированного) воспитания. Концептуальные позиции данной технологии: признание равноценности индивиду-

лизма и коллективизма как принципов воспитания и качеств личности; необходимость диагностики индивидуальных особенностей личности; предоставление человеку свободы выбора; создание условий для успеха в различных видах деятельности; сотрудничество, приверженность к диалоговым формам общения, максимальная дифференциация и индивидуализация педагогического процесса. В рамках концептуальных основ данной технологии в процессе социально-экологического воспитания будущего учителя мы учитывали индивидуальные особенности отношения личности к социоприродной среде, проводили диагностику и определяли уровень социально-экологической компетентности, а также учитывали особенности взаимодействия личности с коллективом, включения ее в коллективную социально-экологическую деятельность; будущие учителя самостоятельно определяли тематику исследовательских работ, социально-экологических проектов; нами были созданы условия для демонстрации будущими учителями собственных успехов: конкурсы профессионально-педагогического мастерства, открытые воспитательные мероприятия, защиты индивидуальных научно-исследовательских работ; нами было организовано сотрудничество студентов в микрогруппах, сотрудничество с преподавателями, кураторами, педагогами школ и специалистами системы дополнительного образования детей и др.; диалоговые формы общения составляли основу воспитательной деятельности, они проводились через деловые игры, дискуссии, круглые столы, дебаты, мозговой штурм, индивидуальное консультирование.

Технология воспитывающего обучения. Концептуальные положения данной технологии определяют триединство процессов обучения, воспитания и развития, приоритет воспитания над обучением, связь обучения с жизнью, практикой, производством. Целевые ориентиры и концептуальные положения технологии воспитывающего обучения были реализованы в рамках нашего исследования через педагогическую практику студентов в образовательных учреждениях разного типа и системе дополнительного образования, где теоретические основы социально-экологи-

ческого направления были апробированы на практике (воспитательные мероприятия, уроки, экологические смены в детских оздоровительных лагерях и др.). Ориентация знаниевой парадигмы в русле компетентного подхода была реализована нами в процессе изучения и обоснования компетентного подхода в социально-экологическом воспитании будущего учителя, разработки диагностического материала социально-экологической компетентности будущего учителя, определении ее критериев, показателей и уровней, апробации программ по формированию социально-экологической компетентности студентов педагогических специальностей, например, через спецкурс «Социально-экологическая компетентность», который прошел апробацию в ряде вузов Чувашии.

Технологии воспитания субъектной социальной активности человека. Направлены на формирование субъектной социальной активности; формирование индивидуальности, социальной зрелости, готовности к активной деятельности в условиях рынка, иммунитета к негативным влияниям окружающей среды; воспитание человека действия, готовности проявлять себя в разнообразных сферах социально полезной и лично значимой деятельности. Концептуальные основы данной технологии сводятся к диалектическому единству социальной адаптации и социальной автономизации, социальной активности, предполагающая равнодушие ко всему, что происходит вокруг; формирование общественно-активного гражданина. Социально-экологическое воспитание будущего учителя опирается на социальную адаптацию личности к окружающей природной среде, предполагает готовность к активной природоохранной и природовосстановительной деятельности, к решению социально значимых экологических проблем современности.

Опытно-экспериментальная работа подтвердила, что использование современных педагогических технологий позволяет повысить эффективность социально-экологического воспитания будущего учителя, способствует формированию его социально-экологической компетентности, готовит к осуществлению социально-экологического воспитания школьников.

Список литературы:

1. Баханов К. Что такое технология обучения // Путь образования. – 1999. – № 3. – С. 23-25.
2. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. – М.: Знание, 1989. – 80 с.
3. Селевко Г.К. Воспитательные технологии. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 320 с.
4. Селевко Г.К. Социально-воспитательные технологии. – М., 2005. – 176 с.
5. Шаронова Е.Г. Социально-экологическое воспитание будущего учителя в системе высшего профессионального образования. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2013. – 254 с.

EDUCATIONAL USE OF MODERN TECHNOLOGY IN THE FUTURE TEACHER TRAINING

Eugeneja Gennadjevna Sharonova

Candidate of pedagogical sciences Associate Professor, Chuvash State Pedagogical University I.J. Yakovlev, Cheboksary, Russia

The article examines the modern education technology used in the process of socio-ecological education of future teachers, confirmed the effectiveness of their use in the training of future teachers.

Key words: educational technology; training; vocational education; socio-ecological education; future teacher.

© Е.Г. Шаронова, 2014

УДК: 378.147

**КРАЕВЕДЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ
СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН
ПРЕДМЕТНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ГЕОГРАФИИ**

Валерий Александрович Шеманаев

кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского», г. Арзамас
e-mail: v.shemanaev@mail.ru

Целью исследования является оценка краеведческой составляющей содержания учебных дисциплин предметной подготовки будущего учителя географии и реализации краеведческого подхода.

Ключевые слова: краеведение; федеральный государственный образовательный стандарт; краеведческий подход; содержательный компонент; дидактическая единица.

Основная образовательная программа бакалавриата, реализуемая Арзамасским филиалом федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского» по направлению подготовки 500100.62 «Педагогическое образование» (профили подготовки Биология и География) разработанная и утвержденная высшим учебным заведением на основе Федерального государственного образовательного стандарта по соответствующему направлению подготовки высшего профессионального образования (ФГОС ВПО), а также с учетом рекомендованной примерной образовательной программы (ПрООП) имеет большое значение в реализации

краеведческого подхода в обучении и краеведческой составляющей содержания учебных дисциплин предметной подготовки будущих учителей географии.

В процессе моделирования содержания подготовки будущих учителей географии к реализации краеведческого подхода в географическом образовании по изучению своего родного края, мы обращаемся к исследованиям С.В. Васильева, Н.Ф. Винокуровой, В.П. Голова, А.В. Даринского, Г.С. Камериловой, И.С. Матрусова, В.В. Николиной, М.А. Никоновой, К.Ф. Строева, В.Д. Сухокурова, Б.А. Чернова, Д.П. Финарова и др.

Содержательный компонент предполагает усвоение будущими учителями географии собственно-краеведческих знаний, включающих историко-географические, культу-

рологические, социально-экономические, экологические, этногеографические и другие знания и способы деятельности, ценностные отношения об уникальности родного края, самобытности его истории и культуры, историко-культурном вкладе отдельных личностей в развитие культуры родного края, а также профессионально-педагогических знаний, умений и ценностных отношений, обеспечивающих будущим учителям реализацию краеведческого подхода в процессе обучения географии. В этой связи Государственный образовательный стандарт высшего педагогического образования выполняет функции средств, определяющих направления и границы использования предметного краеведческого материала как основы профессионального развития личности будущего учителя.

В соответствии с Государственным образовательным стандартом учебные планы по направлению подготовки 500100.62 «Педагогическое образование» (профили подготовки Биология и География) включают спектр учебных дисциплин, в содержании которых должен присутствовать краеведческий материал. Очевидно, что в процессе создания ситуаций при обучении предмета необходимо использовать собственно краеведческий материал, органически включать его в учебный процесс, и с его помощью развивать у студентов краеведческие умения по организации краеведческой деятельности с учащимися по изучению своего родного края.

Среди учебных дисциплин предметной подготовки федерального компонента наиболее благоприятными условиями по краеведческой подготовке студентов в педагогическом вузе принадлежит курсу «Краеведение». Предметом изучения курса «Краеведение» является школьное географическое краеведение. На лекциях и практических занятиях, в ходе полевой практики студенты должны уяснить, что такое краеведение, закрепить навыки научно-краеведческих исследований, подготовиться к преподаванию географии на основе краеведческого подхода, овладеть методическими умениями организации географо-краеведческой работы в школе и вне ее. Данный курс дает студенту осмыслить и привести в систему знания, полученные при изучении целого

ряда дисциплин на протяжении предшествующих лет обучения, учит устанавливать межпредметные связи, значение которых особенно возрастает в связи с требованиями комплексного подхода к обучению и воспитанию школьников, готовит к педагогической практике в школе.

Курс «Краеведение» является основополагающим в системе подготовки будущих учителей географии к реализации краеведческого подхода в географическом образовании. В нем отражено современное содержание географического краеведения, его роль в учебно-воспитательном процессе, учебных программах по географии и внеклассной работе учащихся по изучению своего родного края. Основы географического краеведения являются важнейшими в формировании у студентов краеведческих знаний, умений и убеждений [1]. В процессе изучения дидактической единицы стандарта «Краеведение, его содержание и педагогическое значение» преподаватель знакомит студентов с основным содержанием краеведения, его основами и значением в профессиональной педагогической деятельности. В процессе изучения дидактической единицы стандарта «Организационные формы краеведения – государственное, общественное, школьное – преподаватель подробно характеризует формы краеведения и их современное развитие. В процессе изучения дидактической единицы стандарта «Теория и методика краеведческого изучения своей местности» студенты знакомятся с теоретическими и методическими подходами к изучению своего родного края. Раскрывая содержание дидактической единицы стандарта «Изучение географии своей области (края, субъекта федерации) в курсах географии VIII и IX классов» преподаватель подробно раскрывает современный подход к изучению географии Нижегородской области в курсах географии VIII и IX классов. В процессе изучения дидактической единицы стандарта «Учебные краеведческие экскурсии, их содержание и значение в преподавании географии, методика организации (цели и задачи, выбор и разработка маршрутов, подготовка учащихся к экскурсии, ее проведение и обработка материала экскурсии)» преподаватель приводит примеры краеведческих экскурсий и

маршрутов на территории своего родного края. Кроме того, преподаватель знакомит студентов с системой и содержанием краеведческих экскурсий в курсах географии с VI по IX класс. Включение в курс по краеведению вопросов, связанных с более глубоким познанием своего родного края, в пределах которого учатся студенты, позволяют преподавателю познакомить их с тем, что придание географии своего региона статуса самостоятельного курса повышает значение курса географии в общей системе школьного и вузовского образования. В процессе изучения дидактической единицы стандарта «Внеклассная краеведческая работа, формы ее организации, общешкольная краеведческая работа» преподаватель знакомит студентов с формами организации внеклассной краеведческой работы в общеобразовательных учреждениях на территории своего родного края.

Овладевая приемами краеведческого изучения своей местности, студенты учатся применять для решения конкретных задач знания, полученные ими на занятиях по общегеографическим и региональным географическим курсам, а также знания и умения, приобретенные на различных видах практики.

Центральным понятием, раскрывающим краеведческий подход, является родной край. Границы родного края крайне динамичны и постоянно расширяются в процессе деятельности. Однако границы родного края чаще всего имеют предел «расширения» до границ своей области, края, республики. Своеобразным ограничителем в нашем случае является территория Нижегородской области [2].

Наиболее благоприятными условиями включения краеведческого материала в основное содержание учебных дисциплин предметной подготовки располагают: «Геология», «География почв с основами почвоведения», «Общее землеведение», «Физическая география материков и океанов», «Геоэкология и природопользование», «Физическая география России», «Экономическая и социальная география России». Приведем примеры учебных дисциплин с органичным включением краеведческого материала в их содержание.

Курс «Геология» является важнейшим в системе педагогической подготовки учителя географии и имеет хорошие условия для использования краеведческого материала в процессе обучения. Наиболее благоприятными в реализации краеведческого подхода в географическом образовании являются следующие дидактические единицы стандарта «Минералы: химический состав, структура, диагностические свойства, морфология и классификация», «Экзогенные процессы» и «Земная кора». В процессе изучения дидактической единицы стандарта «Минералы: химический состав, структура, диагностические свойства, морфология и классификация» краеведческий материал используется в процессе практической деятельности студентов с коллекциями горных пород и минералов своего родного края. При изучении дидактической единицы «Экзогенные процессы» рассматривается геологическая деятельность временных потоков, рек, подземных вод, ветра и т. д. Дидактическая единица «Земная кора» предполагает, что краеведческий материал используется при рассмотрении тектонического строения своего родного края, а при проведении практических занятий строится геологический профиль через территорию своей местности в меридиональном направлении. При изучении дидактической единицы стандарта «Полезные ископаемые» на практических занятиях студенты знакомятся с полезными ископаемыми своего родного края, с их распространением и значением в промышленности и сельском хозяйстве.

Курс «Общее землеведение» включает вопросы общего физико-географического обзора Земли, характеристику географической оболочки Земли, ее компонентов и отдельных природных комплексов, историю развития географической оболочки и методы физико-географических исследований. В процессе изучения данных вопросов у студентов формируются физико-географические понятия и представления.

При изучении дидактической единицы стандарта «Природные комплексы как системы» раскрывается понятие «природный комплекс» и на примере природных комплексов родного края происходит закрепление изученного материала, организуются практические работы на местности с целью

изучения взаимосвязей в природных комплексах своего родного края. Раскрывая содержание дидактической единицы стандарта «Географическая среда и общество» преподаватель заостряет внимание студентов на все возрастающее влияние хозяйственной деятельности на природу, изменения, происходящие в природных комплексах, обосновывается целенаправленное использование природных ресурсов, а так же преобразование и охрана природы на территории своего родного края. Именно здесь включение краеведческого материала в учебный процесс производится посредством конкретизации отдельных примеров позитивного и негативного влияния на природные комплексы своего родного края и возникновение антропогенных природных комплексов.

В курсе «Физическая география материков и океанов» использование краеведческого материала и реализация краеведческого подхода должна осуществляться не эпизодически, а должна иметь определенную систему, так как при изучении природных компонентов материков (климата, внутренних вод, природных зон) производится сравнение этих природных элементов с местными условиями своего родного края.

При изучении дидактической единицы стандарта «Влияние природных условий на расообразование, расселение, способы ведения хозяйства, быт и здоровье людей» будущие учителя, в сопоставлении с фактами из местной жизни, должны сделать соответствующие выводы о сходстве и различиях в материальном и культурном уровне населения своего родного края и различных народов мира, их традициях, обрядах, жилищах и т. д.

Краеведческий подход находит большое практическое применение в курсе «Физическая география России». При изучении систематического обзора природы России преподаватель знакомит студентов с географическим положением и границами России, выясняется и оценивается географическое положение своего родного края, а также указывается влияние географического положения на формирование природных условий и социально-экономического развития своей местности.

При изучении дидактической единицы стандарта «История географических исследований России», характеризуются основные этапы географических исследований на территории своего родного края.

Рассматривая содержание дидактической единицы стандарта «Рельеф и геологическое строение России» указываются генетические связи местных форм рельефа с рельефом той крупной физико-географической территории России, в состав которой входит свой родной край, используются описания местных форм рельефа для сравнения при характеристике отдельных частей поверхности страны.

Главная задача реализации краеведческого подхода при изучении курса «Физическая география России» заключается в том, чтобы активнее использовать имеющиеся у студентов краеведческие знания и обеспечить глубокого и осознанного усвоения материала о природе нашей Родины, понимание общих закономерностей, определяющих ее особенности.

Использование краеведческого материала в курсе «Экономическая и социальная география России» предполагает ознакомление будущих учителей со структурой народного хозяйства страны и его важнейшими отраслями.

При изучении дидактической единицы стандарта «Ресурсный потенциал, территориальные сочетания природных ресурсов, ресурсные циклы» дается подробная характеристика природно-ресурсного потенциала своего родного края.

В процессе изучения межпроизводственных комплексов большая часть краеведческого материала служит важнейшим «пособием» для формирования экономико-географических знаний.

Изучение местного промышленного производства дает наглядный материал для раскрытия таких понятий, как производительность труда, специализации и кооперирования предприятий, производственных процессов, а по сельскому хозяйству – земельный фонд, структуру сельского хозяйства, сельскохозяйственные угодья и т. д.

Особенно важно знакомство с местными предприятиями для понимания значения использования в производстве местных при-

родных ресурсов, роли местных предприятий в территориальном разделении труда.

На примере своего родного края студенты яснее воспринимают те факторы, которые обуславливают размещение и развитие производства.

При изучении дидактической единицы стандарта «Регионы России» рассматривается экономико-географическая характеристика макрорегионов страны, выявляется место и значение в хозяйстве страны региона, в котором расположен родной край, его особенности и перспективы развития.

Среди общепрофессиональных дисциплин федерального компонента наиболее благоприятные условия для включения краеведческого материала в шовное содержание принадлежит курсу «Методика обучения географии».

Весь материал программы состоит из двух крупных дидактических единиц стандарта: 1) теоретические основы методики обучения географии; 2) методика изучения отдельных курсов географии. При изучении теоретических основ методики обучения географии необходимо познакомить студентов с краеведческим подходом в географическом образовании и его реализацией в познавательной и творческой деятельности студентов, раскрыть значение краеведческого подхода в развитии опыта эмоционально-ценностного отношения учащихся к миру. Реализация краеведческого подхода способствует ознакомлению студентов с ролью наблюдений в изучении окружающей природной среды своей местности, значением наглядных средств обучения в повышении активизации познавательной деятельности учащихся.

При изучении содержания дидактической единицы «Дидактические системы и

формы организации обучения географии» необходимо познакомить студентов с методикой организации и проведения краеведческих факультативов. В данном вопросе большое значение отводится изучению географических краеведческих экскурсий как одной из форм обучения географии. При изучении дидактической единицы «Методика изучения отдельных курсов географии» студенты знакомятся с тем, в каком из курсов географии наиболее полно и последовательно реализуется краеведческий подход в процессе обучения географии. При изучении содержания дидактической единицы «Внеклассная работа по географии» необходимо познакомить студентов с разнообразными формами внеклассной работы в зависимости от интересов и запросов учащихся, местных условий и профилем школы.

Включение краеведческого материала в содержание основных учебных дисциплин позволяет нам делать вывод о том, что реализация краеведческого подхода в профессиональной подготовке будущих учителей географии должна иметь систему, в которой краеведческий подход наравне с другими подходами входит в основу теоретического содержания профессиональной подготовки будущих учителей географии.

Список литературы:

1. Никонова М.А., Бахчиева О.А., Душина И.В., Родзевич Н.Н., Пятунин В.Б., Шилина И.Б. Методика преподавания региональной географии в школе. – М.: Астрель, 2003. – 189 с.
2. Николина В.В. Краеведческий подход в школьной географии как условие формирования эмоционально-ценностного отношения школьников к природе // Проблемы и перспективы сбалансированного развития в бассейне Псковско-Чудского озера. – Псков, 1998. – С. 112-117.

NANDIGRAM CONSTITUENT OF THE MAINTENANCE OF SUBJECT MATTERS OF SUBJECT TRAINING OF FUTURE TEACHER OF GEOGRAPHY

Valery Aleksandrovich Shemanayev

Candidate of pedagogical sciences Associate Professor, Nizhny Novgorod State University
N.I. Lobachevsky, Arzamas, Russia

Research objective is the assessment Nandigram constituent of the maintenance of subject matters of subject training of future teacher of geography and realization of Nandigram approach.

Key words: Nandigram; Federal state educational standards; local lore approach; pithy component; didactic units.

© В.А. Шеманаев, 2014

Рецензент: доктор педагогических наук, профессор С.П. Акутина

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.99

СИБЛИНГОВЫЙ СИМПТОМОКОМПЛЕКС КАК ФАКТОР НЕВРОТИЧЕСКИХ РАССТРОЙСТВ ЛИЧНОСТИ

Ольга Юрьевна Корниенко

аспирант, Киевский национальный университет им. Тараса Шевченко,
г. Киев, Украина
e-mail: kornis Schonka@mail.ru

Статья посвящена теоретико-методологическим проблемам изучения сиблингового симптомокомплекса как фактора невротических расстройств личности. Представлены результаты пилотажного исследования влияния сиблингового симптомокомплекса на уровень невротизации личности и выраженности различных невротических синдромов.

Ключевые слова: сиблинговый симптомокомплекс; семейная констелляция; невротические расстройства.

В современной психологической литературе заметен дефицит информации по вопросу о тех личностных характеристиках, которые способствуют формированию невротических расстройств (МКБ – 10, F40 –F 48). В частности, недостаточно изученным остается вопрос о влиянии особенностей личности, обусловленных сиблинговой позицией, на возникновение невротических состояний. В связи с этим возникает необходимость научного обоснования данного воздействия.

Результаты исследований свидетельствуют о том, что сиблинговые позиции оказывают значительное влияние на формирование личностных характеристик и отдельные психические сферы, однако не представлено целостной модели влияния сиблинговой позиции на личность. Соответственно, возникает необходимость рассмотрения феномена сиблинговых позиций как своеобразного симптомокомплекса.

Цель статьи: основываясь на результатах пилотажного исследования сиблингового симптомокомплекса как фактора невротических расстройств личности, уточнить концептуальную и операциональную схему данного конструкта.

Наиболее целостным для определения этиопатогенеза невротических расстройств является полифакторный подход, основанный на оценке роли биологических (наследственность, конституция, беременность

и роды), психологических (преморбидные особенности личности, психические травмы детского возраста, психотравмирующие ситуации) и социальных (семья, образование, профессия, условия воспитания) факторов. Отмечается единство внешних и внутренних факторов (психической травмы и преморбидных психологических особенностей личности) в формировании невротического расстройства, единства этиологии, как внешнего фактора, и патогенеза как психологического механизма развертывания внешнего фактора на основе личностной предиспозиции [5].

Вследствие взаимодействия внешних и внутренних факторов возникает интрапсихический невротический конфликт, который при слабости защитных механизмов, высоком уровне психологического напряжения приводит к возникновению невротической симптоматики. Невротическая симптоматика отражает расщепление психических подструктур: по К. Юнгу происходит диссоциация психического; Эго становится фрагментарным (А. Нюрберг), симптомокомплексы личностных свойств становятся более автономными и теряют многозначные связи (В.С. Мерлин); по Р. Асаджиоли, происходит дезинтеграция личности, она расщепляется на «субличности» [3; 6].

В основе невротического расстройства лежит интрапсихический невротический

конфликт, сформированный личностными свойствами, которые отражают особенности сиблинговых отношений.

В зависимости от того, какую сиблинговую позицию занимает индивид, у него формируется особый тип симптомокомплекса личностных свойств, которые являются результатом сиблинговых отношений. Невротическая реакция возникает лишь тогда, когда эти симптомокомплексы создают значительное напряжение, становятся ригидными и не могут адаптироваться к условиям окружающей среды.

С целью апробации основной гипотезы исследования о том, что сиблинговый симптомокомплекс влияет на уровень невротизации и выраженность невротических синдромов, проведено пилотажное исследование. Такое исследование позволит конкретизировать гипотезу, уточнить методологию и методики дальнейшего диссертационного исследования.

Для изучения структуры сиблингового симптомокомплекса как ряда личностных свойств, обусловленных особенностями сиблинговой позиции (возраста, пола испытуемого, пола его сиблингов), мы использовали следующие личностные опросники: Методика диагностики межличностных отношений Т. Лири, Шестнадцатифакторный личностный опросник Р. Кеттела; Фрайбургский личностный опросник. Данные методики является апробированным и валидным инструментарием изучения личности.

Для определения уровня невротизации, и факта наличия и типа невротических состояний были использованы такие методики: Клинический опросник для выявления и оценки невротических состояний К. К. Яхина и Д.М. Менделевича [2]; Шкала для экспресс-диагностики уровня невротизации.

Задачи данного исследования следующие:

- выявить влияние сиблинговых позиций на уровень невротизации и синдромы невротических состояний личности;
- определить комплекс личностных характеристик, на которые влияют сиблинговые позиции;
- определить те личностные характеристики сиблингового симптомокомплекса, которые влияют на уровень невротизации и синдромы невротических состояний;

- конкретизировать теоретико-методологические основы, предопределяющие дальнейшее исследование сиблингового симптомокомплекса.

Выборка испытуемых состояла из женщин и мужчин в возрасте от 18 до 50 лет. Общее количество испытуемых в выборке составило 150 человек: из них 75 мужчин и 75 женщин.

Таким образом, образовались следующие 8 групп испытуемых, в зависимости от их сиблинговой позиции (в соответствии с порядком рождения и полом испытуемого, с одним сиблингом): младший брат сестры (бС), младший брат брата (бБ), старший брат сестры (Бс), старший брат брата (Бб), младшая сестра сестры (сС), младшая сестра брата (сБ), старшая сестра сестры (Сс), старшая сестра брата (Сб). Каждой группе было присвоено условное обозначение, первая буква в котором – пол исследуемого и, соответственно, тип сиблинга – брат или сестра, вторая буква – порядок рождения: маленькая – младшие, большая – старше. Также выделено 2 группы мужчин и женщин, которые не имели сиблингов – единственные девочки (0с) и единственные мальчики (0б).

С помощью дисперсионного анализа и критерия Фишера мы выявили значимое (на уровне $p < 0,05$) влияние сиблинговых позиций на выраженность синдромов невротического расстройства.

Используя метод сравнения средних, можно увидеть, какой уровень синдромов невротических состояний (здоровье, неопределенный, болезненный) соответствует каждой сиблинговой позиции по всем шести синдромам невротических состояний.

Болезненный уровень проявления синдромов невротических состояний имеют:

- старшие сестры братьев (истерический тип реагирования и вегетативные нарушения);
- старшие братья сестер (невротическая депрессия).

Неопределенный уровень выраженности невротических синдромов имеют:

- младшие братья братьев (невротическая депрессия);
- старшие братья сестер (тревога, обсессивно-фобические нарушения, истерический тип реагирования, уровень невротизации);

– старшие сестры сестер (обсессивно-фобические нарушения);

– старшие сестры братьев (тревога, невротическая депрессия, астения, обсессивно-фобические нарушения, уровень невротизации);

– младшие сестры сестер (тревога, невротическая депрессия, истерический тип реагирования, обсессивно-фобические нарушения, вегетативные нарушения, уровень невротизации);

– младшие сестры братьев (истерический тип реагирования);

– единственные дочери (тревога, невротическая депрессия);

– единственные сыновья (невротическая депрессия, истерический тип реагирования).

Анализируя личностные характеристики сиблингового симптомокомплекса, влияющие на изменение уровня невротических расстройств, в структуре каждого симптомокомплекса можно увидеть те психологические особенности, которые повышают меру выраженности невротических синдромов и те, которые ее снижают, а следовательно – компенсируют.

Так, высокий уровень авторитарности, альтруизма, совестливости и неуверенности в себе у младших сестер сестер приводит к повышению показателей тревожной симптоматики. Компенсация происходит за счет такой черты, как высокий самоконтроль. Высокому уровню невротической депрессии в данном симптомокомплексе способствует высокий уровень неуверенности в себе, альтруизма и авторитарности. И в данном случае компенсация происходит за счет высокого самоконтроля как черты характера. У младших сестер сестер неуверенность в себе и альтруизм повышают уровень истерического типа реагирования, а также повышение уровня обсессивно-фобических расстройств.

У старших братьев сестер выявлен высокий уровень неуверенности в себе, что способствует повышению уровня тревоги, повышение уровня обсессивно-фобических нарушений и невротической депрессии. Компенсация происходит посредством такой личностной черты, как альтруизм. Неопределенный уровень истерического типа реагирования можем увидеть у старших

братьев сестер за счет высокого уровня подозрительности. Компенсация возможна за счет низкого уровня альтруизма и высокого уровня самоконтроля.

Высокий уровень общительности, догматичности, неуверенности в себе выявлен у старших сестер братьев, что в комплексе способствует повышению уровня тревоги. Компенсация происходит за счет абстрактного мышления и лидерства. Высокий уровень общительности и неуверенности в себе способствует повышению уровня невротической депрессии. Компенсация происходит посредством лидерства. У старших сестер братьев наблюдаются высокий уровень подозрительности, неуверенности в себе, общительности, повышая при этом уровень астении. Компенсация происходит за счет низкого уровня уравновешенности. У старших сестер братьев мы наблюдаем высокий уровень общительности, субординации, неуверенности в себе, что способствует повышению уровня показателей обсессивно-фобических расстройств и возникновение вегетативных расстройств. Повышенный уровень истерического типа реагирования вызван у старших сестер братьев низким уровнем уравновешенности, высоким уровнем доверчивости, низким уровнем абстрактного мышления, высоким уровнем общительности. Такой уровень невротического синдрома может компенсироваться с помощью лояльности.

У младших братьев наблюдается низкий уровень самооценки и агрессивности, что может способствовать повышению уровня невротической депрессии. Компенсация может происходить за счет эгоистичности или зависимости.

Уровень синдрома невротической депрессии у единственных сыновей повышается с высоким уровнем авторитарности и лояльности. Компенсация происходит за счет застенчивости и чувствительности.

У младших сестер братьев наблюдается высокий уровень неуверенности в себе, что приводит к неопределенному уровню синдрома истерического типа реагирования. Компенсация происходит с помощью зависимости и абстрактного мышления.

Высокий уровень подозрительности у старших сестер сестер обуславливает повышение показателей синдрома обсессивно-

фобических нарушений. Компенсация происходит за счет зависимости, самодостаточности, эгоистичности.

Анализируя результаты пилотажного исследования, можно сделать вывод о том, что сиблинговые позиции имеют значительное влияние на выраженность невротических синдромов личности. Вместе с тем, каждая сиблинговая позиция обуславливает ряд психологических свойств, которые в различных конфигурациях определяют разный тип невротических синдромов. Таким образом, уточненная гипотеза нашего исследования выглядит так: структурные особенности сиблингового симптомокомплекса являются фактором различных невротических синдромов личности. Последнее обстоятельство позволяет дополнить и уточнить концептуальную схему сиблингового симптомокомплекса.

Учитывая то, что структурными элементами сиблингового симптомокомплекса являются личностные свойства, целесообразно выяснить теоретико-методологические позиции их изучения.

Проблема связей между свойствами индивидуальности наиболее раскрыта в работах В.С. Мерлина. Согласно концепции интегральной индивидуальности, между различными психологическими подструктурами существуют многозначные связи, обеспечивающие автономность функционирования психологических образований [3, с. 240]. В.С. Мерлин выделяет следующие свойства интегральной индивидуальности: биохимические, соматотипичные, нейродинамические, психодинамические, личностные и социально-психологические [3, с. 40-80].

Структура личности, по В.С. Мерлину, представляет собой многоуровневую систему взаимных связей свойств личности, благодаря которым образуются так называемые симптомокомплексы [3, с. 18]. Учитывая то, что симптомокомплексов существует столько, сколько существует типов личностных отношений, можно предположить, что существует специфический сиблинговый симптомокомплекс, характеризующий сферу отношений братьев и сестер, проявляясь в устойчивых личностных свойствах. Поэтому сиблинговый симптомокомплекс, как структурный элемент личности, рассматривается не только в аспекте личностных

свойств, но и тех внешних условий, которые эти особенности формируют.

Рассматривая личность как иерархическое, интегральное образование возникают трудности соотнесения личностных свойств и различных уровней функционирования личности. В.С. Мерлин считает, что изучение индивидуальности может быть интегральным уже тогда, когда объектом становятся не все, а лишь некоторые свойства двух-трех ее иерархических уровней [3]. Поэтому важной задачей нашего исследования является выделение системы взаимосвязанных факторов, которые наиболее целостно и интегрировано отражают сущность сиблингового симптомокомплекса. Наше исследование имеет целью охватить не всю «горизонталь» определенного иерархического уровня интегральной индивидуальности, а всю «вертикаль» с отдельными показателями каждого иерархического уровня.

Итак, основываясь на принципе системно-синергетического изучения личности, интегрированного рассмотрения внешних и внутренних факторов ее формирования (Б.Г. Ананьев, В.С. Мерлин, В.Н. Мясищев, Ю.Г. Фролова, И.В. Ершова-Бабенко и др.), подходах к концептуализации симптомокомплекса как интроецированного образования, персонификации отношений личности (Г.С. Салливан, К.Г. Юнг, В.Н. Мясищев, В.С. Мерлин, А. Адлер, А.С. Кочарян, В.И. Кочарян и др.), рассмотрении сиблинговых отношений в системе взаимосвязей с другими факторами формирования личности (Bank, L., Patterson, GR, & Reid, JB, Bowen, M., Brody, GH, Buhrmester, D., Daniels, D., & Plo-min, R., Furman, W. & Lanthier, R.P. Melinda, E. Baham), разработана следующая концептуальная модель сиблингового симптомокомплекса.

Сиблинговый симптомокомплекс функционирует на таких психологических уровнях, как: социально-психологический, личностный, психодинамический. Он является отражением системных (социально-демографических, семейных) и биологических особенностей функционирования индивида.

На системном уровне, который отражает социально-демографические и семейные особенности, выделены два подуровня – структурный и динамический. На данном

уровне можно также выделить три подуровня: супружеский, родительско-детский и сиблинговый. К структурным особенностям системного уровня сиблингового симптомокомплекса относятся: семейная констелляция (возраст, пол, порядок рождения индивида, пол сиблингов, разница в возрасте с сиблингами), сиблинговая позиция родителей; социально-экономический статус. К динамическим особенностям – супружеская подсистема: супружеские отношения родителей; родительско-детская подсистема: различающееся родительское отношение, стиль родительского воспитания, триангуляции, семейные трансгенерационные процессы; сиблинговая подсистема: психофизиологические особенности сиблингов испытуемого, особенности взаимодействия сиблингов испытуемого с родителями.

К социально-психологическим особенностям сиблингового симптомокомплекса относятся: семейные роли сиблинга, особенности сиблингового взаимодействия в восприятии их испытуемым (конфликтность и соперничество, тип взаимодействия, психологические границы).

Личностные свойства сиблингового симптомокомплекса характеризуются особенностями характера и мотивации. На психодинамическом уровне сиблинговый симптомокомплекс выражен в особенностях темперамента, экстраверсии/интроверсии, тревожности.

Итак, сиблинговый симптомокомплекс – сложноструктурированная система психологических свойств (психодинамических, личностных и социально-психологических), обусловленных социально-демографическими и семейными особенностями функционирования холона сиблингов.

Учитывая, что задачей эмпирического исследования является установление комплекса социально-психологических, личностных и психодинамических свойств, на которые влияют системные особенности сиблинговой позиции, возникает необходимость решения ряда методологических проблем. Остановимся на их последовательном рассмотрении.

1. Учитывая необходимость контроля побочных и сопутствующих переменных, мы определили следующие критерии исключения испытуемых из выборки: менее двух

детей или более двух детей в семье, близнецы; только один общий отец или мать; усыновленные дети; сиблинги с разницей в возрасте более 10 лет и близнецы; разведенные родители на момент проживания сиблингов вместе, раздельное проживание сиблингов к периоду бракосочетания или вступления в высшее учебное заведение одного из них; испытуемые, которые имели потерю сиблинга до 18 лет.

2. Особенности родительско-детских отношений могут определять особенности сиблинговых отношений, а следовательно и всего сиблингового симптомокомплекса. Важным аспектом родительско-сиблинговых отношений является различающееся отношение родителей к сиблинговой диаде, стиль родительского воспитания, управления детскими конфликтами. Учитывая то, что родительско-сиблинговые отношения не являются предметом нашего исследования, а лишь его отдельным аспектом, мы не будем использовать такую переменную в операционализации модели сиблингового симптомокомплекса. Существуют методологические трудности эмпирического исследования этих показателей во взрослом возрасте, связанные с отсутствием разработанных в нашей стране психодиагностических методик по данной проблематике. Отметим лишь, что такие концепты теоретически значительно влияют на формирование сиблинговых отношений и родительско-детских отношений.

3. В. Тоумен отмечал, что сиблинговая позиция родителей может оказывать значительное влияние на формирование психологических особенностей детей, связанных с их сиблинговой позицией [8]. Чтобы проверить данную гипотезу, мы разделим выборку испытуемых по этому признаку (дети старших или младших родителей, имеющих братьев или сестер) и проанализируем, существуют ли статистические различия между подгруппами испытуемых.

4. С целью контроля побочной переменной «семейное положение исследуемого» (создание собственной семьи может компенсировать паттерны поведения, сложившиеся в родительской семейной системе), целесообразно разделить выборку на женатых и холостых испытуемых и проверить наличие статистических различий между ними в

показателях сиблингового симптомокомплекса.

5. При определении элементов сиблингового симптомокомплекса необходимо учитывать возрастные этапы развития личности. Мы разделим взрослую выборку по возрастному критерию (используя возрастную периодизацию жизни В.Ф. Моргун и Н.Ю. Ткачевой): юношеский возраст, молодость (18-30 лет), средний возраст (30-40 лет), зрелость (40-55), старость (свыше 56 лет). И сравним симптомокомплекс различных сиблинговых позиций по указанному критерию.

6. Контрольной выборкой для проверки гипотезы о том, что сиблинговый симптомокомплекс является специфическим образованием именно тех лиц, которые имеют сиблингов, станут единственные дети.

7. В отличие от сравнительной оценки, когда родители или сиблинги оценивают друг друга или сравнивают себя с сиблингом, самоотчеты менее эффективны [7]. Таким образом, есть необходимость использовать опросники, в которых исследуемый смог бы оценить себя, сравнивая с братом или сестрой. Так, методика Т. Лири [1] дает возможность оценить себя с позиций «Актуальное Я», «Идеальное Я», а также с предложенной нами позиции «Я – как брат/сестра».

8. Разработанные или адаптированные отечественные методики по изучению сиблинговых отношений отсутствуют. В связи с этим, поставлена задача адаптировать методику Братско-сестринский опросник (The Brother-Sister Questionnaire; S.A. Graham-Bermann, S.E. Culter), выявляющий уровень эмпатии, поддержание границ, сходства и принуждения в сиблинговых отношениях.

Следующим этапом нашего исследования является операционализация сиблингового симптомокомплекса. На каждом системном уровне – семейном, сиблинговом, личностном, внутриличностном – мы определили ряд индикаторов, которые определяют особенности данного конструкта.

Данные социально-демографических и семейных особенностей сиблингового симптомокомплекса можно получить с помощью разработанной нами анкеты, в которой содержатся вопросы, ответы на которые позволят выявить данные особенности испытуемого.

Сиблинговые отношения, отражающие особенности социально-психологического уровня сиблингового симптомокомплекса, могут быть исследованы с помощью адаптированной нами методики Братско-сестринский опросник (The Brother-Sister Questionnaire; S.A. Graham-Bermann, S.E. Culter), которая достаточно информативна относительно системных характеристик сиблинговых отношений.

Также для выявления особенностей социально-психологического уровня сиблингового симптомокомплекса будет использована адаптированная Л.Н. Собчик [4] и модифицированная нами методика диагностики межличностных отношений Т. Лири [1], в которой будет предложено оценить образ себя как сиблинга (сравнивая себя с братом или сестрой).

С целью изучения особенностей личностного и психодинамического уровней сиблингового симптомокомплекса можно использовать методику Шестнадцатифакторный личностный опросник Р. Кеттела. Методика Р. Кеттела является удобным инструментом, так как сущность каждого фактора отражает несколько психологических уровней интегральной индивидуальности, в частности, психодинамический и личностный.

Методологическую основу исследования невротических расстройств составляют представления о невротических расстройствах как результата взаимодействия внешнего и внутреннего психологического конфликта личности, фрагментируя ее на симптомокомплексы (В.Н. Мясищев, К. Г. Юнг, К. Хорни, А. Адлер, З. Фрейд).

Психодиагностическими индикаторами невротического расстройства являются: уровень невротизации личности, клиническая форма невротического расстройства; невротизованные личностные свойства.

Для определения клинической формы невротических расстройств мы использовали Клинический опросник для выявления и оценки невротических состояний К.К. Яхина и Д.М. Менделевича [2].

Методика предназначена для анализа невротических состояний и позволяет выявить основные невротические синдромы: тревога; невротическая депрессия; астения; истерический тип реагирования; обсессив-

но-фобические нарушения (навязчивости); вегетативные нарушения.

С целью оценки уровня невротизации использована Шкала для экспресс-диагностики уровня невротизации. Шкала разработана в Лаборатории клинической психологии психоневрологического института им. В.М. Бехтерева.

При решении задач, связанных с изучением роли личности в этиопатогенезе невротических и неврозоподобных нарушений, а также направленных на выявление лиц с повышенным риском нервнопсихической дезадаптации, использован опросник «Невротические черты личности» (НЧЛ).

Таким образом, пилотажное исследование влияния сиблингового симптомокомплекса на уровень невротизации и меру выраженности невротических синдромов, позволило нам расширить концептуальную схему сиблингового симптомокомплекса, уточнить теоретико-методологическую основу исследования и дополнить психодиагностический инструментарий методиками изучения социально-психологического уровня сиблингового симптомокомплекса и выявления невротических черт личности.

Дальнейшей задачей нашего исследования является эмпирическая проверка предложенного нами варианта операционализации конструкта, построение математиче-

ской модели сиблингового симптомокомплекса как фактора невротических расстройств личности, а также разработка его целостной интерпретационной схемы.

Список литературы:

1. Исследование коммуникативно-характерологических тенденций / Диагностика межличностных отношений ДМО Лири / Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Ред. и сост. Райгородский Д. Я. – Самара, 2001. – С. 408-418.
2. Менделевич В.Д., Соловьева С.Л. Неврология и психосоматическая медицина. – М.: Медпресс-информ, 2002. – С. 419.
3. Мерлин В.С. Психология индивидуальности: избранные психологические труды. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 446 с.
4. Собчик Л.Н. Диагностика межличностных отношений: модифицированный вариант интерперсональной диагностики Т. Лири. – М.: МКЦ ГУ по труду и социальным вопросам Мосгорисполкома, 1990. – 48 с.
5. Справочник по психиатрии / под ред. А.В. Снежневского. – М.: Медицина, 1985. – 416 с.
6. Юнг К.Г. Психологические типы. – СПб.: Азбука, 1996. – 736 с.
7. Sulloway F. Technical report on a vote-counting meta-analysis of the birth order literature (1940-1999) / University of California [Berkeley, 2002]. URL: <http://www.sulloway.org/metaanalysis>.
8. Walter Toman. Family constellation: its effects on personality and social behavior. – Springer Pub. Co., 1976. – 333 p.

THE SIBLING SYMPTOM COMPLEX AS A FACTOR OF NEUROTIC DISORDERS OF THE PERSONALITY

Olga Yuriivna Kornienko

Graduate student Kyiv National Taras Shevchenko University, Kiev, Ukraine

The article gives a description of the theoretical and methodological research problems of the sibling symptom complex as a factor of neurotic disorders. The author analyzes the results of the pilot study of the sibling symptom complex effect on the level of nevrotization and neurotic syndromes.

Key words: sibling symptom complex; family constellation; neurotic disorder; sibling's position.

© О.Ю. Корниенко, 2014

Рецензент: научный руководитель, кандидат психологических наук, доцент Т.С. Кудрина

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ВРАЧА В РАМКАХ МЕДИЦИНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Марина Владимировна Носкова

кандидат психологических наук, доцент,

ГБОУ ВПО «Уральский государственный медицинский университет
Министерства здравоохранения Российской Федерации», г. Екатеринбург
e-mail: mn66@mail.ru

Елена Павловна Шихова

кандидат социологических наук, доцент,

ГБОУ ВПО «Уральский государственный медицинский университет
Министерства здравоохранения Российской Федерации», г. Екатеринбург
e-mail: shihovka@mail.ru

В статье представлено формирование коммуникативной культуры у студентов медицинского вуза, как значимого аспекта для специалистов в области здравоохранения. Рассматриваются составляющие коммуникативной культуры, реализации основных принципов построения и содержания коммуникативной деятельности студентов в образовательном процессе преподавания дисциплины «Психология и педагогика» через инновационные педагогические технологии.

Ключевые слова: инновационные педагогические формы и технологии; коммуникативная культура; коммуникативная компетентность; медицинское образование.

Актуальной задачей настоящего времени является гуманизация образования. В рамках ФГОС происходит усиление внимания к личности студента и обеспечение условий личностного роста обучающегося. Инновации оказывают значительное влияние на медицинское образование, и профессионализм будущего врача.

В ходе образовательного процесса весьма важным является формирование общекультурных и профессиональных компетенций, которыми необходимо владеть выпускнику по окончании медицинского вуза. При этом значительным аспектом является удовлетворенность требований и ожиданий потребителя. Оценка степени соответствия этим требованиям и уровень коммуникативной культуры становятся показателями деятельности медицинского вуза.

Проблемой эффективности профессионального образования является разработка методологии и способов обеспечения качества, соответствующего как прогрессивному уровню развития научного познания, так и запросам современного здравоохранения. В связи с этим, крайне значимыми становятся владение коммуникативной культуры будущим врачом. Следует отметить, что до

недавнего времени формированию коммуникативной культуры не уделялось должного внимания, причем именно культура является важнейшим компонентом во взаимодействии врач-пациент.

Следует подчеркнуть, что коммуникативная культура рассматривается как многоуровневая и многофункциональная система в информационном взаимодействии. В данном аспекте коммуникативная культура характеризуется как психолого-педагогический феномен, представляющий собой мировоззренческую позицию личности и уровень профессионального развития. В ее состав входят:

- способность выражать свою мысль (в устной и письменной форме) осмысленно, грамматически правильно, используя различные источники информации;
- умение ориентироваться в социальных ситуациях, самоопределяться в социуме, группе, межличностных отношениях;
- умение правильно определять личностные особенности и эмоциональные состояния других людей;
- понимать ценности своей и чужой позиции при решении конкретных проблем в коммуникации;

– сотрудничать, владеть собой, предвидеть последствия своего вербального поведения, обладать эмпатическими навыками и умениями, владеть основными стратегиями, тактиками разрешения конфликта и его предотвращения;

– умение выбирать и реализовывать адекватные способы взаимодействия.

Кроме этого, понятие коммуникативной культуры врача включает в себя владение определенными нормами общения и деонтологии.

Проблема коммуникативной культуры демонстрирует, что феномен «коммуникативная культура» идентифицируется с категориями: «культура общения» (И.А. Ильева, Э.С. Макарян), «культура речи» (Л.А. Введенская, Л.Г. Павлова, Б.Н. Головин), «культура речевого общения» (О.М. Казарцева), «культура речевого поведения» (А.К. Михальская), «коммуникативная компетентность» (С.Л. Братченко, Ю.Н. Емельянова, Е.В. Руденский), «коммуникативная компетенция» (М.Н. Вяпютнев).

Под компетенциями подразумевается совокупность социальных функций, которыми обладает человек в реализации социально значимых прав и обязанностей члена общества, социальной группы, коллектива. Компетенцию можно обозначить как совокупность того, чем человек располагает, а компетентность – совокупность того, чем он владеет [1].

В современной психолого-педагогической науке и практике понятиями-категориями «компетентность» и «компетенция» стали оперировать лишь в конце 90-х годов XX в. Именно этим можно объяснить разное толкование этих дефиниций, которое встречается в научной литературе.

Вопросы развития коммуникативных компетенций находятся в центре внимания как отечественных, так и зарубежных ученых. Например, социологи и психологи (А.А. Бодалев, А.Б. Добрович, Е.Я. Малибурда, Л.А. Петровская, Е.В. Руденский и др.) связывают коммуникативную компетентность с развитием умений давать социально-психологический прогноз ситуации общения, программировать этот процесс, вживаясь в атмосферу коммуникативной ситуации и осуществлять управление процессом общения группы, коллектива, ко-

манды. Это условно может отождествлять тесную связь коммуникативной компетентности с коммуникативной культурой.

В психолого-педагогических исследованиях коммуникативная компетентность определяется, как способность осуществлять речевую деятельность, реализовывать коммуникативное поведение на основе системы компонентов: мотивационного (речевое поведение), когнитивного (знания), оперативного (преодоление противоречий, предписанных содержанием обучения), а также способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми.

Это подтверждается мнением Л.А. Петровской, которая указывала, на то, что коммуникативная компетентность это – совокупность навыков и умений, необходимых для эффективного общения [2].

Многие авторы обращались к теме коммуникативной культуры. По мнению Ю.Н. Емельянова, коммуникативная компетентность и коммуникативная культура – ситуативная адаптивность и свободное владение вербальными и невербальными средствами социального поведения [3]. Анализ этих понятий позволяет определить коммуникативную культуру как сложный комплекс знаний, умений, навыков, взаимоотношений, индивидуально-личностных качеств и свойств, позволяющих личности выполнять профессиональную деятельность.

Освоение психолого-педагогических дисциплин студентами медицинского вуза, направлено на становление следующих общекультурных и профессиональных компетенций:

– способность и готовность анализировать социально-значимые проблемы и процессы, использовать на практике гуманитарные и естественнонаучные методы;

– способность и готовность к анализу мировоззренческих, социально и личностно значимых философских проблем, а также, способность и готовность к самосовершенствованию;

– способности и готовности к логическому и аргументированному анализу, к публичной речи, ведению дискуссии и полемики, редактированию текстов профессионального содержания, осуществлению воспитательной и педагогической деятельно-

сти, сотрудничеству и разрешению конфликтов, толерантности;

– способности и готовности использовать методы управления, организовать работу исполнителей, находить и принимать ответственные управленческие решения в условиях различных мнений и в рамках своей профессиональной компетенции;

– способностью и готовностью реализовать этические и деонтологические аспекты врачебной деятельности в общении с коллегами, средним и младшим медицинским персоналом, с пациентами и их родственниками;

– способности и готовности к обучению пациентов правилам медицинского поведения; к формированию у населения навыков здорового образа жизни.

В процессе формирования коммуникативной культуры в рамках дисциплины «Психология и педагогика» на практических и лекционных занятиях реализуются основные принципы построения и содержания коммуникативной культуры студентов:

– *обучение через общение*. Это касается организации практического занятия, базирующегося на диалоговом общении преподавателя и студентов, что способствует повышению эффективности образовательного процесса и привитию навыков коммуникативной культуры;

– *функциональность* предполагает освоение общекультурных и профессиональных компетенций в коммуникативной деятельности. Студент, выполняя ту или иную ситуационную коммуникативную задачу, подтверждает мысль, сомневается, спрашивает о чем-либо, уточняет информацию, утверждает свою собственную точку зрения;

– *ситуативность* – принципиально важным является выбор и организация материала для ситуационно-коммуникативных задач, чтобы развивать и влиять на коммуникативную культуру студентов, что является необходимым условием для освоения окружающего мира во взаимодействии и взаимоотношениях. На кафедре психологии и педагогики проводятся коммуникативные тренинги, ориентированные на самопрезентацию студентов. Это позволяет студентам младших курсов познакомиться, лучше узнать друг друга, способствует быстрой адаптации и развивает коммуника-

тивные способности в межличностном взаимодействии;

– *личностная ориентация общения*. Человек отличается от другого своими индивидуально личностными психологическими особенностями (темперамент, характер, способности) и коммуникативной культурой. В процессе обучения студенты выполняют ряд личностно-диагностических методик, направленных на выявление индивидуально-личностных особенностей: темперамента, характера, перцептивных модальностей, умения слушать и слышать. Все это позволяет корректировать их собственную коммуникативную культуру, при этом грамотно и профессионально выстраивать межличностное взаимодействие и коммуникацию в группе. Все это пригодится в дальнейшей профессиональной деятельности и личной жизни;

– *коллективное взаимодействие* – это такой способ организации учебного процесса, при котором студенты активно общаются друг с другом. Условие успеха каждого является условием успеха остальных.

Наряду с лекционными и практическими занятиями становлению коммуникативной культуры способствует учебно-исследовательская, научно-исследовательская работа и самостоятельная работа студентов, используя различные психолого-педагогические технологии.

На наш взгляд, эффективными психолого-педагогическими технологиями становления коммуникативной культуры является анализ кинопродукции, исследовательский профилактический проект, составление кроссвордов на заданную тему.

Одной из серьезных проблем в преподавании психологии является иллюстрация студентам проявлений когнитивных процессов, различных социальных феноменов и закономерностей, возрастных изменений, а также то, как они проявляются в реальных ситуациях общения и в медицинской деятельности.

В условиях ФГОС, наряду с другими формами обучения, широко применяется в качестве методического инструмента анализ научно-популярных и художественных кинофильмов. Самостоятельный анализ кинофильмов выступает как методически эффективный инструмент обучения сту-

дентов психологии, и способствуют развитию у обучающихся целому ряду знаний, умений и навыков. Студенты, выбирающие эту форму самостоятельной работы, дают краткое содержание видеоматериала, которое раскрывает контекст, основные социально-психологические, возрастные и гендерные особенности, закономерности и феномены, представленные в фильме; объясняют развитие событий с психологических позиций, что предполагает развитие рефлексии, и как следствие, коммуникативной культуры обучающихся.

Работа выполняется по определенному алгоритму и преследует следующие психолого-педагогические цели:

- повторение материала лекционных и практических занятий: основных психологических теорий и подходов в современной психологии, особенностей когнитивной и эмоционально-волевой сферы личности, психологии общения и ее сторон (коммуникативной, интерактивной и перцептивной), особенностей возрастной периодизации, психологии семьи, гендерных теорий;

- просмотр выбранного видеоматериала и выдвижение предположений о том, какие психологические, индивидуально-личностные особенности, социально-психологические явления, механизмы, закономерности, феномены, теории воспроизведены и актуализированы в фильме, что тоже способствует развитию коммуникативной культуры;

- использование научной психологической литературы и лекционного материала демонстрирующего те теории, явления, индивидуально-личностные особенности, социальные феномены и закономерности, которые, по мнению студента, представлены в просмотренном материале. Вычленение основных признаков, показывающих качественную специфику данных теорий, индивидуально-личностных особенностей, социально-психологических феноменов, явлений и закономерностей, которые могут выступать в качестве доказательства и соответствия этому. Данная самостоятельная работа предполагает ответы на вопросы:

- Насколько исчерпывающе в выбранных фрагментах (сценах, эпизодах) фильма раскрываются качественные особенности и специфика выделенных явлений, феноменов, социально-психологических, возрас-

тных и гендерных закономерностей (все ли это существенные признаки или только некоторые из них)?

- Какие аспекты в содержании киноматериала не соответствуют (противоречат) рассматриваемым вопросам, проблемам, теориям?

- Могут ли они быть, по-другому проинтерпретированы?

Объяснение выделенных фрагментов (сцен, эпизодов) киноматериала с точки зрения соответствующих социально-психологических теорий, индивидуально-личностных и возрастных особенностей, социально-психологических феноменов, закономерностей и явлений.

Предполагается, что студент рассматривает видеоматериал как реальный, а не вымышленный (в художественных фильмах) и предполагает, какая из психологических теорий предсказывает характер реакций героя, результат событий:

- указывают, имеют ли место противоречия установленным научным фактам и психологическим теориям (в продемонстрированных явлениях), что соответствует, а что может быть объяснено иначе;

- объясняют развертывание событий в фильме проанализированным теоретическим материалом.

Одной из форм аудиторной самостоятельной работы студентов медицинского вуза является составление кроссвордов по заданным темам.

Составление кроссворда – одна из технологий самостоятельной работы студентов. Этот вид работы вызывает интерес к изучаемой дисциплине и помогает усвоению категориально-понятийного аппарата. Целью использования технологии кроссворда в качестве самостоятельной работы студентов является формирование профессионально-важных качеств будущего врача: креативности, самообразования, интеллектуальной самостоятельности. Ожидаемыми результатами данной технологии является активизация когнитивной деятельности студентов, тренировка мыслительных процессов (память, внимание, мышление, воображение), расширение кругозора и развитие сообразительности.

Кроссворд позволяет в учебной ситуации интенсифицировать процесс усвоения но-

вых знаний по дисциплине, а основная роль кроссвордов в том, что при их составлении студентам необходимо работать с учебной и научной литературой. Студентам предлагается составление кроссворда после изучения дисциплинарного модуля «Психология и педагогика» с целью обобщения, подготовки к рубежным контролям, а также итоговый кроссворд для проверки знаний изученного материала по дисциплине в целом.

Использование учебных кроссвордов по дисциплине «Психология и педагогика» позволяет студентам вникать в суть изучаемых социально-психологических феноменов и явлений, усваивать учебный материал, понятия, закреплять их. Все это влияет на развитие наглядно-образного мышления, формирование не только культуры интеллектуального труда, но и коммуникативной, кроме этого является элементом научно-исследовательской деятельности студентов.

Таким образом, кроссворд предполагает анализ учебного материала, развитие коммуникативной компетентности и культуры, грамотности, логического мышления, а также взаимодействия в группе.

Еще одной из инновационных психолого-педагогических технологий в ГБОУ ВПО Уральском государственном медицинском университете является профилактический исследовательский проект.

Актуальность проектно-исследовательского подхода определяется инновационным развитием медицинского образования, а также внедрением актуальных психолого-педагогических методов в медицинское обслуживание населения.

Целью работы такого формата является ознакомление с психолого-педагогическими технологиями в процессе проведения профилактической работы медицинскими работниками и приобретение опыта разработки и презентации профилактической кампании, развитие коммуникативной культуры будущих врачей. Профилактическая работа в рамках санитарно-просветительской работы врача с населением по вопросам профилактической медицины является профессиональной компетенцией специалиста в области здравоохранения.

Проектно-исследовательская работа способствует выработыванию умений взаимодействовать в команде, организовывать

коллективную деятельность, принимать ответственные, управленческие решения, анализировать значимые социально-психологические и профессионально-медицинские факторы в профилактической деятельности, что способствует реализации этических, деонтологических аспектов и коммуникативной культуры врачебной деятельности. Студентам предоставляется право выбора профилактической темы. Обязательными составляющими исследовательско-профилактического проекта являются: актуальность и обоснованность выбранной темы, цели, задачи, характеристика выборки проекта, то есть, на какой слой населения (возраст, гендер, социальный статус) рассчитана профилактическая кампания, используемый в предполагаемой работе психолого-педагогический инструментарий (беседа, опрос, тренинг, личностные опросники, интервью и др.), сроки и место проведения, предполагаемое условное финансирование, ожидаемые результаты). При защите профилактического проекта, используется технология дискуссии, где коллегиально студенческой группой обсуждаются следующие вопросы: цели данной просветительской работы, роль проектов в профилактике тех или иных заболеваний, выбранные участниками исследовательского проекта формы, методы и средства просветительской работы, психолого-педагогические задачи и принципы работы врача в данной профилактической программе.

Проектно-исследовательский подход способствует интеллектуально-рефлексивно-му и личностно-профессиональному развитию субъектов образовательного процесса и направлен на формирование у них коммуникативной культуры, рефлексивно-продуктивного мышления.

В связи с вышесказанным, необходимо внедрять в современный образовательный процесс организационные, дидактические, технические инновации. Это оптимизирует усвоение знаний и повышает качество профессиональной подготовки и коммуникативной культуры будущих врачей и еще раз свидетельствует о том, что важным критерием профессионализма будущего врача является коммуникативная культура.

Подводя итоги, следует подчеркнуть, утверждение новых квалификационных по-

ложений ставит будущего специалиста перед необходимостью самоопределения, связанного с выявлением и утверждением собственной позиции в социуме и профессии, осмыслением своих возможностей в актуальном социально-культурном контексте. Это обстоятельство подтверждает особую значимость коммуникативной культуры. Следует отметить, что основы коммуникативной культуры закладываются в начале образовательного процесса, психолого-педагогические условия для формирования коммуникативной культуры как ключевой в развитии личности будущего врача созда-

ются на первом курсе, при этом пополняются и совершенствуются в течение всего обучения в медицинском вузе.

Список литературы:

1. Нестеров В.В., Белкин А.С. Педагогическая компетентность. – Екатеринбург: Учебная книга, 2003. – С. 4.
2. Петровская Л.А. Компетентность в общении (социально-психологический тренинг). – М.: Изд-во Московского университета, 1989. – 216 с.
3. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. – 166 с.

**THE FORMATION OF COMMUNICATIVE CULTURE OF A FUTURE DOCTOR
IN MEDICAL EDUCATION**

Marina Vladimirovna Noskova

Candidate of Psychology, assistant professor of Psychology and Pedagogics department,
Ural State Medical University, Ministry of Health of the Russian Federation
Ekaterinburg, Russia

Elena Pavlovna Shihova

Candidate of Sociology, assistant professor of Psychology and Pedagogics department,
Ural State Medical University, Ministry of Health of the Russian Federation,
Ekaterinburg, Russia

The elements of the communicative culture are discussed. Main principles of design and content of communicative activity of students in the educational process of teaching «Psychology and pedagogy» is vealired through innovative pedagogical technologies.

Key words: innovative pedagogical forms of technology; communicative culture; communicative competence; medical education.

© М.В. Носкова, 2014

© Е.П. Шихова, 2014

Статья рекомендована к печати решением заседания кафедры психологии и педагогики ФГБОУ ВПО «Уральский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения Российской Федерации». Протокол № 6 от 13 января 2014 г.

ИСТОРИЯ

УДК 314.116(470.57) «193»

К ПРОБЛЕМЕ РОСТА ГОРОДСКОГО НАСЕЛЕНИЯ И ЧИСЛА ГОРОДСКИХ ПОСЕЛЕНИЙ БАШКИРСКОЙ АВТНОМНОЙ СОВЕТСКОЙ СОЦИАЛИСТИЧЕСКОЙ РЕСПУБЛИКИ В 30-е ГОДЫ XX СТОЛЕТИЯ

Светлана Витальевна Шалагина

кандидат исторических наук, доцент,

ФГБОУ ВПО «Уфимский государственный университет экономики и сервиса», г. Уфа

Елена Анатольевна Казанцева

кандидат филологических наук, доцент,

ФГБОУ ВПО «Уфимский государственный университет экономики и сервиса», г. Уфа
e-mail: dekanat.turizm@yandex.ru

В статье рассматривается специфика роста городского населения и числа городских поселений в Башкирской советской автономной республике в тридцатые годы прошлого столетия. Раскрываются основные этапы, характер, особенности градостроительной политики Советского государства в период 1926-1940 гг. Анализируется специфика роста городского населения республики и особенности демографической политики рассматриваемого периода истории России, в срезе отдельно взятой ее территории.

Ключевые слова: народонаселение; миграционные процессы; городское поселение; регионально-географический аспект; общественное развитие; городское население; политический процесс.

Современное общество претерпевает качественные изменения во всех сферах, в результате чего востребован исторический анализ событий, который должен быть комплексным и емким.

Актуальность предложенного направления определяется и тем, что социальная политика в ее историческом аспекте по своей структуре имела многослойные и сложные составляющие, к одной из них относятся параметры и формы воздействия государства на количественные и качественные показатели населения [2, с. 40].

Придерживаясь того, что основой политического, экономического, социального и культурного развития общества является население (народонаселение), то изучение его численной, воспроизводственной специфики, а также характера расселения является необходимым условием для восприятия, научного обоснования и разрешения вопросов, связанных с общественными

взаимоотношениями, в том числе и на современном этапе их развития.

Сегодня исследование народонаселенческих процессов в их историко-демографическом срезе становится ключевым для расширенного и детализированного анализа многих событий и процессов, имеющих различные временные рубежи существования. Количественный состав населения во многом обусловлен характером экономической политики, которая на различных исторических этапах имела свои особенности и определяла непосредственное территориальное направление расселения людей, а уровень и характер социально-экономического развития общества во многом обуславливал воспроизводственные процессы в населении.

Основой отраслевого развития Башкортостана в 30-ые гг. XX столетия являлась разработка и освоение нефтяных и газовых месторождений, строительство нефтеперерабатывающих комплексов, пунктов транс-

портировки ресурсов. В результате этого, из 19 поселков городского типа, существовавших в 1939 г., 10 получили данный статус в 1938 г. Развитие промышленной сферы способствовало увеличению населения в этих поселках.

Помимо нефтяной отрасли, черной металлургии г. Белорецка, рабочих поселков Сибай, Тирлян, Тузан и Миндяк, развитие химической промышленности г. Стерлитамака, золотодобывающей промышленности в рабочем поселке Бурибай также пополняло численный состав городских жителей края. По этим причинам к 1939 г. в Башкортостане создаются реальные условия изменения народонаселенческих процессов, половозрастной, национальной структуры населения, направлений воспроизводства, условий жизни, а также вносятся коррективы в специфику градостроительства, что определило неравномерное (в территориально-географическом аспекте) развитие и урбанизационного процесса в республике, а также, относительно прежних лет, резкий рост городских поселений и их жителей.

Свою особенность в численности и многонациональном составе населения имели города, сгруппированные по административному и территориально-региональному статусу. Жителей городских поселений республиканского подчинения на 17 января 1939 г. насчитывалось 329363 чел., что составило 10,4% всех жителей Башкирской АССР (г. Уфа – 7,9%, г. Белорецк – 1,3%, г. Стерлитамак – 1,2%) и 60,95% от количественного состава всего городского населения республики (г. Уфа – 46,3%, г. Белорецк – 7,5%, г. Стерлитамак – 7,2%). Количественный показатель общего прироста населения в городах республиканского подчинения был равен 181856 чел., то есть увеличение составило 123,2%, где среднегодовой процент роста выражался 9,5%. Рост горожан был обусловлен программой промышленного строительства во II пятилетке, утвержденной XVII съездом ВКП(б), которая включала строительство автозавода в г. Уфе, новой группы нефтеперерабатывающих заводов в г. Уфе и в г. Стерлитамаке, а также дальнейшее развитие промышленности горной металлургии в г. Белорецке.

Из городских поселений республиканского подчинения особое внимание следует уде-

лить столице. Население г. Уфы увеличилось с 102 241 чел в 1926 г. до 250 011 чел в 1939 г., то есть в 144,5%, что в среднем составило 11,1% ежегодного роста населения [1]. За период, по которому имеются сведения о численности населения г. Уфы, такой высокий прирост жителей никогда не наблюдался.

Если сравнивать количественное увеличение населения столицы с 1926 г. по 1939 г. с ростом населения ближайших городов, сходных по народно-хозяйственному значению, то показатель прироста населения г. Уфы за 1926-1939 гг. возросло, как упомянуто выше, на 144,5%, население г. Казани увеличилось на 124,4%, г. Куйбышева – на 122,2%, г. Чкалова – на 40,3%. Бурный рост населения столицы имел не только внутренние источники, но и пополнялся за счет расширения в городе нефтеперерабатывающей сферы. В частности, в связи с постановлением СНК СССР и ЦК ВКП(б) «О развитии новых нефтяных районов» Народный Комиссариат нефтяной промышленности СССР в 1939 г. направил из Баку и Грозного около двух тысяч строителей, а Наркомтяжпром СССР послал в Уфу строителей и монтажников с Московского метрополитана. В г. Белорецке население, за рассматриваемый период, увеличилось на 20640 чел., с 19929 чел. до 40569 чел., что составило 103,6% общего прироста, или 7,96% среднегодового. Высокий прирост был связан с расширением по предложению Башкирского обкома ВКП(б) в пределах городской черты сети предприятий черной металлургии. Это востребовало дополнительные трудовые ресурсы, полученные путем организованного набора из колхозов близлежащих к г. Белорецку районов. В г. Стерлитамаке в 1926 г. жителей насчитывалось 25337 чел., тогда как по данным переписи 1939 г. количественный состав определялся показателем 38789 чел., таким образом, прирост составил 13452 чел., или 53%, где среднегодовой показатель увеличения был равен 4%.

Количественный состав жителей в городах районного подчинения определялся 48291 чел., или 1,5% от общей численности населения республики (г. Баймак – 0,4%, г. Белебей – 0,5%, г. Бирск 0,6%) и 9% от общей численности городского населения БАССР (в том же порядке – 2,6%, 2,9%, 3,5%). В г. Баймаке число жителей увеличилось на 10612

чел. Рост составил 319%, при среднегодовом показателе – 24,6% [1]. Столь высокий рост населения связан с расширением в данном населенном пункте промышленного производства, что требовало привлечение дополнительной рабочей силы. Интересен и тот факт, что в 1926 г. население г. Баймака в общей численности населения Баймакского района составляло 10,5%, а доля жителей г. Баймака в общем численном составе городского населения одноименного района была 60,9%. В 1939 г. данные процентные показатели меняются и соответственно распределяются на 23,6% и 59,7% [1]. Полученное соотношение, в первом случае, объясняется низким увеличением числа сельских жителей Баймакского района, во втором, – переводом в разряд рабочих поселков населенных пунктов Сибай в 1938 г. и Тубинск в 1928 г., ввиду чего произошло некоторое увеличение числа городских жителей по району.

Необходимо отметить, что по сводкам Госплана БАССР от 1939 г. в перечисленных городских населенных пунктах, в результате ранее проведенных геологоразведочных работ, были открыты крупные месторождения марганца, меди и золота, на основании чего были построены и открыты Баймакский медеплавильный и Тирлянский листопрокатный заводы, имевшие градообразующую основу. По остальным городам районного подчинения рост населения не имел резких, скачкообразных показателей и характеризовался методичным приростом как за счет естественного, так и механического движения людей.

Что касается жителей поселков городского типа, то их общая численность к началу 1939 г. была 162625 чел. По переписи 1926 г. количество жителей аналогичных поселений было зафиксировано 58789 чел. Прирост составил 103836 чел., то есть увеличение произошло на 176,6% или в 2,8 раза. Процент населения городских поселков в общей численности населения БАССР был равен 2,3% в 1926 г., в 1939 г. – 5,1%. Относительно процентного соотношения в общей численности городского населения республики, данный показатель в 1926 г. составлял – 25,6%, в 1939 г. – 30,0% [1].

Если дифференцировать динамику численности жителей поселков городского типа, то особенно высокие показатели роста насе-

ления наблюдаются, во-первых, по территориальным пунктам добычи и транспортировки нефти, созданных и переведенных в разряд поселений городского типа в результате существования градообразующего промышленного комплекса. Основанием для этого послужило мартовское постановление 1939 г. СНК СССР и ЦК ВКП (б) «О развитии новых нефтяных районов». [6, с. 345].

Во вторых, по городским поселкам, на территории которых были размещены предприятия цветной металлургии, созданных во исполнение решений XVIII съезда ВКП(б), поставившего задачу создания крупных государственных промышленных резервов [6, с. 345].

Как видно из приведенных данных, большинство городских поселков с профилирующей нефтяной и золото-медной промышленностью, возникли именно по требованию индустриального комплекса страны совсем недавно – в 1938 г., что, конечно предположило в своей основе механическое перемещение людей в созданные населенные пункты. Это подтверждает ранее сделанное историками выводы, сводящиеся к тому, что «в довоенные годы в восточных районах сложилось специфическое размещение населения: населенные пункты располагались в виде очагов вокруг месторождений полезных ископаемых или лент, следующих вдоль транспортных артерий» [5, с. 79].

Разумеется, потребности промышленного производства и характер проводимой национальной политики, коллективизации существенно повлияли на изменение народонаселенческой структуры в стране в целом и по регионам в частности, что было отмечено на Пленуме ЦК ВКП(б) в июне 1931 г. «...на базе роста промышленности происходит быстрый рост городского населения». Но, как нам кажется, скачкообразные показатели прироста населения объясняются неизбежностью комплексного механического и естественного движения людей, причиной которого явилась не только востребованность в промышленной сфере рабочей силы, но и негативные тенденции развития естественного воспроизводства населения, имевшие место в отдельных регионах Башкирской АССР.

В докладной записке секретаря Башкирского обкома ВКП(б) тов. Задионченко от 12 декабря 1939 г. «О работе Наркомата здравоохранения БАССР», направленной в ЦК ВКП(б), было подчеркнуто, что причинами уменьшения предполагаемого прироста населения республики являлись не только, предпринятые организованные наборы населения в промышленные зоны страны, но и, отмеченный в отчетах отдела здравоохранения при СНК БАССР, недород в 1938-1939 гг., имевший место в отдельных областях автономии в результате стихийных бедствий [4].

Характер развития народонаселения в Башкирской АССР к 1939 г. базировался на специфических, отличных от освоения и заселения других земель критериях:

1. Градостроительство в республике осуществлялось в XX в. в условиях государственно-экономического обоснования и необходимости решения общественно значимых политических и производственных задач, что нашло отражение в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов Коммунистической партии и в постановлениях советского правительства.

2. Увеличение численности городского населения происходило за счет привлечение дополнительных трудовых ресурсов из сельской местности и других регионов СССР, то есть в росте горожан доминировал

внешний источник, а не естественное движение. И именно этот факт отложил свой отпечаток на развитие народонаселения края [3, с. 96]. Крупные по масштабу и значимости в истории события наложили свой отпечаток на характер воспроизводства, численные показатели населения, что, несомненно, имело сильнейшее воздействие на дальнейшее историческое развитие Башкортостана и России в целом [2, с. 40]. Многие характеристики современного состояния республики, имеют базовое начало, заложенное в прежние годы прошлого столетия.

Список литературы:

1. Расчеты сделаны по материалам: ЦГИА РБ. Ф. 933. Оп. 6. Д. 2593. Лл. 4-4 об.
2. Шалагина С.В. Традиции и инновации в изучении политической демографии // Приоритетные направления развития современной науки: Материалы IV Международной научно-практической конференции. – Чебоксары: НИИ педагогики и психологии, 2012. – С. 40-44.
3. Шалагина С.В., Казанцева Е.А. Некоторые аспекты эвакуации населения в Республику Башкортостан в годы Великой Отечественной войны // Научный потенциал. – 2013. – № 2(11). – С. 93-97.
4. ЦГИА РБ. Ф. 30. Оп. 1. Д. 2. Л. 76; ЦГАОО РБ. Ф. 122. Оп. 22. Д. 44. Л.2.
5. Социальные факторы и особенности миграции населения СССР / отв. ред. Л.Л. Рыбаковский, В.А. Чураков. – М., 1978. – С. 79.
6. КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. Ч. III. – С. 345.

THE PROBLEM OF URBAN GROWTH AND NUMBER OF URBAN SETTLEMENTS BASHKIR AUTONOMOUS SOVIET SOCIALIST REPUBLIC 30-S OF XX CENTURY

Svetlana Vitalievna Shalagina

Candidate of historical sciences, associate professor, Federal State Budget Educational Institution of Higher Professional Education «Ufa State University of Economics and Service», Ufa, Russia

Elena Anatolievna Kazantseva

Candidate of Philology, associate professor, Federal State Budget Educational Institution of Higher Professional Education «Ufa State University of Economics and Service», Ufa, Russia

The article considers the peculiarities of city population growth and an increase in the number of urban settlements in Bashkir Soviet Autonomous Republic in 1930 s. It reveals the main stages, character and specific features of the Soviet town-planning policy in the period from 1926 to 1940. A profound analysis has been carried out on the specificity of the republic's city population growth and characteristic features of demographic policy in the period of Russian history under consideration through the example of one of its separate territories.

Key words: population; migration processes; urban settlement; regional and geographical aspect; social development; city population; re-evacuation; political process.

© С.В. Шалагина, 2014

© Е.А. Казанцева, 2014

Статья рекомендована к печати решением заседания кафедры философии, политологии и права ФГБОУ ВПО «Уфимский государственный университет экономики и сервиса». Протокол № 6 от 13 февраля 2014 г.