

ISSN 1991-5497

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

ЭКОЛОГИЯ. КУЛЬТУРОЛОГИЯ. ФИЛОЛОГИЯ
ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ. ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ

МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ №6 2009

Единственная известная мне
роскошь – это роскошь человеческого
общения.

Антуан де Сент-Экзюпери



« Слово наше — все — отсюда к нам
От И от нас — дальше и выше,
в слове — предтечей — к потомкам.
— знак, в слове — завет,
— но загадочный, не таинственный,
— простой и ясный. В нем — Аух!

начало и конец, — Аух, Отец!
Сын, Он — Слово — Бог
дающий всем урок
справедливый, надежда и любви,
и Слово пророчеств сих.
Слово вечно быть.
и Слово вечно быть.
и Слово вечно быть.

**Нет в мире ничего вечного,
кроме вечности!**

НОЯБРЬ 2009

№6 (18)

ПОДПИСНОЙ ИНДЕКС В КАТАЛОГАХ РОСПЕЧАТИ 31043

ГОРНО-АЛТАЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИНСТИТУТ ВОДНЫХ И ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ СО РАН
АЛТАЙСКАЯ ГОСУДАРСТВЕННАЯ АКАДЕМИЯ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВА
ЧЕЛЯБИНСКИЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
АЛТАЙСКАЯ ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ

МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

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

№ 6 (18)

Ноябрь 2009

ISSN 1991-5497

Индекс в каталогах
Роспечати 31043

Главный редактор

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

Зам. главного редактора

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

Исполнительный директор

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

Технический редактор

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

Корректор

Н.Л. Часовских (г. Горно-Алтайск)

Ведущий менеджер журнала

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

Ответственный редактор электронной версии журнала

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

УЧРЕДИТЕЛЬ

Редакция журнала «МНКО»

ИЗДАТЕЛИ:

АлтГАКИ, АлтГПА, ИВЭП СО РАН, ЧИРПО

АДРЕС РЕДАКЦИИ

649000, г. Горно-Алтайск, ул. Ленкина, 1.
Университет, редколлегия журнала
«Мир науки, культуры, образования».

Тел.: 8 (388-22) 4-74-44

Факс: 8 (388-22) 2-67-35

e-mail: mngo@mail.ru

<http://iwep.asu.ru/journal.htm>

<http://e-lib.gasu.ru/MNKO>

Индекс научного цитирования:

http://elibrary.ru/title_about.asp?id=26070

Журнал зарегистрирован:

✓ в Министерстве РФ по делам печати и телерадиокоммуникаций. Свидетельство о регистрации № ПИИ 77-14649;

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

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

Подписано в печать 15.10.2009

Формат 60x84/8. Усл. печ. л. 35,0.

Тираж 500 экз. Зак. № ???

© Редакция журнала «Мир науки, культуры, образования», 2009

НАУЧНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Ю.В. Табакаев — *председатель совета*, доктор философских наук, профессор, ректор ГАГУ (г. Горно-Алтайск)

В.Г. Бабин (зам. председателя совета) — кандидат исторических наук, проректор ГАГУ по научной работе (г. Горно-Алтайск)

Ю.И. Винокуров — доктор географических наук, профессор, директор института водных и экологических проблем СО РАН (г. Барнаул)

В.М. Лопаткин - доктор педагогических наук, профессор, ректор АлтГПА (г. Барнаул)

А.С. Кондыков — профессор, ректор АлтГАКИ (г. Барнаул)

Ф.Н. Ключев — профессор, ректор ЧИРПО (г. Челябинск)

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

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

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

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

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

И. Сербан — доктор психологии, доктор медицины, профессор университета Париж 8 (Франция)

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

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

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

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

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

Т.М. Степанская – доктор искусствоведения, профессор (г. Барнаул)

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

НАУЧНАЯ РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

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

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

С. Д. Каракозов — доктор педагогических наук, проректор (г. Барнаул)

Д.И. Жаткин – доктор филологических наук, профессор (г. Пенза)

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

Н.В. Мусинова – кандидат искусствоведения, доцент (г. Кострома)

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

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

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

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

На обложке использованы стихи Б. Бедюрова, Т. Маршаловой, П. Валери.

Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а также за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов.

ЭКОЛОГИЯ

Долматова Л.А.
ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ВОДЫ РЕКИ БИЯ В ВЕРХНЕМ ТЕЧЕНИИ ПО ГИДРОХИМИЧЕСКИМ ПОКАЗАТЕЛЯМ.....6

Балыкин С.Н., Пузанов А.В.
ВКЛАД СОСРЕДОТОЧЕННЫХ ИСТОЧНИКОВ В ЗАГРЯЗНЕНИЕ ВОДНЫХ ЭКОСИСТЕМ ВЕРХНЕЙ ОБИ.....8

Золотов Д.В.
АНТРОПОГЕННАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ХОРОЛОГИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ СТЕПНЫХ И ЛЕСОСТЕПНЫХ ФЛОР В АЛТАЙСКОМ КРАЕ.....10

Кириллов В.В., Кириллова Т.В.
ПИГМЕНТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ФИТОПЛАНктоНА ВОДНЫХ ЭКОСИСТЕМ БАСЕЙНА ВЕРХНЕГО ЧУЛЫМА.....15

Ключников М.В., Е.Г. Парамонов
РОСТОВЫЕ ПРОЦЕССЫ У ЛИСТВЕННИЦЫ В РАЗЛИЧНЫХ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ.....18

Яныгина Л.В.
СТРУКТУРА ЗООБЕНТОСА И ОЦЕНКА ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ Р. ИШИМ.....21

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Андрейчук В.А.
МИХАИЛ ЧЕХОВ: ТЕАТРАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИСКАНИЯ.....23

Нава С.С.
КУЛЬТУРНЫЙ КОНТАКТ В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ.....27

Легенченко М.В.
НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ СОЗДАНИЯ МУЗЕЙНОГО ВЕБ-САЙТА.....30

Шишин М.Ю.
ОНТОЛОГИЧЕСКИЙ СТАТУС И ИЕРАРХИЯ КОНСТАНТ КУЛЬТУРЫ: НООСФЕРНЫЙ ПОДХОД.....32

Энхжаргал Б.
УСТОЙЧИВЫЕ СРАВНЕНИЯ КАК КУЛЬТУРНАЯ КОНСТАНТА35

**ФИЛОЛОГИЯ.
ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ**

Софронова М.Н.
ПРЕДАННОСТЬ «ГОСУДАРСТВУ ДЕЛУ» И ВЕРА В ПРОМЫСЛ БОЖИЙ – ТВОРЧЕСКОЕ КРЕДО СЕМЕНА РЕМЕЗОВА.....37

Антипова Е.А.
АТРИБУЦИЯ ДВУХ СКУЛЬПТУРНЫХ ИЗОБРАЖЕНИЙ АВАЛОКИТЕШВАРЫ ИЗ ФОНДОВ БИЙСКОГО КРАЕВЕДЧЕСКОГО МУЗЕЯ ИМ. В.В. БИАНКИ.....41

Десятникова И.В.
ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРНО-КОМПОЗИЦИОННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ШВАНКА РОССИЙСКИХ НЕМЦЕВ43

Алексеев П.В.
МУСУЛЬМАНСКИЙ ВОСТОК В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ: ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ.....45

Михайлов С.М.
МЕТОД «СЦЕНАРНЫХ КАРТ» В ОРГАНИЗАЦИИ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ СОВРЕМЕННОГО ГОРОДА49

Дашинимаева П.П.
«МЫШЛЕНИЕ VERSUS ЯЗЫК» ИЛИ «ЯЗЫК VERSUS МЫШЛЕНИЕ»? ИЛИ ГИПОТЕЗА СЕПИРА-УОРФА

ПРИМЕНИТЕЛЬНО К МОРФОЛОГИИ БУРЯТСКОГО ЯЗЫКА.....51

Акопян А.А.
ЭКСПЛИЦИТНЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ УСЛОВНОЙ СЕМАНТИКИ В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ.....55

Егорова О.Н.
ЛЕКСИЧЕСКАЯ ИДИОМАТИЧНОСТЬ В ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ.....59

Жаткин Д.Н., Яшина Т.А.
ТВОРЧЕСТВО ТОМАСА МУРА В КОНТЕКСТЕ ТЕНДЕНЦИЙ РАЗВИТИЯ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В 1820 – 1830-Е ГГ.....61

Руцкий А.Н.
«ОКАЯННЫЕ ДНИ» И А.БУНИНА: ПОЭТИКА ЖАНРА.....64

Бринев К.И.
ПРОБЛЕМА ТОЖДЕСТВА ЯЗЫКОВЫХ ЕДИНИЦ, ЗАДАЧИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ И ПРЕДЕЛЫ КОМПЕТЕНЦИИ ЛИНГВИСТА-ЭКСПЕРТА.....66

Парасуцкая М.И.
ПРОБЛЕМА ЮРИДИЗАЦИИ РЕЧЕВОЙ МАНИПУЛЯЦИИ И СУТТЕСТИИ.....69

Крицкая Н.В.
АНГЛИЙСКИЙ ВЕРТЕЛ ДЛЯ РУССКИХ ГУСЕЙ: ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ВОСПРОИЗВЕДЕНИЯ БАСЕН КРЫЛОВА С. ЭДВАРДСОМ.....71

Соловьёва Т.В.
КОНСТРУКЦИИ ЭКСПРЕССИВНОГО СИНТАКСИСА В ПОЭЗИИ К.С.КВОРЦОВА.....72

Михайлов С.М.
ПРОСТРАНСТВО КАК ОБЪЕКТ ДИЗАЙНЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ. ПОНЯТИЕ «ДИЗАЙН-ПРОСТРАНСТВО».....77

Канзычакоева А.А.
ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ РУССКОЙ ПРОЗЫ ХАКАСИИ (XIX-XX ВВ.).....79

Кошелева И.Н.
МИФОЛОГИЯ ПРИРОДЫ В ПОЭЗИИ В.А. ЖУКОВСКОГО И М.Ю. ЛЕРМОНТОВА.....82

Салимова Л.М., Кульсарина Г.Г.
ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА АВТОРА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА (НА ПРИМЕРЕ ПОВЕСТИ МУСТАЯ КАРИМА «ДОЛГОЕ-ДОЛГОЕ ДЕТСТВО»).....85

Южанникова М.А.
РИТОРИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ДВУСМЫСЛЕННОСТИ В НАРУЖНОЙ РЕКЛАМЕ (К ВОПРОСУ О ЯЗЫКОВОЙ ИГРЕ).....89

Париков В.Г.
СИБИРСКИЕ ДЕЯТЕЛИ НАУКИ И ИСКУССТВА XVIII-ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВВ.....92

Гуменюк А.Н.
ТОБОЛЬСКИЕ ВОРОТА НОВОЙ ОМСКОЙ КРЕПОСТИ. К ВОПРОСУ РЕСТАВРАЦИИ.....94

Денисова Н.И.
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НАРОДНЫХ МУЗЕЕВ ПАВЛОДАРСКОЙ ОБЛАСТИ В 60-е ГОДЫ XX СТОЛЕТИЯ.....97

Побивайло О. В.
ДЖАЗОВЫЙ ПРИНЦИП В СБОРНИКЕ Л. УЛИЦКОЙ «ЛЮДИ НАШЕГО ЦАРЯ».....99

Янковская О.В.
ТЕНДЕНЦИЯ УТВЕРЖДЕНИЯ ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКИХ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ В СИБИРСКИХ ПОВЕСТЯХ ПОСЛЕДНЕЙ ЧЕТВЕРТИ XX ВЕКА И В ПОВЕСТИ С. ПЕСТУНОВА «БЕЛАЯ ПТИЦА – ЛЕБЕДЬ».....101

ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ

Грисволд У.
О ТЕОРИИ ТРАНСФОРМАЦИИ ПЕРСПЕКТИВ: НА МАТЕРИАЛЕ ИССЛЕДОВАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ В ШКОЛАХ РЕСПУБЛИКИ АЛТАЙ.....106

Шовгузова И.В.
К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ.....111

Султанбаева К.И.
НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ЭТИКА НИКОЛАЯ ФЕДОРОВИЧА КАТАНОВА.....115

Абашева О.В.
ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ БЛОК В ПОДГОТОВКЕ ТЬОТОРОВ ДЛЯ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....118

Вихорева О.А.
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ122

Гайдукова О.М.
ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ КАК ЦЕННОСТНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ЛИЧНОСТИ У КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД РОССИИ.....124

Жураковская В.М.
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ОСНОВА ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ «ОДИН УЧЕНИК - ОДИН НОУТБУК».....130

Харланова Е.М.
СУБЪЕКТНО-СРЕДОВЫЙ ПОДХОД КАК ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ СТРАТЕГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ.....134

Юрьева М.Н.
ФАКТОРЫ, УСЛОВИЯ И ПРЕДПОСЫЛКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТА-ХОРЕОГРАФА В ВУЗЕ.....137

Барышникова С.В.
ТЕХНОЛОГИЯ СОЗДАНИЯ ПРОГРАММЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ.....141

Скляр Т.В.
ТЕНДЕНЦИИ СТАНОВЛЕНИЯ ДЕТСКИХ САДОВ ПРИАМУРЬЯ В 20-30 ГГ. XX ВЕКА.....143

Малкова И.Ю.
ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ПРОЕКТИРОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ.....148

Балакина Л.Л.
ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА.....150

Дугаев В.В.
О НОВЫХ ВОЗМОЖНОСТЯХ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ ФИЗИКИ И АСТРОНОМИИ.....151

Полякова Н.А.
РОЛЬ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ И КОМПЕТЕНТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В УСЛОВИЯХ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....154

Петров А.А.
СПЕЦИФИКА ПРОВЕДЕНИЯ ПРОПЕДЕВТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ В КУРСЕ ОБЩЕЙ ФИЗИКИ.....157

Саламин Е.Е., Миханев В.И.
ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА ПОСРЕДСТВОМ ЗАНЯТИЯ БОКСОМ.....159

Содержание

<p>Усынина Т.П. НЕКОТОРЫЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АДАПТАЦИИ ВЫПУСКНИКОВ ИНТЕРНАТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ161</p> <p>Зотова М.О. ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ РАЗЛИЧНЫХ ТИПОВ ОБРАЗОВАНИЯ.....163</p> <p>Пушкарева Т.П. О РАЗВИТИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА.....166</p> <p>Новичихина Т.И. ЭНТРОПИЙНЫЙ ПОДХОД КАК НЕОТЪЕМЛЕМЫЙ АТРИБУТ ПОЛУЧЕНИЯ ИНФОРМАЦИИ И ЗНАНИЙ.....168</p> <p>Зауторова Э.В. ВАРИАТИВНОСТЬ ВКЛЮЧЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ОСУЖДЕННЫХ, ЛИШЕННЫХ СВОБОДЫ, В ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ.....173</p> <p>Сорокина Л.В. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ СТРУКТУРЫ УПРАВЛЕНИЯ УЧРЕЖДЕНИЕМ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ...176</p> <p>Мартьянова Н.В. ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ИМИДЖ УЧИТЕЛЯ КАК ОБЪЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА.....179</p> <p>Кирова Т.И. ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТВОРЧЕСКАЯ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ХОРЕОГРАФИИ В УСЛОВИЯХ ОРГАНИЗАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ.....183</p> <p>Козырева Т.С. ТРАНСФОРМАЦИЯ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ СОТРУДНИКОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ПЕНИТЕНЦИАРНОЙ СИСТЕМЫ ПОД ВЛИЯНИЕМ ОСОБЫХ УСЛОВИЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....186</p> <p>Гнатыхина Е.В. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРОЦЕССЕ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ...191</p> <p>Мендыгалиева А.К. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ПЕРЕХОДЕ ИЗ НАЧАЛЬНОЙ В ОСНОВНУЮ ШКОЛУ.....194</p> <p>Панова Н.В. СОХРАНЕНИЕ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГА НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ197</p> <p>Зыбина Л.Н. ДИНАМИКА УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ - ПСИХОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПОЛУЧЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....203</p> <p>Губкина Е.В. К ВОПРОСУ О ПОСТРОЕНИИ ЧИСЛЕННОГО АЛГОРИТМА НЕКОТОРЫХ СТРУЙНЫХ ТЕЧЕНИЙ ГИДРОДИНАМИКИ.....206</p> <p>Яровая Ю.Н. ВЕДУЩИЕ МОТИВЫ ЛИЧНОСТИ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....210</p> <p>Балашова Е.Ф. ДИДАКТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ МЕДИЙНЫХ СВОЙСТВ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ГАЗЕТЫ.....214</p> <p>Мясникова Т.И. ПРОФИЛИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС.....217</p>	<p>Крежевских О.В. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ЭКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТОВ.....221</p> <p>Бухарина В.А. МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ИНТЕГРИРОВАННОЙ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....222</p> <p>Косолапов С.С. РОЛЬ ЗАКОНОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ОБЩЕЙ ФИЗИКЕ В УСЛОВИЯХ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ.....225</p> <p>Авчинникова С.О. ВАЛЕОЛОГИЗАЦИЯ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ: СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ.....228</p> <p>Торбогошева В.М. РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ЦЕЛОСТНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА.....231</p> <p>Карплюк П.Н., Чистякова В.А., Сазонова О.К., Гогохова Т.А., Лукьяненко Т.И. ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К УСЛОВИЯМ УРБАНИЗИРОВАННОЙ СРЕДЫ (ИЗ ОПЫТА ВУЗОВ СИБИРИ).....234</p> <p>Белобрыкина О.А. ВЗАИМОСВЯЗЬ ИЕРАРХИИ МОТИВОВ С ПОЗИЦИЕЙ ДИЦЕНТРАЦИИ ЛИЧНОСТИ В СТРУКТУРЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ РЕБЕНКА К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ.....236</p> <p>Петровская В.Г. ФОРМИРОВАНИЕ АСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В ДИСФУНКЦИОНАЛЬНОЙ СЕМЬЕ.....242</p> <p>Ветерок Е.В. ПОИСК ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ МАРКЕРОВ ДЛЯ ВЫЯВЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С ИЗМЕНЕННОЙ СЕКСУАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИЕЙ.....245</p> <p>Хаснулин В.И., Леутин В.П., Чухрова М.Г., Гафаров В.В. ЭТНОКУЛЬТУРАЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ ПСИХИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ КОРЕННЫХ ЖИТЕЛЕЙ СИБИРИ И СЕВЕРА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ.....248</p> <p>Ершова О.Б., ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПОДРОСТКОВ И МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ ВОЗДЕЙСТВИЯ СОВРЕМЕННОЙ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ.....254</p> <p>Кожмякина О.А. ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ НАРУШЕНИЯ ДЕПРИВИРОВАННЫХ ПОДРОСТКОВ И ИХ КОРРЕКЦИЯ.....256</p> <p>Крашевская Е.А. ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА ПОСТ СОВЕТСКОГО ПРОСТРАНСТВА.....259</p> <p>Якимович В.А. ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ.....261</p> <p>Якимович В.А., Паришуква О.А. ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА В ВУЗЕ И ЕЕ РОЛЬ В ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ.....263</p> <p>Пивоваров А.И., Бадырғы И.О., Ударцева Т.Л., Бухтоярова Е.В. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ И ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ПОДРОСТКАМИ, УПОТРЕБЛЯЮЩИМИ ПСИХОАКТИВНЫЕ ВЕЩЕСТВА.....265</p>	<p>Кабанов Ю.Н., Мамедова Н.А., Ильин В.И., Оханов С.А., Гафаров В.В. ОСОБЕННОСТИ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СПОРТСМЕНОВ ПРИ ТРАНСМЕРИДИОНАЛЬНЫХ ПЕРЕЛЕТАХ.....269</p> <p>Цыганкова Т.В., Попова О.В. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕРЕПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ УПРАВЛЕНИЯ ИНВЕСТИЦИОННОЙ СФЕРЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....272</p> <p>Ярышева А.А. ВЗАИМООТНОШЕНИЯ В СЕМЬЕ И ГРУППЕ СВЕРСТНИКОВ У ПОДРОСТКОВ, СКЛОННЫХ К НАРКОЗАВИСИМОМУ ПОВЕДЕНИЮ.....275</p> <p>Бурматов В.В. ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА278</p> <p>Глухова В.А. АНАЛИЗ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В ГРУППЕ СВЕРСТНИКОВ.....281</p> <p>Запорожец А. К ВОПРОСУ О ПРОФИЛАКТИКЕ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В СФЕРЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.....283</p> <p>Шестёркина Л.П. К ВОПРОСУ ОБ ОБЕСПЕЧЕНИИ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ЖУРНАЛИСТОВ.....286</p> <p>Горбачева С.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА FLOWCHART ПРИ ОПИСАНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ...289</p> <p>Гехт И.А. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ В ВУЗЕ.....291</p> <p>АННОТАЦИИ СТАТЕЙ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.....294</p> <p>АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ.....300</p> <p>ИНФОРМАЦИЯ.....300</p>
--	---	---

Contents

ECOLOGY

- Dolmatova L.A.*
WATER QUALITY ASSESSMENT IN UPPER R. BIYA BY HYDROCHEMICAL INDICATORS.....6
- Balykin S.N., Puzanov A.V.*
CONTRIBUTION OF LUMPED SOURCES TO POLLUTION OF THE UPPER OB RIVER AQUATIC ECOSYSTEMS.....8
- Zolotov D.V.*
ANTHROPOGENIC TRANSFORMATION OF CHOROLOGICAL COMPOSITION OF STEPPE AND FOREST-STEPPE FLORAE IN ALTAI KRAI.....10
- Kirillov V.V., Kirillova T.V.*
PIGMENT CHARACTERISTICS OF PHYTOPLANKTON OF THE UPPER CHULYM AQUATIC ECOSYSTEMS.....15
- M.V.Klyuchnikov, Ye.G.Paramonov*
GROWTH PROCESS BY LARCH DIAMETER UNDER DIFFERENT ENVIRONMENTAL CONDITIONS.....18
- L.V.Yanygina*
STRUCTURE OF ZOOBENTHOS AND ASSESSMENT OF ECOLOGICAL STATE OF R.ISHIM.....21

CULTUROLOGY

- Andrejchuk V.A.*
MIKHAIL CHEKHOV: THEATRE-EDUCATIONAL.....23
- Nava S.S.*
CULTURAL CONTACT IN A CONTEXT OF CULTURAL LOGICAL RESEARCH.....27
- Legenchenko M.V.*
SOME ASPECTS OF CREATING A MUSEUM WEBSITE.....30
- Shishin M.Y.*
ONTOLOGICAL STATUS AND HIERARCHY OF CULTURAL CONSTANTS: NOOSPHERIC APPROACH.....32
- Enhzhargal B.*
STABLE COMPARISONS AS A CULTURAL CONSTANTS.....35

FILOLOGY. ARTS STADIES

- Sofronova M. N.*
FIDELITY TO "THE MONARCH AFFAIR" AND FAITH INTO THE PROVIDENCE – THE CREATIVE CREDO OF SEMYON REMEZOV.....37
- Antipova E.A.*
THE ATTRIBUTION OF TWO SCULPTURAL IMAGES OF AVALOKITESHVARAS FROM THE V. BIANKI BIYSK MUSEUM OF REGIONAL STUDIES FUNDS.....41
- Desyatnikova I.V.*
THE FEATURES OF STRUCTURE COMPOSITION ORGANIZATION OF SWANK OF RUSSIAN GERMAN.....43
- Alekseev P.V.*
MUSLIM EAST IN RUSSIAN LITERATURE: THE PROBLEMS OF RESEARCH.....45
- Mihajlov S.M.*
METHOD «SCENARIC CARDS» IN THE ORGANIZATION OF SUBJECT SPATIAL ENVIRONMENT IN MODERN CITY.....49
- Dashinimaeva P. P.*
"THOUGHT VERSUS LANGUAGE" OR "LANGUAGE VERSUS THOUGHT"? OR, THE SAPIR-WHORF HYPOTHE-
SIS WITH REFERENCE TO THE BURYAT LANGUAGE MORPHOLOGY.....51

- Akopyan A.A.*
EXPLICIT MEANS OF EXPRESSING CONDITIONAL SEMANTICS IN THE ENGLISH AND RUSSIAN LANGUAGES.....55
- Egorova O.N.*
LEXICAL IDIOMATICITY IN PSYCHOLINGUISTIC ASPECT.....59
- Zhatkin D.N., Yashina T.A.*
THOMAS MOORE CREATIVE POWER IN THE CONTEXT OF THE DEVELOPMENT TENDENCIES OF THE RUSSIAN LITERATURE.....61
- Ruzkij A.N.*
«CURSED DAYS» OF I.A.BUNIN: POETICS OF GENRE.....64
- Brinev K.I.*
THE WORD PROBLEM OF LINGUISTIC UNITS, GOALS AND LIMITS OF EXAMINATION OF LINGUISTIC COMPETENCE LINGUIST-EXPERT.....66
- Parasutskaya M.I.*
THE PROBLEM OF MANIPULATION AND SPEECH YURIZATSII.....69
- Kritskaya N.V.*
ENGLISH FOR RUSSIAN SPIT GEESSE: ON THE CHARACTERISTICS OF REPRODUCTION KRYLOV'S FABLES.....71
- T.V. Soloviyeva.*
THE CONSTRUCTIONS OF EXPRESSIVE SYNTAX IN K.SKVORTSOV'S POETRY.....72
- Mihajlov S.M.*
SPACE AS THE OBJECT OF DESIGN ACTIVITY. CONCEPT "DESIGN SPACE".....77
- Kanzychakova A.A.*
TRENDS IN RUSSIAN PROSE KHAKASIA (XIX-XX CENTURIES).....79
- Kosheleva I.N.*
MYTHOLOGY NATURE IN THE POETRY OF VA ZHUKOVSKY MY LERMONTOV.....82
- Salimova L.M., Kul'sarina G.G.*
LANGUAGE WORLD PICTURE AUTHOR'S ARTISTIC TEXT (THE EXAMPLE OF STORY MUSTAI KARIM "FOR A LONG TIME CHILDHOOD").....85
- Yuzhannikova M.A.*
RHETORICAL DEVICE AMBIGUITY SIGNAGE (ON THE LANGUAGE-GAME).....89
- Parshkov V.G.*
SIBERIAN OF ART AND SCIENCE THE FIRST HALF OF THE XVIII-XIX CENTURIES.....92
- Humeniuk A.N.*
TOBOLSK GATES OF NEW OMSK FORTRESS. FOR THE RESTORATION.....94
- Denisova N.I.*
ACTIVITIES OF THE PEOPLE'S MUSEUM OF PAVLODAR IN THE 60'S OF XX CENTURY.....97
- Pobivaylo O.V.*
PRINCIPLE IN JAZZ COMPILATIONS L. ULITSKAYA "PEOPLE OF OUR KING.".....99
- Yankovskaya O.V.*
TREND AFFIRMATION OF UNIVERSAL HUMAN MORAL VALUES IN THE LAST QUARTER SIBERIAN TALE OF XX CENTURY AND STORY C. PESTUNOVA "WHITE BIRD - SWAN.".....101

PEDAGOGICS. PSYCHOLOGY

- Wendy Griswold.*
ODUCING TRANSFORMATIVE LEARNING THEORY: A CASE STUDY OF SCHOOL TEACHERS IN THE ALTAI REPUBLIC.....106
- Shovgurova I.V.*
QUESTION ON FORMATION OF CREATIVE POTENTIAL OF THE FUTURE TEACHER OF TECHNOLOGY DURING PROFESSIONAL TRAINING.....111
- Sultanbaeva K.I.*
NICKOLAI FIODOROVICH KATANOV' S RESEARCH ETHICS.....115
- Abasheva O.V.*
TECHNOLOGICAL PART IN THE PREPARATION OF TUTORS FOR THEIR WORK WITH THE PUPILS OF PRIMARY SCHOOL.....118
- Vihoreva O.A.*
HIGH SCHOOL STUDENTS RESEARCH WORK WITHIN THE SUPPLEMENTARY EDUCATION OF CHILDREN...122
- Gaidukowa O.M.*
TOLERANCE TRAINING AS A PERSONALITY VALUE ORIENTATION OF RUSSIAN INTERNAL AFFAIRS MINISTRY HIGH SCHOOL STUDENT.....124
- Zhurakovskaya V.M.*
PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES AS THE BASE FOR THE REALIZATION OF THE MODEL "ONE PUPIL - ONE LAPTOP".....130
- Kharlanova E.M.*
SUBJECTIVE-ENVIRONMENTAL APPROACH AS THEORETICAL AND METHODOLOGICAL STRATEGY OF RESEARCH INTO SOCIAL ACTIVITY DEVELOPMENT WITH FUTURE SPECIALISTS134
- Yuryeva M.N.*
FACTORS, CONDITIONS AND PREREQUISITES OF PEDAGOGICAL SUPPORT FOR A CHOREOGRAPHY STUDENT'S PERSONAL AND PROFESSIONAL FORMATION AT TERTIARY SCHOOL.....137
- Baryshnikova S. V.*
THE TECHNOLOGY OF CREATION OF THE PROGRAM OF PATRIOTIC EDUCATION.....141
- Sklyar T.V.*
TENDENCIES OF KINDERGARTENS' DEROPMENT IN THE AMUR REGION IN 20-30-SS OF THE 20-th CENTURY.....143
- Malkowa I.*
IDEOLOGICAL FUNDAMENTALS OF PROJECTING OF EDUKATION.....148
- Balakina L.L.*
FORMINK STUDENT'S TOLERANT THINCINK AS A PEDAGOGICAL PROBLEM.....150
- Dugashev V.V.*
INTERSUBJECT COMMUNICATIONS OF PHYSICS AND ASTRONOMY.....151
- Poljakova H.A.*
ROLE OF INTERPERSONAL DIALOGUE AND COMPETENTLY-DEJATELNOSTNOGO APPROACH IN CONDITIONS LICHNOSTNO - THE FOCUSED DEVELOPING TRAINING TO THE FOREIGN LANGUAGE.....154
- Petrov A.A.*
SPECIFICITY OF CARRYING OUT OF PROPEDEVKTI-CHESKY EMPLOYMENT IN THE COURSE OF THE GENERAL PHYSICS.....157

Contents

<p><i>Salamin E.E., Mikhanev V.I.</i> PEDAGOGICAL-ORGANIZATIONAL CONDITIONS OF THE STRONG WILL PERFECTION OF STUDENTS IN THE TECHNICAL UNIVERSITY BY MEANS OF BOXING EXERCISES.....159</p> <p><i>Usinina T.P.</i> SOME PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL ASPECTS OF ADAPTATION ALUMNI RESIDENTIAL INSTITUTIONS.....161</p> <p><i>Zotova M.O.</i> THE PECULIARITIES OF PSYCHIK DEVELOPMENT OF THE PUPILS IN DIFFERENT TYPES OF EDUCATION....163</p> <p><i>Pushkaryeva T. P.</i> ON THE DEVELOPMENT OF METHODOLOGICAL SYSTEM OF MATHEMATICAL STUDYING OF THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS.....166</p> <p><i>Novitchihina T.I.</i> ENTROPY THE APPROACH AS THE INTEGRAL ATTRIBUTE OF RECEPTION OF THE INFORMATION AND KNOWLEDGE168</p> <p><i>Zautorova E.V.</i> THE VARIABILITY OF INCLUDING THE JUVENILE OFFENDERS, HELD IN CUSTODY, IN THE CREATIVE ACTIVITY.....173</p> <p><i>Sorokina L.V.</i> ORGANIZED STRUCTURE'S PERFECTION OF MANAGEMENT BY INSTITUTION OF VOCATIONAL SECONDARY EDUCATION.....176</p> <p><i>Martinova N.V.</i> PROFESSIONAL TEACHER'S IMAGE AS AN OBJECT OF PEDAGOGICAL ANALYSIS.....189</p> <p><i>Kirova T.I.</i> PROFESSIONAL SELF-REALISATION FUTURE SPECIALIST IN THE CHOREOGRAPHY OF EDUCATION ORGANIZATION FOR STUDENT SELF-GOVERNMENT.....183</p> <p><i>Kozyreva T.S.</i> TRANSFORMATION OF IDENTITY STRUCTURE COMPONENTS OF PERSONALITY WITH POSTTRAUMATIC STRESS CHARACTERISTICS (IN TERMS OF PENITENTIARY SYSTEM'S EMPLOYEES.....186</p> <p><i>Gnatishina E. V.</i> THEORETICAL ASPECTS OF THE PROBLEM OF FORMATION OF INFORMATION CULTURE IN THE COURSE OF ECONOMIC PREPARATION OF THE TEACHER OF VOCATIONAL TRAINING.....191</p> <p><i>Mendigaliev A.K.</i> PSYCHOLOGICAL PREREQUISITES OF SUCCESSION IN SCHOOLCHILDREN'S TRANSFERRING FROM ELEMENTARY TO SECONDARY SCHOOL.....194</p> <p><i>Panova V.</i> PRESERVATION OF LICHNOSTNO-PROFESSIONAL POTENTIAL OF THE TEACHER AT DIFFERENT STAGES OF THE COURSE OF LIFE.....197</p> <p><i>Zybina L.N.</i> DYNAMICS OF THE LEVEL OF PROFESSIONAL ORIENTATION OF STUDENTS-PSYCHOLOGISTS DURING RECEIVING HIGHER EDUCATION.....203</p> <p><i>Gubkina E.V.</i> ON THE CONSTRUCTION OF NUMERICAL ALGORITHM SOME JET STREAMS HYDRODYNAMICS.....206</p> <p><i>Yarovaya Y.N.</i> LEADING MOTIVES OF THE PERSON IN THE PROFESSIONAL ACTIVITY.....210</p> <p><i>Balashova E.F.</i> DIDACTIC SALE OF PROPERTIES Media ENGLLOYAZYCHNOY NEWSPAPERS.....214</p>	<p><i>Myasnikov T.I.</i> PROFILING TRAINING AS A PEDAGOGICAL PROCESS.....217</p> <p><i>Krezhevskih O.V.</i> PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR ENSURING CONTINUITY IN ECOLOGY-ON VALEOLOGIC EDUCATION PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL AGE.....221</p> <p><i>Bukharina V.A.</i> MODEL OF DEVELOPMENT OF CREATIVE CAPABILITIES OF STUDENTS BY FACILITIES OF THE INTEGRATED CHOREOGRAPHIC ACTIVITY.....222</p> <p><i>Kosolapov S.S.</i> ROLE OF LAW IN THE TRAINING OF STUDENTS OF GENERAL PHYSICS IN THE DEVELOPING TRAINING.....225</p> <p><i>Avchinnikova S.O.</i> SOCIAL WORKERS VALEOLOGY TRAINING: THE CONTENT COMPONENT.....228</p> <p><i>Torbogosheva V.M.</i> DEVELOPING TRAINING AS COMPLETE PEDAGOGICAL SYSTEM.....231</p> <p><i>Karplyuk P.N., Chistyakov V.A., Sazonova D.C., Gonohova T.A., Lukyanenko T.I.</i> ORGANIZATION OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF STUDENTS TO TERMS AND CONDITIONS OF URBAN ENVIRONMENT (FROM THE EXPERIENCE OF HIGHER EDUCATION IN SIBERIA).....234</p> <p><i>Belobrikin O.A.</i> CORRELATION BETWEEN HIERARCHY OF BEHAVIOUR MOTIVES AND PERSON'S DECENTRATION IN STRUCTURE OF CHILDREN'S PSYCHOLOGICAL READINESS TO TEACHING AT SCHOOL.....236</p> <p><i>Petrovskaya V.G.</i> THE FORMATION OF TEENAGERS' SOCIAL BEHAVIOR IN A DYSFUNCTIONAL FAMILY.....242</p> <p><i>Veterok E.V.</i> SEARCH OF PSYCHOLOGICAL MARKERS FOR REVEALING TEENAGERS With the CHANGED SEXUAL ORIENTATION.....245</p> <p><i>Hasmulih V.I., Leutin V.P., Chukhrova M.G., Gafarov V.V.</i> ETHNOCULTURAL FACTORS OF PSYCHICAL ADAPTATION OF SIBIRIA'S AND NORTH'S NATIVE POPULATION IN CONTEMPORARY SITUATION.....248</p> <p><i>Ershova O.B.</i> FORMATION OF VALUES OF TEENAGERS AND YOUTH OF MORAL CULTURE OF THE RISING GENERATION.....254</p> <p><i>Kozhemyakina O.A.</i> EMOTIONAL INFRINGEMENTS OF CHILDREN OF ORPHANS AND THEIR CORRECTION.....256</p> <p><i>Krashevskaya E.A.</i> PSYCHOLOGICAL CONSULTATION PECULIARITY OF THE POST-SOVIET SPASE PERSON.....259</p> <p><i>Yakymovich V.A.</i> THE INFORMATION TECHNOLOGIES IN CONTEMPORARY EDUCATION.....261</p> <p><i>Yakymovich V.A., Parcsheucova O.A.</i> THE EDUCATIONAL WORK IN HIGH SCHOOL.....263</p> <p><i>Pyvovarov A.I., Badyrgy I.O., Udartseva T.L., Buchtojarova E.V.</i> SOCIAL-PSYCHOLOGY BASIS OF PSYCHO-CORRECTIONAL AND PREVENTIVE WORK WITH TEENAGERS, USING PSYCHO-ACTIVE DRUGS.....265</p>	<p><i>Kabanov Yu.N., Mamedova N.A., Iljin V.I., Ochapov S.A., Gafarov V.V.</i> FEATURES OF NEURO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF SPORTSMAN IN TRANSMERIDIAN FLIGHT.....269</p> <p><i>Tsygankova T.V., Popova O.V.</i> PROFESSIONAL RETRAINING OF EXPERTS OF MANAGEMENT OF INVESTMENT SPHERE IN ADDITIONAL EDUCATION EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....272</p> <p><i>Yarysheva A.A.</i> MUTUAL RELATIONS IN FAMILY AND GROUP OF CONTEMPORARIES AT THE TEENAGERS INCLINED TO ADDICTION BEHAVIOR.....275</p> <p><i>Burmatov V.V.</i> PROBLEMS OF STUDENTS' OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS PUBLIC SPIRIT EDUCATION.....278</p> <p><i>Glukhova V.A.</i> ANALYSIS OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL RESEARCHES OF TALENTED CHILDREN IN THE GROUP OF THE CONTEMPORARIES.....281</p> <p><i>Zaporoghetc A.V.</i> TO THE QUESTION OF SCHOOLSTUDENTS' ADDICTIVE BEHAVIOUR PREVENTION IN THE SPHERE OF COMPUTER TECHNOLOGIES.....283</p> <p><i>Shestyorkina L.P.</i> TO THE QUESTION ABOUT SOCIAL AND VOCATIONAL ORIENTATION OF EDUCATION GUARANTY OF TO-BE A JOURNALIST-STUDENTS.....286</p> <p><i>Gorbachyova S.A.</i> USING THE FLOWCHART METHOD FOR THE PEDAGOGICAL PROCESSES DESCRIBING.....289</p> <p><i>Gekht I.A.</i> THEORETICAL ASPECTS OF FORMATION OF FUTURE SOCIAL WORK EXPERTS' VALUABLE ORIENTATIONS IN HIGH EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS.....291</p> <p style="text-align: center;">SUMMARIES OF THE ARTICLES IN THE ENGLISH.....294</p> <p style="text-align: center;">ALPHABETICAL INDEX.....300</p> <p style="text-align: center;">THE INFORMATION FOR AUTORS...300</p>
--	---	---

Раздел 1

ЭКОЛОГИЯ

Ведущие эксперты раздела:

ДМИТРИЙ МИХАЙЛОВИЧ БЕЗМАТЕРНЫХ – кандидат биологических наук, доцент, ученый секретарь Учреждения Российской академии наук Института водных и экологических проблем Сибирского отделения РАН, ответственный за электронную версию журнала и работу с Российским индексом научного цитирования – <http://elibrary.ru/> (г. Барнаул)

АЛЕКСАНДР ВИКТОРОВИЧ ШИТОВ – кандидат геолого-минералогических наук, доцент Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)

УДК 556.114

Л.А. Долматова, канд. хим. наук, н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: dolmatova@iwep.asu.ru

ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ВОДЫ РЕКИ БИЯ В ВЕРХНЕМ ТЕЧЕНИИ ПО ГИДРОХИМИЧЕСКИМ ПОКАЗАТЕЛЯМ

Исследован химический состав вод р. Бии на участке верхнего течения от истока (п. Артыбаш) до с. Турочак и ее притока – р. Иогач. Рассчитаны индексы загрязнения воды во всех створах исследованного участка реки и показано, что вода относится к II классу качества – «чистые» воды.

Ключевые слова: комплексная экологическая классификация вод, индекс загрязнения воды, ионный состав, минерализация, окисляемость.

Река Бия берет начало из Телецкого озера и, сливаясь в районе г. Бийска с р. Катунью, образует р. Обь, одну из самых крупных рек Сибири. Площадь водосборного бассейна р. Бии – 37 000 км², длина – 301 км. [1]. Согласно классификации Л.М. Корытного [2], р. Бия входит в число 13 больших рек бассейна Оби. Среднегодовой расход р. Бии в устье равен 482 м³/с [3]. Основное направление речного потока – северо-западное, что обусловлено общим уклоном местности.

Являясь горной в верховьях, в нижнем течении река приобретает равнинный характер [4]. Источники ее питания – талые воды снежников и сезонных снегов, дожди и грунтовые воды. Соотношение их в отдельных частях различно [1-3].

Река Бия является одной из главных водных артерий Республики Алтай. В ее режиме наблюдается влияние регулирующего действия Телецкого озера. Минерализация воды в течение года изменяется от 50-70 (половодье) в верховье до 150-300 мг/дм³ (межень) в нижнем течении. Ионный состав представлен, главным образом, ионами НСО₃⁻, Са²⁺, Mg²⁺; прочие ионы содержатся в незначительном количестве. Согласно данным О.А. Алекина [4], жесткость составляет 0,7-2,5 °Ж, вода очень мягкая, кислородный режим на реке удовлетворительный (8,4-9,4 мг/дм³), содержание органических веществ (по ХПК) изменяется от 3,6 до 9,5 мгО/дм³.

На большей части своего течения (на территории Республики Алтай) река испытывает сравнительно слабую антропогенную нагрузку, зато приустьевой участок в черте г. Бийска и до слияния с Катунью загрязняется сточными водами предприятий оборонного комплекса, энергетики, жилищно-коммунального хозяйства и пищевой промышленности. По данным службы Росгидромета г. Бийска в 2004-2005 гг. наблюдали загрязнение вод р. Бия в нижнем течении фенолами, нефтепродуктами, нитритным и аммонийным азотом [5].

Цель нашего исследования – оценка качества вод р. Бии в верхнем течении от истока (п. Артыбаш) до с. Турочак на участке предполагаемой водоохранной зоны.

Материалы и методы

В период с 19 по 22 августа 2007 г. проведены исследования физико-химических характеристик, кислородного режима и химического состава вод на 60-ти километровом участке верхнего течения р. Бии от истока до с. Турочак, а также притока Бии – р. Иогач. Пробы были отобраны в 11 точках, как с левого, так и с правого берега. Точки их отбора были выбраны относительно равномерно на исследованном участке реки с учетом расположения населенных пунктов и турбаз (выше и ниже территорий с антропогенной нагрузкой) (табл. 1).

Материалом для написания статьи послужили результаты химического анализа проб воды, полученные автором в Лаборатории водной экологии ИВЭП СО РАН с помощью общепринятых методик [6; 7].

Таблица 1

Характеристика створов отбора проб воды, август 2007 г., (поверхность)

№ створов	Дата отбора	Привязка к местности	Глубина, м
1	20.08.07	исток, левый берег	0,5
2	20.08.07	р. Иогач, правый берег, 100 м выше устья	0,3
3	21.08.07	левый берег, ниже с. Иогач, заросли макрофитов	0,4-1,2
4	21.08.07	левый берег, ниже с. Иогач, заросли макрофитов	0,2-0,5
5	21.08.07	правый берег, ниже устья рчч. Тиренкол, открытая вода	0,5
6	21.08.07	правый берег, ниже устья рчч. Тиренкол, заросли макрофитов	0,3-0,4
7	19.08.07	правый берег, выше с. Усть-Пяжа	0,4
8	19.08.07	правый берег, ниже с. Усть-Пяжа	0,2
9	19.08.07	правый берег, выше с. Кебезень	0,5
10	19.08.07	левый берег, ниже с. Кебезень	0,15
11	21.08.07	правый берег, выше с. Турочак	0,5

Результаты и обсуждение

Полученные в августе 2007 г. результаты показали, что температура воды в реке изменялась в интервале 11,7-16,5 °С (табл. 2). Максимальное значение отмечено в районе истока, где на температуру воды в реке значительное влияние оказывает Телецкое озеро. Водородный показатель среды рН варьи-

ровал от слабо кислой среды (6,65 – выше с. Кебезень) до щелочной (8,30 – в воде р. Иогач) (рис. 1).

Таблица 2

Физико-химические характеристики, кислородный режим и химический состав воды р. Бии в верхнем течении, август 2007 г.

Показатель	Померы створов										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
T, °C	16,5	12,8	12,6	13,1	13,0	13,1	13,8	12,7	11,9	11,7	13,8
pH	8,05	8,30	-	-	-	-	7,35	7,95	6,65	7,85	6,70
O ₂ , мг/дм ³	10,08	10,40	10,88	11,84	10,24	11,26	10,24	10,24	10,24	10,24	9,92
БПК ₅ , мгО ₂ /дм ³	0,32	1,12	1,60	1,60	0,64	1,98	1,60	0,96	0,96	1,12	-
ПО, мгО ₂ /дм ³	2,37	2,33	3,22	2,53	2,17	2,33	2,42	2,42	2,34	2,18	2,17
БПК/ПО	0,14	0,48	0,50	0,63	0,29	0,85	0,66	0,40	0,41	0,51	-
ХПК, мгО ₂ /дм ³	6,71	3,00	6,00	4,94	3,90	4,77	6,95	6,95	6,64	6,64	6,50
ПО/ХПК	0,35	0,78	0,54	0,51	0,56	0,49	0,35	0,35	0,35	0,33	0,33
НСО ₃ ⁻ , мг/дм ³	51,0	63,2	-	-	-	-	48,7	49,3	49,3	48,7	50,4
Cl ⁻ , мг/дм ³	2,13	1,77	-	-	-	-	1,42	-	1,42	1,42	1,42
SO ₄ ²⁻ , мг/дм ³	3,2	3,0	-	-	-	-	5,7	-	5,7	5,7	5,7
жесткость, °Ж	0,94	1,09	-	-	-	-	0,91	-	0,91	0,94	0,94
Ca ²⁺ , мг/дм ³	13,6	18,3	-	-	-	-	13,6	-	13,6	13,6	13,6
Mg ²⁺ , мг/дм ³	3,16	2,19	-	-	-	-	2,80	-	2,80	3,16	3,16
ΣNa ⁺ + K ⁺ , мг/дм ³	0,57	1,46	-	-	-	-	1,42	-	1,17	1,12	1,12
Сумма ионов Σи, мг/дм ³	73,7	89,9	-	-	-	-	74,2	-	73,4	75,4	75,4
Классификация по Алексию	C ^{ca1} _{II}	C ^{ca1} _{II}	-	-	-	-	C ^{ca1} _{II}	-	C ^{ca1} _{II}	C ^{ca1} _{II}	C ^{ca1} _{II}

Концентрация растворенного кислорода была удовлетворительной для существования гидробионтов и составляла 9,92-11,84 мг/дм³ (рис. 2). Повышенные его концентрации в зоне зарослей макрофитов, вероятно, связаны с развитием фотосинтеза в зарослях.

Минерализация (сумма ионов) воды изменялась от 73,4 мг/дм³ (ниже с. Кебезень) до 75,4 мг/дм³ (выше с. Турочак) и 89,9 мг/дм³ (в воде р. Иогач). Такая разница обусловлена разными концентрациями гидрокарбонатов в воде реки и ее притока (табл. 2, рис. 1). По степени минерализации [8] воды р. Бии в верхнем течении относятся к β-гипогалинным пресным водам. По классификации природных вод О.А. Алекина [9], по ионному составу воды реки и притока р. Иогач относились в августе 2007 г. к классу гидрокарбонатных группы кальция II типу ([HCO₃⁻] + [SO₄²⁻] > [Ca²⁺] + [Mg²⁺] > [HCO₃⁻]), IIa подтипу ([HCO₃⁻] > [Ca²⁺]) [10], за исключением истока р. Бии. Воды истока р. Бии, как и воды р. Чулышман и Телецкого озера, в этот период времени относились к гидрокарбонатно-кальциевым водам III типа ([Ca²⁺] + [Mg²⁺] > [HCO₃⁻] + [SO₄²⁻] и [Cl⁻] > [Na⁺]). Очевидно, в истоке наблюдается подпор воды озера. Концентрация гидрокарбонатов изменялась в интервале 48,7-63,2 мг/дм³.

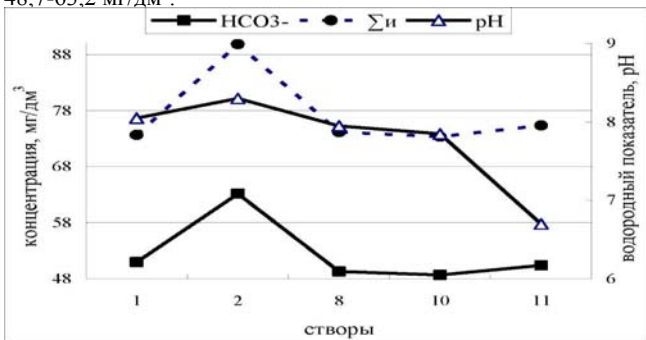


Рис. 1. Пространственная неоднородность pH, концентрации гидрокарбонатов и минерализации (сумма ионов) в верхнем течении р. Бии

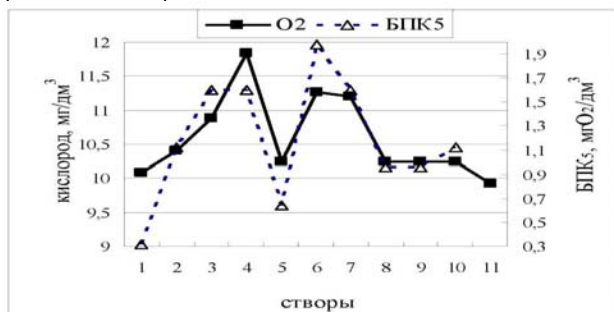


Рис. 2. Пространственная неоднородность концентрации растворенного кислорода и БПК₅ в верхнем течении р. Бии

Наибольшую концентрацию гидрокарбонатов 63,2 мг/дм³ наблюдали в воде р. Иогач, что объясняет повышенное значение pH в этой реке – 8,3. Концентрации хлоридов и сульфатов были невелики и составляли соответственно 1,42-

2,13 мг/дм³ и 3,0-5,7 мг/дм³. Концентрация кальция была 13,6-18,3 мг/дм³. Воды р. Бии и притока р. Иогач мягкие: жесткость составляет 0,91-1,09 °Ж.

Биохимическое потребление кислорода (БПК₅) изменялось от 0,32 в истоке до 1,98 мгО₂/дм³ на участке ниже устья руч. Тиренкол в зарослях макрофитов (рис. 2).

Согласно комплексной экологической классификации качества поверхностных вод суши [8], по величине БПК₅ (0,32-0,96 мг О₂/дм³) вода р. Бии в шести из десяти створах: 1-2, 5, 8-10 относится к 1-2 классам качества, от «предельно чистых» до «очень чистых» вод. В створах 3-4 и 6-7 вода р. Бии относится к 3 классу качества, от 3а, «достаточно чистая» до 3б, «слабо загрязненная» вода.

Перманганатная окисляемость (ПО) находилась на уровне 2,17-2,42 мгО₂/дм³, в зарослях макрофитов ниже с. Иогач она достигла максимального значения 3,22 мгО₂/дм³ (рис. 3).

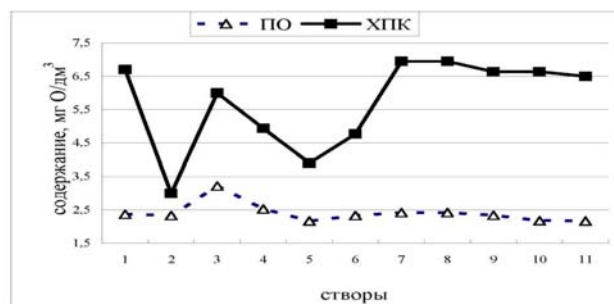


Рис. 3. Пространственная неоднородность перманганатной и бихроматной окисляемости в верхнем течении р. Бии

По комплексной экологической классификации [8], по величине ПО воду р. Бии во всех створах можно отнести к 2 классу качества, разряду 2а, «очень чистые» воды.

Химическое потребление кислорода (ХПК) колебалось в пределах 3,00 (в р. Иогач) – 6,95 мг/дм³ (выше и ниже с. Усть-Пыжа). Не прослеживается влияния населенных пунктов на содержание трудно окисляемого органического вещества в воде (рис. 3).

По комплексной экологической классификации [8] по величинам ХПК во всех створах вода р. Бии в верхнем течении относится к 1 классу качества, «предельно чистые» воды.

Анализ отношений БПК₅/ПО и ПО/ХПК (рис. 4) показал, что на прибрежных участках реки, поросших макрофитами (створы 2-6), в органическом веществе преобладает свежеразработанное органическое вещество (ПО/ХПК > 40%). На участках створов 1, 5, 8, 9 в воде преобладает стойкое к биохимическому окислению органическое вещество (БПК₅/ПО < 0,5) [5].

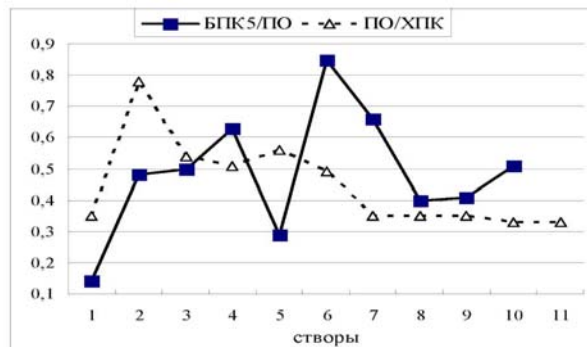


Рис. 4. Качественный состав органического вещества в верхнем течении р. Бии, август 2007 г.

Гидрохимический индекс загрязнения воды ИЗВ относят к категории наиболее часто используемых интегральных показателей качества водных объектов [11]. Его рассчитывают по 6-7 показателям, которые можно считать гидрохимическими; часть которых является обязательной (pH, концентрация O₂, БПК₅).

$$ИЗВ = \sum_{i=1}^N \frac{C_i / ПДК_i}{N}, \text{ где}$$

C_i – концентрация компонента;

N – число показателей, используемых для расчета индекса;

ПДК $_i$ – установленная величина для соответствующего типа водного объекта.

В зависимости от величины ИЗВ участки водных объектов подразделяют на классы качества (от I до VII) от «очень чистых» до «чрезвычайно грязных». Индекс загрязнения воды используют для оценки изменения качества вод во времени, или по течению в границах одной биогеохимической провинции и для однотипных водных объектов.

При расчетах ИЗВ нами были использованы предельно допустимые концентрации для водоемов хозяйственно-питьевого и культурно-бытового водопользования для следующих показателей качества воды: рН, O $_2$, БПК $_5$, ПО, ХПК и HCO $_3^-$. Индекс загрязнения воды для исследованных створов верхнего течения р. Бии колеблется в интервале 0,5–0,8. Максимальное значение ИЗВ относится к створу 11, выше с. Турочак. Незначительное увеличение индекса загрязнения отмечается в районе левого берега реки на участке реки ниже с. Иогач, что, возможно, связано как с влиянием поселка, так и наличием зарослей на данном участке реки. В целом значения индекса загрязнения позволяют отнести воду на всех створах

исследованного участка реки, согласно [11] ко II классу качества, «чистые воды» (рис. 5).

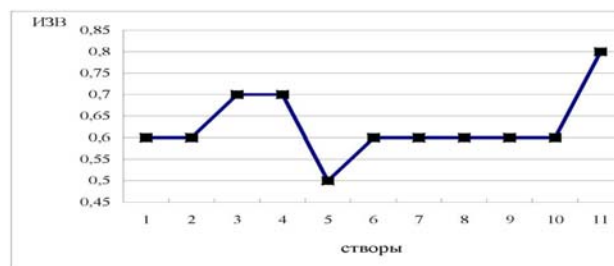


Рис. 5. Пространственная неоднородность ИЗВ в верхнем течении р. Бии, август 2007 г.

Заключение

Воды р. Бии на участке верхнего течения от истока (п. Артыбаш) до с. Турочак по ионному составу относятся к гидрокарбонатно-кальциевым водам II-III типа; по степени минерализации – к β -гипогалинным пресным водам. Согласно комплексной экологической классификации вод [8] по гидрохимическим показателям воду верхнего течения р. Бия можно отнести к классу «чистых» вод.

Полученные результаты подтверждают значения индекса загрязнения вод, рассчитанные по шести гидрохимическим показателям. На всех исследованных участках предполагаемой водоохранной зоны по значениям ИЗВ воду можно отнести ко II классу качества, «чистые воды».

Библиографический список

1. Атлас Алтайского края. – М.: Комитет геодезии и картографии СССР, 1991.
2. Корытный, Л.М. Бассейновая концепция в природопользовании. – Иркутск: Изд-во Ин-та географии СО РАН, 2001.
3. Ресурсы поверхностных вод районов освоения целинных и залежных земель. Равнинные районы Алтайского края и Южная часть Новосибирской области / Под общ. ред. В.А. Урываева. – Л.: Гидрометеиздат, 1962. – Вып. 6.
4. Алекин, О.А. Гидрохимия рек СССР // Труды ГГИ. – Л.: Гидрометеиздат, 1949. – Вып. 15 (69). – Ч. III.
5. Ежегодник качества поверхностных вод и эффективности проведения водоохранных мероприятий по территории деятельности Западно-Сибирского межрегионального территориального управления по гидрометеорологии и мониторингу окружающей среды за 2005 год. – Новосибирск: Зап.-Сиб. тер. управление по гидрометеорологии и мониторингу окруж. среды, 2006. – Ч. I.
6. Руководство по гидрохимическому анализу поверхностных вод суши / под ред. А.Д. Семенова. – Л.: Гидрометеиздат, 1977.
7. Методы исследования качества воды водоемов / под ред. А.П. Шицковой. – М.: Медицина, 1990.
8. Комплексная экологическая классификация качества поверхностных вод суши / О.П. Окснюк, В.Н. Жукинский, Л.П. Брагинский [и др.] // Гидробиол. журнал, 1993. – №29 (4).
9. Алекин, О.А. Основы гидрохимии. – Л.: Гидрометеиздат, 1953.
10. Посохов, Е. В. Ионный состав природных вод. Генезис и эволюция. – Л.: Гидрометеиздат, 1985.
11. Временные методические указания по комплексной оценке качества поверхностных и морских вод № 250-1163 от 22.09, 1986 г. – М.: Госкомгидромет СССР, 1986

Статья поступила в редакцию 10.10.09

УДК 502.55

С.Н. Балыкин, канд. биол. наук., с.н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: zoo@iwep.asu.ru

А.В. Пузанов, д-р биол. наук., проф., зам. дир. по научной работе ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: zoo@iwep.asu.ru

ВКЛАД СОСРЕДОТОЧЕННЫХ ИСТОЧНИКОВ В ЗАГРЯЗНЕНИЕ ВОДНЫХ ЭКОСИСТЕМ ВЕРХНЕЙ ОБИ

Анализ многолетних данных обобщения государственного учета использования вод по Верхне-Обскому БВУ позволил сделать вывод о том, что за последние десять лет происходит снижение объемов сточных вод (содержащих загрязняющие вещества), сбрасываемых в бассейн Верхней Оби. Наибольший вклад в загрязнение водных экосистем вносит жилищно-коммунальное хозяйство.

Ключевые слова: сосредоточенные источники загрязнения, река Обь.

В последние десятилетия во многих регионах России достаточно остро стоит проблема загрязнения водных объектов, что определяет актуальность своевременной и объективной оценки воздействия сбросов загрязненных стоков на их состояние. Не является исключением и р. Обь, принимающая сточные воды многочисленных предприятий Республики Алтай, Алтайского края, Новосибирской, Томской, Кемеровской, Тюменской, Омской областей и других субъектов РФ.

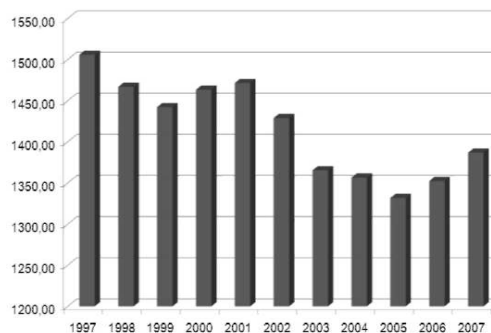


Рис. 1. Объемы сточных вод, содержащих загрязняющие вещества, в целом по Верхне-Обскому БВУ за 1997–2007 гг., млн м 3

Источниками загрязнения признаются объекты, с которых осуществляется сброс или иное поступление вредных веществ, ухудшающих качество поверхностных вод, ограничивающих их использование, а также негативно влияющих на состояние дна и берегов водных объектов [1]. Сосредоточенные источники сбрасывают загрязнения по трубам, канавам и канализационным системам со сточными водами [2]. Оценка влияния сосредоточенных источников на загрязнение водных экосистем Верхней Оби проведена на основании данных обобщения государственного учета использования вод по Верхне-Обскому БВУ за 1997-2007 годы [3].

Химический состав и количество сточных вод, сбрасываемых в водные экосистемы Верхней Оби существенно варьируют по годам. Общая тенденция последних десяти лет – снижение объемов сточных вод содержащих загрязняющие вещества (рис. 1). Тем не менее, с 2005 года наметился некоторый подъем, обусловленный, вероятно, экономическим ростом регионов в целом и отраслей в частности.

Динамика поступления загрязняющих веществ в составе сточных вод не однозначна. Так, с 2004 года уровень поступления нефтепродуктов практически не меняется и составляет 0,26-0,23 тыс. т ежегодно. За последние 10 лет минимальное поступление взвешенных веществ со сточными водами было отмечено в 2004 г. (21,50 тыс. т), максимальное – в 2007 г. (30,33 тыс. т). Количество сульфатов, сбрасываемых ежегодно со сточными водами в водные экосистемы Верхней Оби, варьирует от 89,05 (2000 г.) до 118,92 (2007 г.) тыс. т. Уровень поступления хлоридов в последние годы незначительно, но снизился. То же самое можно сказать в отношении общего фосфора и аммонийного азота. Если в 1997-2002 гг. со сточными водами поступало 1308,42-1655,48 т фосфора ежегодно, то с 2003 по 2007 гг. – 1123,64-1348,67 т в год. В 1997 году азота в виде NH_4 было сброшено свыше 6000 т, в 2006 и 2007 гг. эта цифра не превышает 4000. Упало поступление фенолов, синтетических поверхностно активных веществ, жиров и масел. Обратная закономерность наблюдается в отношении нитратов и нитритов. Ежегодное поступление нитратов выросло с 10 до 35 тыс. т, а нитритов – с 250 до 800 т. Как мы видим, количество этих веществ в составе сточных вод увеличилось более чем в три раза. Элементный химический состав сточных вод так же претерпевает существенные изменения по годам. Поступление таких элементов, как Mg, Cd, Ca, As, Sb, Co, Hg имеет тенденцию к снижению. С 2001 года наблюдается уменьшение уровней поступления Cr, с 2002 года – Cu, с 2003 года – Pb и V. Из года в год увеличивается количество Mn, поступающего в водные экосистемы Верхней Оби со сточными водами. В последние годы наметилось увеличение сброса Si, F, B, Al. Поступление калия (с 2005 г.), цинка и никеля (с 2004 г.) держится на одном уровне.

Участие отраслей или видов хозяйственной деятельности в загрязнении водных экосистем Верхней Оби различно как по объемам сбрасываемых вод, так и характеру загрязнения. Из более чем тридцати видов хозяйственной деятельности (по материалам 2007 г.) большая часть загрязняющих веществ поступает от следующих отраслей: сельское хозяйство; добыча угля, нефти, газа, металлических руд и прочих полезных ископаемых; производство: химическое, кокса, нефтепродуктов металлургическое, машин и оборудования; производство, передача и распределение электроэнергии; сбор, очистка и распределение воды (жилищно-коммунальное хозяйство).

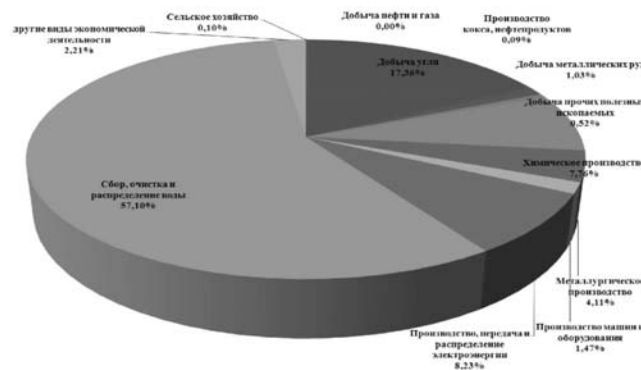


Рис. 2. Поступление сточных вод, содержащих загрязняющие вещества, по видам экономической деятельности в рамках Верхне-Обского БВУ за 2007 г.

По объемам сточных вод, содержащих загрязняющие вещества, как и следовало ожидать, лидирует жилищно-коммунальное хозяйство (рис. 2). Доля этой отрасли составляет около 60 %. На втором месте находится добыча углей (более 17 %), далее – производство, передача и распределение электроэнергии (8,23 %), химическое производство (около 8 %) и металлургическое производство (4,11 %). Доля остальных участников менее 2 %.

Наибольшее количество нефтепродуктов, хлоридов, фосфора, различных форм азота сбрасывается со сточными водами жилищно-коммунального хозяйства. Так доля ЖКХ в загрязнении нефтепродуктами водных экосистем Верхней Оби составляет около 40 %, хлоридами – более 54 %, фосфором – более 80%, азотом NH_4 – около 80 %, нитратами – ≈ 70 %, нитритами – 75 %. Со сточными водами ЖКХ так же поступает: фенолов – 75 %, СПАВ – 77 %, а также жиров и масел – 92 %. Бытовые стоки является основным поставщиком металлов: Fe, Cu, Zn, Cr, Pb, Cd и Mn. Что касается сульфатов, то ЖКХ и горнодобывающая (в частности, угольная) отрасли сбрасывают их практически равное количество. Вместе это составляет более 55 %. Со стоками химического производства поступило около 9 % всего количества сульфатов, сброшенных в 2007 году в бассейн Верхней Оби, от нефтеперерабатывающей промышленности – около 7 %, от производителей электроэнергии – около 5 %, от металлургического производства – 3,3 %, от предприятий по добыче металлических руд – 1,4 %. Основное количество никеля поступает от угольной промышленности, от металлургического производства – Al, F, Si, от нефтеперерабатывающей промышленности – B, F, от производителей электроэнергии – V, Mg, Ca, от предприятий по добыче металлических руд – Mg, от химического производства – калий.

По данным Верхне-Обского бассейнового водного управления, с 1997 по 2007 гг. доля участия регионов в загрязнении водных экосистем Верхней Оби существенно не меняется (рис. 3). По объему сточных вод, содержащих загрязняющие вещества, Кемеровская область значительно превосходит другие регионы. Меньше всего сточных вод поступает из сосредоточенных источников Республики Алтай.

Доля сточных вод, содержащих загрязняющие вещества, от водоканала г. Горно-Алтайска составляет от 82 до 90 % (варьирует по годам) всего ежегодного объема сточных вод Республики Алтай, поступающих в бассейн Верхней Оби. Доля сточных вод водоканала г. Барнаула от общего объема сточных вод Алтайского края – 50-58 %, доля сточных вод водоканала г. Новосибирска от общего объема сточных вод

Новосибирской области – 77-80 %, доля сточных вод городских очистных сооружений г. Томска от общего объема сточных вод Томской области – 79-82 %. В Кемеровской области несмотря на то, что объем сточных вод водоканала г. Новокузнецка выше, сбрасываемых другими отдельно взятыми крупными водопользователями, доля сточных вод водоканала этого города от общего объема сточных вод Кемеровской области составляет 13-15 %, варьируя по годам.

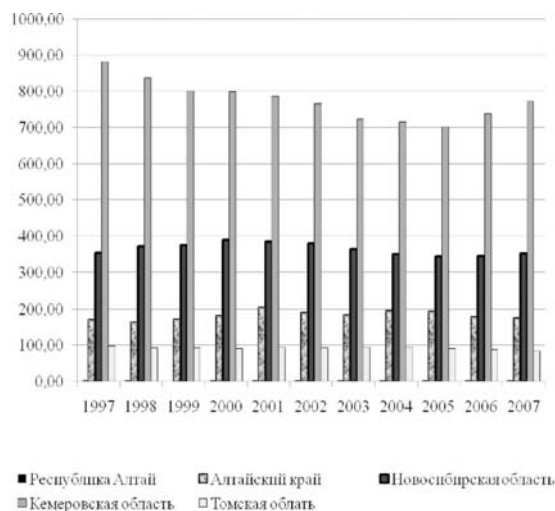


Рис. 3. Объем сточных вод, содержащих загрязняющие вещества (по субъектам РФ в рамках Верхне-Обского БВУ), млн м³.

Динамика поступления сточных вод от водоканалов и предприятий по очистке вод крупных городов представлена на рисунке 4. Объемы сточных вод, сбрасываемых водоканалом г. Горно-Алтайска с 2002 по 2007 гг. существенно не меняются и находятся на уровне 2,4-3,2 млн. м³.

Водоканалы городов Барнаула, Новокузнецка, городские очистные сооружения г. Томска в последние годы сбрасывают меньше сточных вод, содержащих загрязняющие вещества. То же самое можно было бы сказать и в отношении водоканала г. Новосибирска, но в 2007 году объемы сточных вод от этого водопользователя возросли.

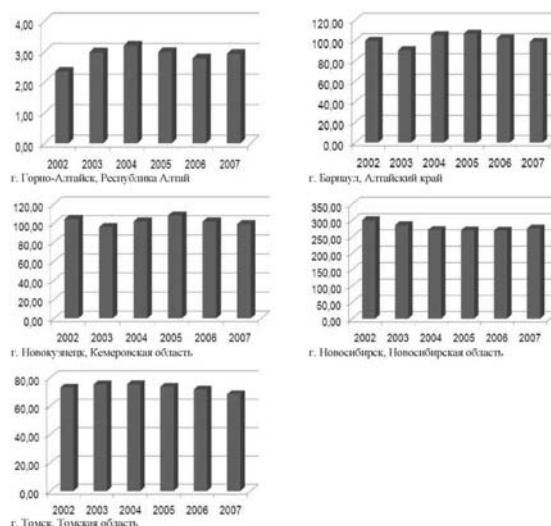


Рис. 4. Объем сточных вод, содержащих загрязняющие вещества (по водоканалам крупных городов в рамках Верхне-Обского БВУ), млн м³.

Выводы

1. За период с 1997 по 2007 гг общая тенденция – уменьшение объемов сброса сточных вод, содержащих загрязняющие вещества, в бассейн Верхней Оби.

2. Из всех видов экономической деятельности жилищно-коммунальная отрасль поставляет наибольший объем сточных вод, содержащих загрязняющие вещества в водные экосистемы.

3. Со сточными водами ЖКХ поступает самое большое количество нефтепродуктов, хлоридов, фосфора, различных форм азота, фенолов, СПАВ, химических элементов: Fe, Mn, Cu, Zn, Cr, Pb, Cd. Со сточными водами угледобывающей отрасли, в сравнении с другими, поступает большее количество сульфатов и Ni, металлургического производства – Al, F и Si, производства кокса и нефтепродуктов – B, F, производства электроэнергии – V, Mg, Ca, металлодобывающей отрасли – Mg, химического производства – K.

4. По объему сточных вод, содержащих загрязняющие вещества, Кемеровская область значительно превосходит другие регионы. Меньше всего сточных вод поступает из сосредоточенных источников Республики Алтай.

Библиографический список

1. Энциклопедия по экологии: Источник загрязнения [электронный ресурс] \ Source of pollution (http://prom-tech.info/Pollution_0180_02_05.html).
2. Экология / Л.И. Цветкова, М.И. Алексеев, Ф.В. Кармазинов [и др.] – М.: Изд-во АСВ, СПб.: Химиздат, 2001. – 552 с.
3. Данные обобщения государственного учета использования вод по Верхне-Обскому БВУ за 1997-2007 гг. – Новосибирск, 1998-2008.

Статья поступила в редакцию 23.10.09

УДК 581.93(571.15)

Д.В. Золотов, канд. биол. наук, с.н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: zolotov@iwep.asu.ru

АНТРОПОГЕННАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ХОРОЛОГИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ СТЕПНЫХ И ЛЕСОСТЕПНЫХ ФЛОР В АЛТАЙСКОМ КРАЕ

Представлены результаты изучения антропогенно трансформированных степных и лесостепных флор. По сравнению с аборигенной в антропогенно трансформированной флоре бассейна реки Барнаулки (как модельного объекта) искажаются соотношения между хорологическими группами. Возрастает доля космополитных (7,5→9,9 %), голарктических (23,8→25,6 %) и западноевразийских (8,6→8,8 %) видов, в то время как доля остальных типов ареала снижается.

Ключевые слова: аборигенная флора, адвентивный элемент, антропогенно трансформированная флора, хорологические группы, типы ареала.

В 1995–2008 гг. нами изучалась флора высших сосудистых растений бассейна р. Барнаулки (ББ), расположенного на Приобском плато в Алтайском крае [1; 4]. ББ (площадь 5773 км², протяженность 276 км) представляет собой ложбину древнего стока, которая наиболее интенсивно формировалась

в плейстоцене и преобразована эрозионными процессами в голоцене. Он простирается с юго-запада на северо-восток и в крайних точках широта меняется примерно на 1,5°, долгота – на 3,0°, а значения гидротермического коэффициента Селянинова – от 0,75 до 1,15 [5]. Бассейн пересекает степную и лесо-

степную зоны, и объединяет сосновые боры днища ложбины древнего стока со степными и лесостепными ландшафтами эрозионных террас этой ложбины. Такая ландшафтная структура делает его репрезентативным и типичным модельным объектом для изучения антропогенно трансформированной флоры Приобского плато и равнинной части Алтайского края в целом.

При изучении флоры ББ использованы методы флористических проб [6] и дифференциальных видов [7] для выявления элементарных региональных (или конкретных) флор как базовых единиц флористического районирования [8]. На основе этих методов были выделены 5 элементарных региональных флор, которые географически соответствуют 5-ти флористическим микрорайонам [9; 11]: засушливая степь – Ф1 (1646 км²); умеренно-засушливая степь – Ф2 (1183 км²); южная лесостепь – Ф3 (888 км²), Ф4 (1076 км²) и Ф5 (980 км²). Микрорайоны ББ сменяют друг друга с юго-запада на северо-восток, в этом направлении увеличивается число «зонально лесных» видов и уменьшается число «зонально степных» видов, часть которых использована как дифференциальные при выявлении флористических границ.

Общеизвестно, что в процессе антропогенной трансформации территории ее флора обогащается заносными видами растений. Так, М.М. Силантьева в «Конспекте флоры Алтайского края» [12] приводит 1886 аборигенных и 300 адвентивных видов высших сосудистых растений. Другими словами, антропогенно трансформированная флора Алтайского края (167996 км²) насчитывает 2186 видов, а доля адвентивного элемента составляет 13,7%. Мы использовали работу М.М. Силантьевой [12] и собственные данные для разделения видов антропогенно трансформированной флоры ББ на аборигенные и адвентивные. Нами учитывались только полностью натурализовавшиеся виды, то есть способные к самоподдержанию без вмешательства человека (естественная флора), что отличает их от культурных растений (культурная флора). Следует отметить, что часть видов приведенных М.М. Силантьевой [12] для ББ (в основном г. Барнаула) мы не включили в список и анализ, поскольку считаем не окончательно решенным вопрос об их натурализации.

Современное географическое распространение растений обусловлено природными условиями в пределах их ареалов, а также отражает особенности физико-географической обстановки и развития вида в прошлом [13; 14]. Анализ ареалов – наиболее разработанный во флористике метод изучения типологического разнообразия. Свой вклад в изучение этого вопроса внесли Е.В. Вульф [15], А.А. Гроссгейм [16], Е.М. Лавренко [17; 18], М.А. Альбицкая [19], К.А. Соболевская [20], А.В. Кумина [21], Б.А. Юрцев [22], Р.В. Камелин [23; 24], А.И. Толмачев [13; 14], А.В. Гарашенко [25], Л.И. Малышев и Г.А. Пешкова [26], Г.А. Пешкова [27], А.С. Ревушкин [28], Ю.Д. Клеопов [29] и др. Как правило, адвентивные виды не учитываются в хронологическом анализе, поскольку их внедрение стирает ее индивидуальные черты флоры. Тем не менее, на наш взгляд, антропогенная трансформация является современным этапом формирования флоры и необходимо детально изучать процессы изменения таксономической и типологической структуры флор под влиянием заносных элементов, тем более что последние зачастую очень трудно отделить от аборигенных.

Зональная неоднородность ББ обуславливает сочетание во флоре разнообразных широтных и долготных элементов. Как правило, наиболее обширные ареалы свойственны рудерально-сегетальным, водным, околородным и болотным растениям, а также луговым и лесным видам. Детальное рассмотрение этих групп на ограниченном материале флоры бассейна нецелесообразно, поэтому мы распределили их между сравнительно немногими типами ареала. Для видов достигающих на юге Западной Сибири границ своего распространения использована более дробная хронологическая классификация на основе ботанико-географического разделения Евразийской степной области [17; 18, 30]. Собственные эндемики во флоре ББ отсутствуют, а к субэндемичному элементу в узком понима-

нии отнесены южно-западносибирские виды, а в широком – с одной стороны – сибирские и южносибирско-монгольские, с другой – восточноказахстанские и казахстанские.

Целью хронологического анализа было изучение соотношения типов ареала в ряду сравниваемых флор в связи с их зональным положением, поиск критериев для обоснования флористических границ и изучение процессов антропогенной трансформации структуры флоры. Мы стремились к выделению наименьшего количества хорошо различимых типов ареала. В основу классификации положено современное распространение растений, поскольку невозможно достоверно определить исходные и адвентивные ареалы для многих заносных видов во флоре ББ, а значит, при дифференцированном подходе будет нарушен принцип единства основания. Всего выделено 15 типов ареала:

1. Космополитный. Такой тип ареала характерен для видов, встречающихся на территории трех и более флористических царств или в северном и южном полушариях. В большинстве своем это рудерально-сегетальные и азональные виды (*Equisetum arvense*, *Pteridium aquilinum*, *Batrachium trichophyllum*, *Amaranthus albus*, *Capsella bursa-pastoris*, *Plantago major*, *Ambrosia artemisiifolia*, *Lemna minor*, *Typha angustifolia*).

2. Голарктический. Виды широко распространенные в пределах Голарктического флористического царства (северная часть Евразии, Африки и Северной Америки), большая их часть тяготеет к Циркумбореальной флористической области, однако ряд видов действительно распространен на территории всей Голарктики (*Diphysastrum complanatum*, *Thelypteris palustris*, *Nymphaea tetragona*, *Chimaphila umbellata*, *Cyclachaena xanthifolia*, *Cypripedium calceolus*, *Calla palustris*).

3. Евразийский. Растения свойственные как гумидным и семигумидным, так и аридным и семиаридным областям Евразии, преимущественно Северной в границах Голарктики, где они занимают специфические местообитания или распространены на территориях с особыми природными условиями – горы, оазисы и т.д. (*Lycopodium annotinum*, *Matteuccia struthiopteris*, *Pinus sylvestris*, *Populus tremula*, *Ribes nigrum*, *Malus baccata*, *Trifolium repens*, *Inula britannica*, *Carex cespitosa*, *Poa angustifolia*).

4. Западноевразийский. Преимущественно европейские, средиземноморские и переднеазиатские виды, заходящие в Среднюю Азию и Западную Сибирь или несколько восточнее – в горы Северной Монголии, Среднюю и Восточную Сибирь до Байкала (*Myosoton aquaticum*, *Populus alba*, *Sisymbrium irio*, *Potentilla argentea*, *Geranium sylvaticum*, *Artemisia abrotanum*, *Carex riparia*, *Stipa pennata*).

5. Восточноевразийский. Растения гумидных и аридных областей Северной, Восточной и Центральной Азии, как правило, отсутствующие западнее Урала и в Средней Азии или имеющие там незначительную часть ареала (*Aconitum volubile*, *Orostachys spinosa*, *Thesium refractum*, *Artemisia gmelinii*, *Carex macroura*, *Poa sibirica*).

6. Евросибирский. Объединяет виды свойственные boreальным областям Европы и Сибири, преимущественно Западной и Средней, которые также могут заходить в горы Северной Монголии и Восточного Казахстана, но отсутствуют в Средиземноморье, горах Передней и Средней Азии (*Aconitum septentrionale*, *Rumex rossicus*, *Salix dasyclados*, *Crataegus sanguinea*, *Gentiana pneumonanthe*).

7. Центральноевразийский. Растения преимущественно аридных и семиаридных областей Евразии, в семигумидных и гумидных районах они встречаются на специфических каменистых, песчаных и засоленных местообитаниях. Большинство представителей этого типа ареала распространено исключительно в центральной части континента, тогда как остальные имеют здесь основную часть ареала. Ряд видов достигает на юге Западной Сибири северо-восточных и северных пределов распространения (*Camphorosma lessingii*, *Frankenia hirsuta*, *Clausia aprica*, *Centaurium meyeri*, *Gagea bulbifera*, *Saussurea salsa*, *Psathyrostachys juncea*, *Achnatherum splendens*).

8. Ирано-туранский. Объединяет виды, большая часть ареала которых располагается в Передней и Средней Азии, а меньшая может, кроме того, находиться в Европе, Сибири и Центральной Азии (*Elisanthe viscosa*, *Atriplex verrucifera*, *Lepidium crassifolium*, *Lotus sergievskiae*, *Nitraria schoberi*, *Inula caspica*).

9. Заволжско-казахстанско-монгольский. Растения, широко распространенные от Заволжья до восточных границ Причерноморско-Казахстанской степной подобласти, но при этом в разной степени способные проникать в Центральноазиатскую степную подобласть и прилегающие горные территории (*Potentilla acaulis*, *Thermopsis mongolica*, *Seseli strictum*, *Onosma transrhymnensis*, *Cleistogenes squarrosa*).

10. Причерноморско-казахстанский. Основная часть ареала этих видов находится в пределах Причерноморско-Казахстанской подобласти Евразийской степной области, а также прилегающих горных территориях (*Ephedra distachya*, *Adonis wolgensis*, *Thalictrum collinum*, *Potentilla humifusa*, *Onosma simplicissima*).

11. Казахстанский. Тип ареала объединяет Казахстан, Южный Урал и южную часть Западной Сибири (*Atriplex crassifolia*, *Euphorbia caesia*, *Astragalus buchtormensis*, *Phlomis agraria*, *Artemisia nitrosa*, *Potamogeton macrocarpus*, *Allium nutans*, *A. rubens*).

12. Восточноказахстанский. Растения, ареалы которых тяготеют к Восточно-Казахстанской степной подпровинции, но при этом значительные их иррадиации и анклавы расположены в горах Западного Алтая, Тарбагатай, Саура [24] и Джунгарского Алатау (*Adonis villosa*, *Delphinium dictyocarpum*, *Paconia hybrida*, *Astragalus altaicus*, *Gagea fedtschenkoana*).

13. Южносибирско-монгольский. Виды равнин и гор Южной Сибири и Монголии, которые могут заходить в Северный Китай и Северо-Восточный Казахстан (Казахстанский Алтай), но, как правило, отсутствуют на Дальнем Востоке и в Средней Азии (*Corispermum sibiricum*, *Dontostemon micranthus*, *Vicia nervata*, *Kitagawia baicalensis*, *Gentiana macrophylla*, *Artemisia commutata*, *A. glauca*).

14. Сибирский. Эндемики Сибири (*Pulsatilla patens* subsp. *flavescens*, *Ranunculus propinquus*, *Orites jenissensis*, *Veronica krylovii*, *Agrostis sibirica*, *Setaria viridis* subsp. *glareosa*), а также сибирские виды, имеющие незначительную часть ареала в горах Северо-Восточного Казахстана и Северной Монголии (*Trollius asiaticus*, *Crepis lyrata*, *Ptarmica impatiens*, *Lilium pilosiusculum*).

15. Южно-западносибирский. Эндемики юга Западной Сибири, имеющие восточнее Енисея лишь изолированные местонахождения, но зачастую проникающие в горы Северо-Восточного Казахстана (*Delphinium retrotilosum*, *Ranunculus submarginatus*, *Corydalis nobilis*, *Alchemilla orbicans*, *Oxytropis campanulata*, *Vicia lilacina*, *Geranium bifolium*, *Pilosella lydiae*, *P. novosibirskensis*, *P. pinea*, *P. tumentsevi*, *Puccinellia kulundensis*).

Согласно имеющимся данным, аборигенная флора ББ насчитывает 845 видов (табл. 1), адвентивный элемент – 137 видов (табл. 2), антропогенно трансформированная флора – 982 вида (табл. 3). В элементарных региональных флорах ББ (Ф1→Ф5) доля адвентивного элемента колеблется в пределах 4,9–15,4% (табл. 2).

В аборигенной флоре ББ в ряду Ф1→Ф5 (табл. 1) увеличивается доля голарктических (20,1→25,9%), евразийских (20,4→22,1%), западноевразийских (8,4→9,2%), восточноевразийских (4,0→6,9%), евросибирских (5,1→6,9%), южносибирско-монгольских (1,1→1,4%), сибирских (0,5→1,0%) и южно-западносибирских (0,9→1,3%) видов.

Таблица 1

Типы ареала в аборигенной флоре бассейна р. Барнаулки

	Количество видов (% от флоры)					
	ББ	Ф1	Ф2	Ф3	Ф4	Ф5
Космополитный	63 (7,5)	46 (8,4)	48 (8,8)	51 (9,2)	56 (10,8)	56 (7,9)
Голарктический	201 (23,8)	110 (20,1)	127 (23,2)	139 (25,0)	129 (24,8)	183 (25,9)

	Количество видов (% от флоры)					
	165 (19,5)	112 (20,4)	111 (20,3)	115 (20,7)	120 (23,1)	156 (22,1)
Евразийский	165 (19,5)	112 (20,4)	111 (20,3)	115 (20,7)	120 (23,1)	156 (22,1)
Западноевразийский	73 (8,6)	46 (8,4)	44 (8,0)	49 (8,8)	50 (9,6)	65 (9,2)
Восточноевразийский	55 (6,5)	22 (4,0)	27 (4,9)	29 (5,2)	28 (5,4)	49 (6,9)
Евросибирский	52 (6,2)	28 (5,1)	32 (5,9)	30 (5,4)	33 (6,3)	49 (6,9)
Центральноевразийский	104 (12,3)	87 (15,9)	78 (14,3)	68 (12,2)	52 (10,0)	60 (8,5)
Ирано-туранский	6 (0,7)	5 (0,9)	4 (0,7)	2 (0,4)	1 (0,2)	2 (0,3)
Заволжско-казахстанско-монгольский	42 (5,0)	34 (6,2)	26 (4,8)	27 (4,9)	16 (3,1)	28 (4,0)
Причерноморско-казахстанский	36 (4,3)	31 (5,7)	28 (5,1)	23 (4,1)	18 (3,5)	22 (3,1)
Казахстанский	12 (1,4)	11 (2,0)	7 (1,3)	7 (1,3)	4 (0,8)	8 (1,1)
Восточноказахстанский	5 (0,6)	3 (0,5)	2 (0,4)	1 (0,2)	1 (0,2)	3 (0,4)
Южносибирско-монгольский	11 (1,3)	6 (1,1)	5 (0,9)	5 (0,9)	5 (1,0)	10 (1,4)
Сибирский	9 (1,1)	3 (0,5)	3 (0,5)	3 (0,5)	4 (0,8)	7 (1,0)
Южно-западносибирский	11 (1,3)	5 (0,9)	5 (0,9)	7 (1,3)	3 (0,6)	9 (1,3)
Всего:	845 (100)	548 (100)	547 (100)	556 (100)	520 (100)	707 (100)

Однако следует отметить, что эти процессы не происходят строго линейно и зависят от известного богатства аборигенной флоры, обусловленного в свою очередь не только природными причинами (ландшафтное разнообразие, экотоны, история формирования флоры и т.д.), которые в случае ББ имеют как линейный (зональный), так и нелинейный, преимущественно геоморфологический характер. В условиях антропогенной трансформации чрезвычайно важное влияние на полноту инвентаризации флоры оказывает степень сохранности естественных ландшафтов и репрезентативных флор-изолятов в пределах флористических микрорайонов. По перечисленным причинам, при увеличении общего числа видов конкретной хорологической группы в ряду Ф1→Ф5 может уменьшаться или слишком резко увеличиваться ее доля в структуре флоры, либо в элементарной региональной флоре может быть недостаточно хорошо выявлена рассматриваемая хорологическая группа в связи с уничтожением или отсутствием типичных мест обитания слагающих ее видов.

Такие искажения линейных зональных закономерностей особенно характерно для Ф4 и Ф5, как соответственно самой бедной и самой богатой из флор рассматриваемого ряда. Ярким примером вышеизложенных положений является поведение доли космополитов, которая увеличивается в ряду Ф1→Ф4 (8,4→10,8%), а затем падает в Ф5 до 7,9%, поскольку, хотя количество аборигенных космополитных видов в Ф4 и Ф5 одинаково – 56, но резко различно общее видовое богатство: Ф4 (520) и Ф5 (707).

В целом большая суммарная доля космополитных, голарктических и евразийских видов во флоре ББ (50,8%) говорит о преобладающей роли миграционных процессов при формировании флоры, которая также возрастает в ряду Ф1→Ф5. Доля западноевразийских видов всегда превышает таковую восточноевразийских видов и растет значительно медленнее. Это обусловлено тем, что по составу флоры и географическому положению бассейн реки ближе к Западной Евразии, поэтому западноевразийские элементы не обнаруживают здесь пределов своего распространения, а восточноевразийские – наоборот. Увеличение доли евросибирских видов в ряду Ф1→Ф5 вполне соответствует их природе, так как это преимущественно растения гумидных районов Европы и Западной Сибири.

Доля южносибирско-монгольских видов стабильна в ряду Ф1→Ф4, а в Ф5 наблюдается их концентрация. Так, исключительно в Ф5 отмечено 3 южносибирско-монгольских видов (*Axyris prostrata*, *Vicia nervata*, *Peucedanum vaginatum*), но первый и последний приводятся по литературным данным,

т.е. возрастание роли этой группы имеет несколько условный характер. Что касается сибирских видов, то увеличение их доли наблюдается в Ф4 и Ф5. Для обоих микрорайонов специфичен *Trollius asiaticus*, а только во втором из них отмечены еще 3 вида (*Ranunculus prorepinquus*, *Crepis lyrata*, *Parmica impatiens*). Хотя последние два вида относятся к потенциальной флоре, тем не менее, общее увеличение численности этой группы недвусмысленно характеризуют увеличение гумидности климата и приближение к средней лесостепи.

Особо следует отметить возрастание доли южно-западносибирских элементов в ряду Ф1→Ф5. Если в Кулунде [31] встречаются, приближаясь к границам своего распространения, только 4 южно-западносибирских вида (*Ranunculus submarginatus*, *Oxytropis campanulata*, *Pilosella tumentsevi*, *Puccinellia kulundensis*), то в ББ добавляются еще 7 (*Delphinium retropilosum*, *Alchemilla orbicans*, *Vicia lilacina*, *Geranium bifolium*, *Pilosella lydiae*, *P. novosibirskensis*, *P. pinea*). Явно недостаточно выявлена эта группа в Ф4 (*Delphinium retropilosum*, *Oxytropis campanulata*, *Puccinellia kulundensis*), особенно в отношении представителей *Pilosella* spp.

Все степные и пустынные хорологические группы снижают свое разнообразие в ряду Ф1→Ф5, что связано с увеличением гумидности. Так, уменьшается доля центральноевразийских (15,9→8,5%), ирано-туранских (0,9→0,3%), заволжско-казахстанско-монгольских (6,2→4,0%), причерноморско-казахстанских (5,7→3,1%), казахстанских (2,0→1,1%) и восточноказахстанских (0,5→0,4%) видов. В наибольшей степени это касается преобладающих по видовому богатству центральноевразийского, заволжско-казахстанско-монгольского и причерноморско-казахстанского типов ареала. Менее значительное обеднение испытывают малые по объему группы хорологических элементов: ирано-туранская и казахстанская.

Подробно рассмотрим распространение в ББ 5-ти восточноказахстанских видов. Во всех микрорайонах бассейна встречается *Gagea fedtschenkoana*. Только в Ф3 и Ф4 не обнаружен *Paeonia hybrida*, который находится в Алтайском крае на северной границе ареала и сильно страдает от антропогенного пресса. Вероятно, ранее вид встречался во всех фрагментах ББ и исчез в ряде мест в период интенсивного освоения степей. Исключительно в Ф1 микрорайоне зарегистрирован *Astragalus altaicus*, причем это одно из самых северо-восточных местонахождений вида. Оставшиеся два вида отмечены только в Ф5 микрорайоне, причем оба встречаются в Кулунде [31], *Delphinium dictyocarpum* – «очень редко», *Adonis villosa* – «обычно». Бассейн р. Барнаулки полностью находится в пределах ареала *Adonis villosa* [32], нами он приводится из одной точки как «вероятно исчезнувший вид» [33]. По всей вероятности, отсутствие *Delphinium dictyocarpum* в других фрагментах ББ следует отнести в основном на счет антропогенных факторов, тогда как в случае с *Adonis villosa* еще возможна путаница с *A. wolgensis*, который встречается во всех микрорайонах ББ. Тем не менее, достоверное выпадение даже одного вида (*Astragalus altaicus*) при переходе из Ф1 в Ф2 указывает на обеднение восточноказахстанской группы видов.

В целом перестройки хорологической структуры охватывают около 14,3% объема аборигенных флор ряда Ф1→Ф5.

В составе адвентивного элемента (табл. 2) преобладают голарктический (36,5%), космополитный (24,8%), евразийский (13,9%) и западноевразийский (9,5%) типы ареала. Значительно меньше участие восточноевразийских (2,2%), евро-сибирских (4,4%), центральноевразийских (4,4%) и причерноморско-казахстанских (2,2%) видов. Южносибирско-монгольский (*Salix ledebouriana*) и южно-западносибирский (*Corydalis nobilis*) адвентики в ББ отмечены только в Ф5, а сибирский (*Setaria viridis* subsp. *glareosa*) – в Ф1 и Ф5. Последние три типа ареала составляют 2,2% адвентивного элемента. Исключительно аборигенной флоре ББ свойственны 4 типа ареала: ирано-туранский, заволжско-казахстанско-

монгольский, казахстанский и восточноказахстанский.

Таблица 2

Типы ареала в адвентивном элементе флоры бассейна р. Барнаулки

Типы ареала	Количество видов (% от флоры)					
	ББ	Ф1	Ф2	Ф3	Ф4	Ф5
Космополитный	34 (24,8)	10 (22,7)	7 (25,0)	12 (33,3)	15 (42,9)	33 (25,6)
Голарктический	50 (36,5)	16 (36,4)	11 (39,3)	16 (44,4)	14 (40,0)	49 (38,0)
Евразийский	19 (13,9)	5 (11,4)	3 (10,7)	4 (11,1)	3 (8,6)	18 (14,0)
Западноевразийский	13 (9,5)	4 (9,1)	3 (10,7)	2 (5,6)	3 (8,6)	13 (10,1)
Восточноевразийский	3 (2,2)	2 (4,5)	–	–	–	2 (1,6)
Евросибирский	6 (4,4)	1 (2,3)	1 (3,6)	–	–	5 (3,9)
Центральноевразийский	6 (4,4)	4 (9,1)	2 (7,1)	1 (2,8)	–	5 (3,9)
Ирано-туранский	–	–	–	–	–	–
Заволжско-казахстанско-монгольский	–	–	–	–	–	–
Причерноморско-казахстанский	3 (2,2)	1 (2,3)	1 (3,6)	1 (2,8)	–	1 (0,8)
Казахстанский	–	–	–	–	–	–
Восточноказахстанский	–	–	–	–	–	–
Южносибирско-монгольский	1 (0,7)	–	–	–	–	1 (0,8)
Сибирский	1 (0,7)	1 (2,3)	–	–	–	1 (0,8)
Южно-западносибирский	1 (0,7)	–	–	–	–	1 (0,8)
Всего:	137 (100)	44 (100)	28 (100)	36 (100)	35 (100)	129 (100)
Доля от всей трансформированной флоры:	13,9	7,4	4,9	6,1	6,3	15,4

По сравнению с аборигенными степными и лесостепными флорами в антропогенно трансформированных флорах (табл. 3) искажаются базовые соотношения между хорологическими группами. В соответствии с хорологической структурой адвентивного элемента в антропогенно трансформированной флоре ББ увеличивается доля космополитных (7,5→9,9%), голарктических (23,8→25,6%) и западноевразийских (8,6→8,8%) видов, а остальные типы ареала снижают свое участие.

Таблица 3

Типы ареала в антропогенно трансформированной флоре бассейна р. Барнаулки

Типы ареала	Количество видов (% от флоры)					
	ББ	Ф1	Ф2	Ф3	Ф4	Ф5
Космополитный	97 (9,9)	55 (9,3)	55 (9,6)	63 (10,6)	71 (12,8)	89 (10,6)
Голарктический	251 (25,6)	126 (21,3)	138 (24,0)	155 (26,2)	143 (25,8)	232 (27,8)
Евразийский	184 (18,7)	117 (19,8)	114 (19,8)	119 (20,1)	123 (22,2)	174 (20,8)
Западноевразийский	86 (8,8)	50 (8,4)	47 (8,2)	51 (8,6)	53 (9,5)	78 (9,3)
Восточноевразийский	58 (5,9)	24 (4,0)	27 (4,7)	29 (4,9)	28 (5,0)	51 (6,1)
Евросибирский	58 (5,9)	29 (4,9)	33 (5,7)	30 (5,1)	33 (5,9)	54 (6,5)
Центральноевразийский	110 (11,2)	91 (15,4)	80 (13,9)	69 (11,7)	52 (9,4)	65 (7,8)
Ирано-туранский	6 (0,6)	5 (0,8)	4 (0,7)	2 (0,3)	1 (0,2)	2 (0,2)
Заволжско-казахстанско-монгольский	42 (4,3)	34 (5,7)	26 (4,5)	27 (4,6)	16 (2,9)	28 (3,3)
Причерноморско-казахстанский	39 (4,0)	32 (5,4)	29 (5,0)	24 (4,1)	18 (3,2)	23 (2,8)

Типы ареала	Количество видов (% от флоры)					
	12	11	7	7	4	8
Казахстанский	12 (1,2)	11 (1,9)	7 (1,2)	7 (1,2)	4 (0,7)	8 (1,0)
Восточноказахстанский	5 (0,5)	3 (0,5)	2 (0,3)	1 (0,2)	1 (0,2)	3 (0,4)
Южносибирско-монгольский	12 (1,2)	6 (1,0)	5 (0,9)	5 (0,8)	5 (0,9)	11 (1,3)
Сибирский	10 (1,0)	4 (0,7)	3 (0,5)	3 (0,5)	4 (0,7)	8 (1,0)
Южно-западносибирский	12 (1,2)	5 (0,8)	5 (0,9)	7 (1,2)	3 (0,5)	10 (1,2)
Всего:	982 (100)	592 (100)	575 (100)	592 (100)	555 (100)	836 (100)

Внедрение адвентивного элемента обуславливает перестройку 4,4 % хорологической структуры флоры. Поскольку доля адвентивного элемента колеблется в антропогенно трансформированных флорах ряда Ф1→Ф5 в зависимости от глубины трансформации, то и влияние первого на перестройку хорологической структуры по сравнению с аборигенными аналогами различно. Так, в наименее трансформированной флоре Ф2 перестройки хорологической структуры охватывают 1,8 %, а в наиболее трансформированной Ф5 – 4,6 %. Такие изменения, вполне сопоставимы с зональными перестройками хорологической структуры в ряду Ф1→Ф5 (14,3 %), а

поскольку характер воздействия антропогенного пресса накладывается на ход естественных зональных перестроек путем увеличения доли широкоареальных групп, то получается, что антропогенно трансформированная флора как бы смещается в сторону лесостепи в пределах ряда. Так, например, доля голарктических видов в антропогенно трансформированной флоре Ф3 соответствует таковой в аборигенной флоре Ф5, т.е. обуславливает условное смещение по зональному ряду Ф1→Ф5 приблизительно на 100 км.

В заключении следует отметить, что изучению процессов антропогенной трансформации типологической структуры флор степной и лесостепной зон под действием внедрения адвентивных элементов уделяется недостаточное внимание. С одной стороны, все равнинные степные и лесостепные флоры Евразии являются в значительной степени трансформированными, а с другой – их изучение крайне необходимо как для углубления фундаментальных знаний о природе, так и для разработки программ по сохранению биоразнообразия, поддержанию экологического баланса и рациональному использованию растительных ресурсов.

Исследования поддержаны грантом РФФИ № 08-05-00093-а.

Библиографический список

1. Золотов, Д.В. Конспект флоры высших сосудистых растений / Д.В. Золотов, М.М. Силантьева // Река Барнаулка: экология, флора и фауна бассейна. – Барнаул, 2000.
2. Золотов, Д.В. Дополнения к флоре бассейна реки Барнаулки // Ботанические исследования Сибири и Казахстана. – 2001. – Вып. 7.
3. Золотов, Д.В. Флористические находки в бассейне реки Барнаулки // Ботанические исследования Сибири и Казахстана. – 2002. – Вып. 8.
4. Золотов, Д.В. Новые виды для флоры бассейна реки Барнаулки // Turczaninowia. – 2005. – Т. 8. – Вып. 4.
5. Атлас Алтайского края. – М.–Барнаул: Фабрика № 4 ГУГК, 1978. – Т. 1.
6. Юрцев, Б.А. Некоторые тенденции развития метода конкретных флор // Бот. журн. – 1975. – Т. 60. – № 1.
7. Юрцев, Б.А. О количественной оценке «веса» видов при флористическом районировании // Бот. журн. – 1983. – Т. 68. – № 9.
8. Юрцев, Б.А. Элементарные естественные флоры и опорные единицы сравнительной флористики // Теоретические и методические проблемы сравнительной флористики. – Л.: Наука, 1987.
9. Золотов, Д.В. Дифференциальные виды и структура элементарных региональных флор как критерии установления границ флористических микрорайонов в пределах антропогенно трансформированных бассейнов средних рек // Проблемы изучения растительного покрова Сибири: Материалы III Международной научной конференции, посвященной 120-летию Гербария им П.Н. Крылова Томского государственного университета. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2005.
10. Золотов, Д.В. Соотношение основных таксономических групп, семейственно-видовая, семейственно-родовая и родо-видовая структура степных и лесостепных флор Алтайского края // Ботанические исследования Сибири и Казахстана. – 2005. – Вып. 11.
11. Золотов, Д.В. Сравнительный эколого-ценотический анализ элементарных региональных флор бассейна реки Барнаулки (Алтайский край) // Проблемы ботаники Южной Сибири и Монголии: Материалы V Международной научно-практической конференции. – Барнаул: Изд-во «Аз-Бука», 2006.
12. Силантьева, М.М. Конспект флоры Алтайского края. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2006.
13. Толмачев, А.И. Введение в географию растений. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1974.
14. Толмачев, А.И. Методы сравнительной флористики и проблемы флорогенеза. – Новосибирск: Наука, 1986.
15. Вульф, Е.В. Историческая география растений. – М., Л.: Изд-во АН СССР, 1936.
16. Гроссгейм, А.А. Анализ флоры Кавказа / А.А. Гроссгейм. – Баку: Изд-во Азерб. фил. АН СССР, 1936.
17. Лавренко, Е.М. О провинциальном разделении Евразийской степной области // Бот. журн. – 1942. – Т. 27. – № 6.
18. Лавренко, Е.М. Провинциальное деление Причерноморско-Казахстанской подобласти степной области Евразии // Бот. журн. – 1970. – Т. 55. – № 5.
19. Альбицкая, М.А. Проект классификации географических элементов флоры степей Юго-Восточного Алтая // Изв. Зап.-Сиб. фил. АН СССР. Сер. биол. наук. – Новосибирск, 1946. – № 1.
20. Соболевская, К.А. Географические элементы флоры осоковых Средней Сибири // Изв. Зап.-Сиб. фил. АН СССР. Сер. биол. наук. – Новосибирск, 1946. – № 1.
21. Куминова, А.В. Растительный покров Алтая. – Новосибирск: РИО АН СССР, 1960.
22. Юрцев, Б.А. Флора Сунтар-Хаята (северо-восток Сибири) // Проблемы истории высокогорных ландшафтов северо-востока Сибири. – Л.: Наука, 1968.
23. Камелин, Р.В. Флорогенетический анализ естественной флоры горной Средней Азии. – Л.: Наука, 1973.
24. Камелин, Р.В. Материалы по истории флоры Азии (Алтайская горная страна) / Р.В. Камелин. – Барнаул: Изд-во АлтГУ, 1998.
25. Гарашенко, А.В. Географический анализ флоры Верхнекарской котловины (Становое нагорье) // География и природные ресурсы. – 1985. – № 4.
26. Малышев, Л.И. Особенности и генезис флоры Сибири (Предбайкалье и Забайкалье) / Л.И. Малышев, Г.А. Пешкова. – Новосибирск: Наука, 1984.
27. Пешкова, Г.А. Флорогенетический анализ степной флоры гор Южной Сибири. – Новосибирск: Наука, 2001.
28. Ревушкин, А.С. Высокогорная флора Алтая. – Томск: Изд-во ТГУ, 1988.
29. Клеопов, Ю.Д. Анализ флоры широколиственных лесов европейской части СССР / Ю.Д. Клеопов. – Киев: Наукова думка, 1990.
30. Лавренко, Е.М. Степи Евразии / Е.М. Лавренко, З.В. Карамышева, Р.И. Никулина. – Л.: Наука, 1991.
31. Хрусталева, И.А. Конспект флоры Кулунды // Ботанические исследования Сибири и Казахстана. – 2000. – Вып. 6.
32. Пошкурлат, А.П. Род горичица – *Adonis*. Систематика, распространение, биология. – М.: Наука, МАИК «Наука/Интерпериодика», 2000.
33. Верещагин, В.И. Определитель растений окрестностей г. Барнаула. – Иркутск: Изд-во Иркутск. ун-та, 1988.

Статья поступила в редакцию 23.10.09

УДК 574.52 (58.02)

В.В. Кириллов, канд. биол. наук, зав. лаб. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: vkirillov@iwep.asu.ru,
Т.В. Кириллова, канд. биол. наук, н.с., ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: vkirillov@iwep.asu.ru

ПИГМЕНТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ФИТОПЛАНКТОНА ВОДНЫХ ЭКОСИСТЕМ БАСЕЙНА ВЕРХНЕГО ЧУЛЫМА

Исследованы пигментные характеристики фитопланктона разнотипных водных экосистем бассейна реки Чулым – одного из наиболее крупных притоков реки Обь. Проанализирована сезонная динамика концентрации хлорофилла *a* как показателя уровня развития водорослей. На основе количества и соотношения фотосинтетических пигментов в планктоне дана типологическая характеристика изученных рек, водохранилищ и озер.

Ключевые слова: пигментные характеристики, фитопланктон, Чулым река.

Значительная информативность и оперативность получения данных по пигментным характеристикам фитопланктона обусловили их широкое применение в практике гидробиологических исследований для определения уровня развития и функционального состояния водорослей, продукционного потенциала автотрофного звена и типологической оценки водных экосистем [1-5].

Важное значение приобрело определение концентрации основного фотосинтетического пигмента – хлорофилла *a* при проведении экологического мониторинга водоемов и водотоков, в частности, для дифференциации зон, выделяющихся высокой интенсивностью продукционно-деструкционных процессов, вызванной усилением биогенной нагрузки: обогащением водной среды соединениями азота и фосфора в процессах поступления с поверхностным стоком, сбросами хозяйственно-бытовых и сельскохозяйственных сточных вод. По характеру распределения растительных пигментов планктона достаточно четко прослеживаются участки загрязнения и факелы распространения сточных вод [2].

Цель данной работы – сравнительная характеристика альгоценозов, оценка трофического статуса и потенциала биологического самоочищения исследованных водных объектов бассейна Верхнего Чулыма, часть из которых находится под влиянием предприятий Канско-Ачинского топливно-энергетического комплекса (КАТЭКа).

Материалом для настоящей статьи послужили данные по содержанию хлорофиллов *a*, *b*, *c*, каротиноидов и соотношению пигментов, полученные в 1980-1986 гг. параллельно с изучением видового состава, численности и биомассы фитопланктона для отдельных участков и притоков рек Кия, Урюп, Чулым и водоемов, принадлежащих к их водосборным бассейнам (рис. 1). В 1987-1988 гг. были исследованы пигментные характеристики фитопланктона Берешского водохранилища в первые годы его существования. Изучение пигментных характеристик фитопланктона водных объектов бассейна Верхнего Чулыма, за исключением озера Белого [6], ранее не проводилось. Поэтому, мы сочли возможным привлечь к рассмотрению не только материалы, полученные в различные годы, но и результаты единичных наблюдений. Нерегулярность имеющихся данных по пигментным характеристикам фитопланктона водотоков данного района позволяет сравнивать изученные водные экосистемы по средним за вегетационный сезон или по максимальным показателям. Сезонные изменения и межгодовые различия применительно к конкретным водоемам, когда это возможно, рассмотрены отдельно.

Пробы воды объемом 1-2 л для определения содержания пигментов отбирали одновременно с количественными пробами фитопланктона преимущественно из поверхностного слоя воды. Пигментные характеристики определяли спектрофотометрированием ацетоновых экстрактов водорослей, сконцентрированных на мембранных фильтрах «Synproг №2» с добавлением карбоната магния. Концентрации хлорофиллов вычисляли по стандартным формулам [7], содержание фео-пигментов – по формуле Лоренцена [8], каротиноидов – по Парсонсу и Стрикланду [9]. Кроме того, рассчитывали пигментный индекс E_{430}/E_{665} [10-12], представляющий собой соотношение оптической плотности экстрактов на соответствующих длинах волн, и отношение концентраций хлорофиллов *a* и *c*.

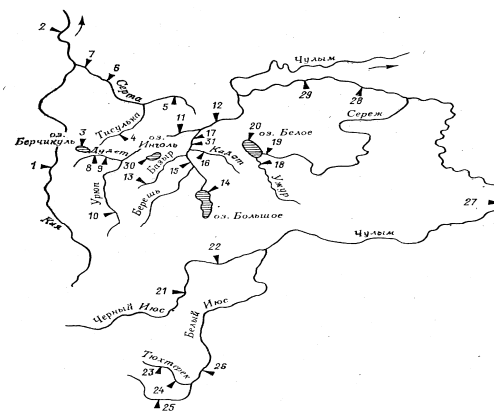


Схема расположения пунктов исследования фитопланктона.
 1 — р. Кия—пгт Макараевский; 2 — р. Кия—г. Маринск; 3 — оз. Большой Берешкуль; 4 — р. Тисулка—пгт Тисула; 5 — р. Серга—с. Третьяково; 6 — р. Серга—д. Усть-Колба; 7 — р. Серга—д. Курск-Смоленка; 8 — Тамбовское водохранилище; 9 — р. Дулет—с. Тамбар; 10 — р. Урюп—п. Нолуторин; 11 — р. Урюп—с. Ингольское; 12 — р. Урюп—д. Изындаево; 13 — р. Базыр—пгт Горькогорск; 14 — оз. Большое—д. Парная; 15 — р. Береш—п. Береш; 16 — р. Кадат—п. Кадат; 17 — Кадатское водохранилище; 18 — р. Ужур—д. Лакшино; 19 — р. Серж—д. Корнилово; 20 — оз. Белое; 21 — р. Черный Июс—д. Чебаки; 22 — р. Черный Июс—д. Устишино; 23 — р. Туюхтерек—верховье; 24 — р. Туюхтерек—устье; 25 — р. Белый Июс—выше устья Туюхтерек; 26 — р. Белый Июс—п. Берешак; 27 — р. Чулым—пгт Балахта; 28 — р. Чулым—выше г. Назарово; 29 — р. Чулым—ниже г. Назарово; 30 — оз. Инголь; 31 — Берешское водохранилище.

Водотоки, образующие реку Чулым – рр. Черный Июс и Белый Июс с притоком последнего – р. Туюхтерек были обследованы в августе 1986 г. Содержание хлорофилла *a* в пробах не превышало $0,9 \text{ мг/м}^3$, за исключением р. Белый Июс выше устья р. Туюхтерек ($1,6 \text{ мг/м}^3$). Содержание хлорофилла *c* оказалось в два-три раза выше (табл. 1). С одной стороны, это совпадает с данными по преобладанию в составе альгоценозов представителей отдела диатомовых водорослей, с другой – может свидетельствовать о неблагоприятных экологических условиях. Последнее лишь частично подтверждается величиной пигментного индекса (E_{430}/E_{665}) – до 3,3 – и не согласуется с отношением каротиноиды/хлорофилл *a* (карот./хл.*a*) – не более 1,8. Значимость пигментного индекса и отношения карот./хл.*a*, также как и хл.*c*/хл.*a*, для оценки физиологического состояния водорослей в данном случае должна рассматриваться с учетом специфики экологических характеристик водорослевого населения, до 70 % которого составляет литерофильный комплекс фитобентосных и перифитонных форм, представленных преимущественно диатомовыми водорослями [13].

Ниже по течению реки Чулыма у п. Балахта основным пигментом становится хлорофилл *a* ($2,78 \text{ мг/м}^3$) при близких к вышерассмотренным значениям пигментного индекса и уменьшении величины к/хл. Однако, как показало обследование в июне 1987 г., почти трехкратное преобладание хлорофилла *c* над *a* при значительных (до 6,06) величинах пигментного индекса на фоне общего последовательного возрастания количества пигментов (хл. *a* – до $4,38$; хл. *c* – до $12,5 \text{ мг/м}^3$) может проследиваться до г. Назарово (д. Владимировка) и ниже его (д. Дорохово). Дальнейшее увеличение содержания хлорофилла *a* к району устья р. Урюп происходило при снижении содержания хлорофилла *c*. Такое распределение пигментов планктона р. Чулым на значительном ее протяжении обусловлено, по-видимому, преобладанием в составе фитопланктона в этот период диатомовых водорослей и с особенностями гидрологического режима в это время, в частности, с прохождением второго паводка, способствующего обогащению водной толщи биогенными соединениями с водосборной площади, и усреднению экологических условий вдоль по течению реки на значительном расстоянии.

Таблица 1

Пигментные характеристики фитопланктона водотоков бассейна р. Чулым

Река, пункт отбора проб	Дата	Хлорофиллы, мг/м ³			Хл.с/ хл. а	Каротиноиды, мSPU/м ³	Карот./ хл. а	E ₄₃₀ / E ₆₆₅	Сф, %
		a	b	c					
Тюхтерек									
исток	10.08.86	0,53	0,14	1,7	3,2	0,94	1,79	3,29	82
устье	11.08.86	0,9	0,18	0,52	0,57	0,98	1,09	2,9	74
Белый Июс									
выше устья Тюхтерека	11.08.86	1,6	0,71	3,52	2,2	2,11	1,32	3,07	72
п. Беренжак	12.08.86	0,79	0,12	2,29	2,9	0,93	1,17	2,5	45
Черный Июс									
д. Чебаки	14.08.86	0,36	0,24	0,58	1,62	0,39	1,09	2,86	90
д. Устинкино	14.08.86	0,55	0,00	0,00	0,00	0,32	0,58	2,89	68
Чулым									
п. Балахта	08.07.86	2,78	0,3	0,63	0,23	1,75	0,63	2,23	28
выше устья р. Журы	26.06.87	1,13	0,92	2,68	2,37	0,22	0,19	6,07	–
ниже устья р. Журы	26.06.87	1,29	1,12	3,64	2,81	0,00	0,00	6,12	–
д. Владимировка	13.06.87	2,27	3,23	8,09	2,56	–	–	6,06	–
д. Дорохово	14.06.87	4,38	4,89	12,5	2,85	–	–	4,98	–
выше устья р. Урюп	15.06.87	7,97	2,4	4,11	0,52	4,58	0,57	3,12	–
ниже устья р. Урюп	15.06.87	5,46	0,85	0,27	0,05	2,32	0,43	2,24	–
Ужур, д. Лакшино	22.08.86	19,9	2,75	7,21	0,36	14,5	0,73	2,16	25
Серез									
д. Корнилово	03.04.86	2,55	2,2	20,00	7,84	1,99	0,78	5,69	55
	10.06.86	5,83	0,88	6,34	1,09	9,09	1,56	3,19	36
	22.08.86	6,59	1,96	5,17	0,78	14,1	2,14	4,23	43
д. Антропово	14.06.86	3,26	1,66	5,74	1,76	1,28	0,39	3,00	–
Базыр									
пгт Горячегоorsk	18.08.86	0,2	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	4,00	100
устье	20.06.87	3,42	2,9	11,5	3,36	–	–	7,57	–
	16.07.87	4,41	1,31	0,64	0,14	2,8	0,63	2,56	–
	07.08.87	1,86	0,65	0,56	0,3	0,72	0,39	3,95	–
	08.09.87	3,93	0,22	2,54	0,65	1,69	0,43	2,15	–
	20.06.87	12,00	3,4	6,27	0,52	4,62	0,38	2,48	–
Кадат, устье									
	13.06.87	15,4	15,00	11,2	7,31	16,6	1,07	6,89	–
	16.07.87	7,98	1,78	2,73	0,34	9,43	1,18	2,86	–
	07.08.87	4,34	3,14	8,83	2,03	2,75	0,63	2,3	–
	08.09.87	10,8	16,2	23,1	0,21	83,5	0,77	1,83	–
	Берешь								
выше водохр.	13.06.87	3,18	3,37	14,3	4,5	0,30	0,09	7,44	–
	20.06.87	3,02	2,16	6,67	2,21	–	–	5,54	–
	16.07.87	0,95	0,68	2,38	2,5	0,92	0,96	4,63	–
	07.08.87	0,93	0,38	–	–	–	–	3,89	–
п. Берешь	17.10.87	0,67	0,73	1,74	2,60	–	–	5,60	–
водозабор ГРЭС	17.10.87	0,6	0,17	3,07	5,13	–	–	7,00	–
п. Дубинино	18.06.87	13,21	1,85	2,15	0,16	6,60	0,50	2,36	–
устье	18.06.87	13,43	2,07	3,4	0,25	9,48	0,71	2,4	–
Урюп									
п. Полуторник	02.06.80	0,79	0,42	1,05	1,33	0,92	1,18	2,38	33
	14.07.80	0,42	0,23	0,57	1,36	0,53	1,26	3,00	45
	22.09.80	0,18	0,02	0,28	1,56	0,45	2,52	5,00	72
	14.07.84	0,51	0,31	0,11	0,26	0,62	1,55	4,72	57
	18.08.86	0,72	1,01	1,73	2,4	1,59	2,21	6,43	88
	18.06.87	2,06	1,51	3,67	1,79	0,99	0,48	4,22	–
выше устья Береша	01.06.80	0,44	0,90	2,10	4,77	1,08	2,48	3,00	40
	21.09.80	0,25	0,13	0,33	1,32	0,53	2,15	4,56	74
	15.06.87	3,47	0,83	0,42	0,12	0,37	0,11	2,77	–
Дудет									
с. Тамбар	03.06.80	4,11	1,51	3,89	0,95	3,99	0,97	2,25	38
	17.07.80	0,63	0,00	0,06	0,1	0,75	1,18	2,5	45
	22.09.80	1,38	0,06	0,00	0,00	0,81	0,59	1,73	64
	05.06.81	1,25	0,73	1,81	1,45	2,06	1,65	3,53	48
	14.07.84	3,52	2,66	3,00	0,81	2,36	0,73	3,62	52
Кия									
пгт Макарацкий	06.06.80	0,66	0,61	1,46	1,21	0,55	0,84	2,43	40
	17.07.80	0,25	0,37	0,88	3,52	1,70	2,57	3,29	75
	23.09.90	0,19	0,00	0,23	1,21	0,31	1,67	3,92	72
	04.06.81	0,57	0,31	0,77	1,35	0,81	1,41	2,75	57
	13.07.84	1,03	0,59	1,31	1,03	1,33	1,3	4,58	46
	18.07.80	5,27	7,44	18,79	3,57	13,65	2,59	3,29	70
г. Мариинск	23.09.80	0,49	0,04	0,15	0,31	0,49	1,00	1,29	54
	03.06.81	1,48	1,68	4,01	2,71	3,94	2,66	4,76	71
	12.07.84	1,7	1,11	1,85	0,78	2,42	1,59	4,83	36
	Серга								
д. Усть-Колба	07.06.80	6,21	1,00	2,93	0,47	5,61	0,90	2,12	19
	18.07.80	1,76	1,44	4,06	2,33	5,32	3,03	5,00	67
д. Курск-Смоленка	07.06.80	13,78	6,2	18,05	1,32	17,16	1,25	2,33	30
	18.07.80	2,76	0,56	1,57	1,33	0,33	0,71	3,5	54
	21.09.80	5,61	0,03	0,00	0,00	2,9	0,52	1,42	28
	03.06.81	2,43	1,83	3,64	1,49	2,08	0,86	1,67	54
	12.07.84	4,10	2,04	1,96	0,47	5,93	1,48	3,09	33
	Тисулька								
пгт Тисуль	04.06.80	4,93	2,23	5,61	1,14	6,44	1,31	2,40	28
	03.06.81	3,74	0,47	1,45	0,39	3,72	1,00	2,50	29

Наблюдения на притоках р. Чулым подтверждают и дополняют описанные выше для основного водотока закономерности изменения содержания фотосинтетических пигментов и их соотношения по течению реки и в сезонном аспекте. В

верховье р. Урюп (п. Полуторник) наибольшие концентрации хлорофилла а – до 0,79 мг/м³ – были отмечены в июне 1980 г. (табл. 1). В другие годы близкие концентрации были обнаружены в середине и конце лета. Для нижележащих участков р.

Урюп в 1980 г. не обнаружено значимых изменений по сравнению с верховьем, но в июне 1987 г. на участке выше устья его левого притока – р. Берешь и ниже его содержание хлорофилла *a* достигало, соответственно, 2,1 и 3,5 мг/м³. В последнем случае отношение хл.с/хл.а оказалось 0,12; карот./хл.а – 0,11; пигментный индекс – 2,77. Более значимые изменения по мере движения вниз по течению реки отмечаются для р. Кия. В районе п. Макаракский содержание хлорофилла *a* не превышало 1,0 мг/м³, у г. Мариниска достигало 5,3 мг/м³, однако сравнение концентраций хлорофиллов *a* и *c* было в пользу последнего.

При рассмотрении данных по притокам II порядка – рр. Берешь, Дудет, Серта и III порядка – рр. Кадат, Базыр, Тисулька обнаруживается прямая связь пигментных характеристик фитопланктона со степенью антропогенного воздействия. В реках Дудет и Берешь содержание хлорофилла *a* (до 4,0 мг/м³ и 13,4 мг/м³, соответственно) обусловлено влиянием созданных на них водохранилищ. В последнем случае это обнаруживается при сравнении концентрации хлорофилла *a* в р. Берешь до зарегулированного участка и ниже его. Соотношение пигментов (хл.с/хл.а – 0,2-0,3; карот./хл.а – 0,5-0,7) также свидетельствует об изменении характеристик фитопланктона р. Берешь у д. Дубинино и в устье по сравнению с рекой до Кадатского водохранилища.

В Кадатском и Тамбарском водохранилищах наибольшие концентрации хлорофилла *a* (8,2 и 15,4 мг/м³ соответственно) были обнаружены в августе 1986 г. (табл. 2). В другие сроки наблюдений содержание хлорофилла *a* в них заметно снижалось, не превышая 3,4 мг/м³, за исключением октября 1986 г., когда в связи с началом наполнения выше лежащего Берешского водохранилища в Кадатском водохранилище была зарегистрирована концентрация 6,6 мг/м³. Преобладание хлорофилла *a* над *c* наблюдалось в июле и августе, в остальное время отношение хл.с/хл.а превышало единицу и достигало 5,6. Низкие величины соотношения карот./хл.а (не более 4,3 для Кадатского и 3,4 для Тамбарского водохранилища) свидетельствуют о преобладании зеленых пигментов в пигментном комплексе фитопланктона исследованных водохранилищ и достаточно высокой физиологической активности их водорослевого населения. Сезонная динамика содержания пигментов и их соотношения согласуются с данными по видовому составу, внутригодовой сукцессии и обилию фитопланктона [14-15].

Представленные в таблице 1 данные по устьевым участкам рр. Базыр и Кадат за 1987 г. характеризуют участки Берешского водохранилища в зоне впадения этих рек, но в р. Кадат высокое содержание хлорофилла *a* – 12 мг/м³ – наблюдалось 20 июня 1987 г. в реке до ее впадения в водохранилище и было обусловлено значительным загрязнением этой реки органическими и биогенными веществами. Теми же причинами можно объяснить высокие концентрации хлорофилла *a* в р. Серте (до 13,4 мг/м³) и наивысшее из обнаруженных для рек содержание хлорофилла *a* (19,9 мг/м³) – для реки Ужур перед ее впадением в озеро Белое.

В зависимости от содержания основного фотосинтетического пигмента – хлорофилла *a*, по максимальным обнаруженным его концентрациям (рис. 2), по соотношению пигментов исследованные водотоки можно разделить на три группы.

1. Реки Урюп, Тухтерек, Белый Июс, Черный Июс, Базыр и верховье рр. Кия, Берешь, характеризующиеся высокими скоростями течения и низкими температурами воды. Содержание хлорофилла *a* –

0,18-2,00 мг/м³, *b* – не более 1,01, *c* – до 3,52 мг/м³. Повышенные концентрации хлорофилла *c* по сравнению с хл. *a* обусловили высокие значения соотношения хл.с/хл.а – до 4,77. Последнее свидетельствует о преобладании диатомовых водорослей, что совпадает с данными по видовому составу и обилию фитопланктона. Содержание каротиноидов (не более 2,11 мСПУ/м³) и соотношение карот./хл.а (не более 2,59) даже при значительных величинах пигментного индекса (до 6,48) определяют высокую физиологическую активность водорослей в отличие от таковой в лимнических системах при близких к отмеченным значениям пигментного индекса. Об этом же свидетельствует и высокое удельное содержание хлорофилла в биомассе водорослей – до 5,73 мг/мг³.

Таблица 2
Пигментные характеристики фитопланктона водоемов бассейна р. Чулым

Водный объект, дата	Хлорофиллы, мг/м ³			Карот./хл. <i>a</i>	E ₄₃₀ /E ₆₆₅	Сф, %
	<i>a</i>	<i>b</i>	<i>c</i>			
Озеро Берчикуль						
06.06.80	9,12	8,49	25,40	1,93	2,76	42
17.07.80	4,16	3,38	9,86			60
23.09.80	1,11	0,44	0,87	1,17	2,33	62
04.06.81	1,59	1,83	5,80	2,89	4,00	55
12.07.84	6,35	2,74	0,51	1,33	3,00	22
02.04.86	0,93	0,66	1,88	1,62	7,55	100
07.06.86	6,33	0,51	7,51	1,20	3,09	37
19.08.86	8,59	1,43	1,95	2,64	2,64	26
июнь-сент. 1980	4,80±2,33	4,10±2,35	12,0±7,16	2,07±0,56	3,30±0,76	55±6
Св. %	84,3	99,3	103,0	47,2	40,0	20,1
апр.-авг. 1986	5,28±2,27	0,87±0,28	3,78±1,87	1,82±0,43	4,43±1,57	54±23
Св. %	75	57,0	85	41	61	73
Озеро Большое						
03.04.86	1,01	0,08	7,04	1,92	17,2	55
09.06.86	1,13	0,01	3,02	2,17	4,00	25
17.08.86	0,58	0,00	1,15	0,95	4,00	50
09.10.86	1,03	0,00	0,71	2,25	5,25	40
апр.-авг. 1986	0,91±0,17	0,03±0,03	3,74±1,74	1,68±0,37	8,40±4,40	43±9
Св. %	32	145	80	38	91	37
Озеро Инголь						
02.04.86	0,01	0,28	0,39	36,40	33,00	100
08.06.86	0,92	0,05	1,57	1,33	2,05	61
20.08.86	0,65	0,00	2,63	1,70	4,31	0
апр.-авг. 1986	0,53±0,27	0,11±0,09	1,53±0,65	13,14±11,63	13,12±9,96	54±29
Св. %	89	136	73	153	131	94
Озеро Белое						
03.04.86	1,03	2,16	7,95	16,40	9,41	100
10.06.86	4,70	0,44	4,83	1,35	3,44	29
22.08.86	6,87	0,97	8,53	1,78	3,48	41
апр.-авг. 1986	4,20±1,70	1,19±0,51	7,10±1,15	6,51±4,95	5,44±1,98	57±22
Св. %	70	74	28	132	63	67
Тамбарское вод-ще						
07.06.80	9,08	5,02	14,0	1,24	2,34	28
17.07.80	1,00	0,42	1,03	2,78	4,52	45
22.09.80	2,92	0,14	0,00	0,51	1,47	43
05.06.81	0,78	0,00	1,81	1,65	3,53	48
14.07.84	3,43	1,62	0,96	1,13	3,01	46
02.04.86	0,05	0,00	0,00	3,44	1,00	57
08.06.86	0,97	0,00	4,78	0,00	6,50	100
28.08.86	15,40	0,04	12,1	0,75	2,23	16
июнь-сент. 1980	4,33±2,44	1,86±1,58	5,01±4,50	6,51±4,95	5,44±1,98	57±22
Св. %	97	147	156	77	57	24
апр.-авг. 1986	5,97±4,97	0,01±0,01	5,63±3,52	1,40±1,04	3,24±1,67	58±24
Св. %	157	173	108	130	89	73
Кадатское вод-ще						
16.07.80	0,47	0,26	0,63	0,71	3,50	48
02.04.86	1,16	0,26	1,46	4,30	8,11	100
09.06.86	1,54	0,08	8,58	1,28	5,73	77
20.08.86	8,19	0,00	7,12	0,92	2,52	33
09.10.86	6,63	0,29	8,91	1,04	2,69	28
апр.-авг. 1986	3,63±2,28	0,11±0,08	5,72±2,17	2,17±1,07	5,45±1,62	70±20
Св. %	109	117	66	86	51	49

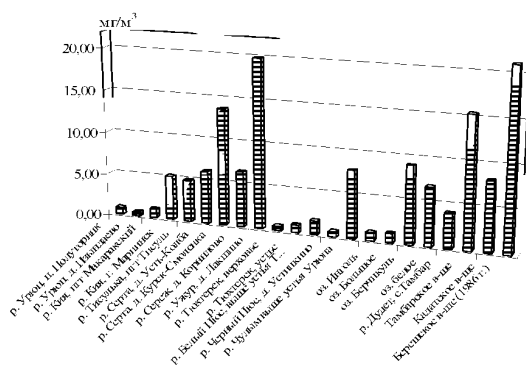


Рис. 2. Максимальные обнаруженные концентрации хлорофилла *a* в водотоках и водоемах бассейна Верхнего Чулыма

2. Реки Чулым, Дудет, (включая Тамбарское водохранилище), Тисулька, среднее течение р. Кия. Содержание хлорофилла *a* – не более 8,0 мг/м³; величина соотношения хл. *c*/хл. *a* – до 5,0; карот./хл. *a* – до 7,4; пигментный индекс – не более 5,13. В этих водотоках при общем увеличении содержания пигментов их соотношение лишь по показателю карот./хл. *a* свидетельствует о менее высокой физиологической активности водорослей и заметном преобладании в клетках желтых пигментов.

3. Реки Ужур, Кагат и Берешь на участке Кагатского водохранилища и ниже его. Содержание хлорофилла *a* – до 19,9 мг/м³; соотношение хлорофиллов *c* и *a* – не более 0,52, пигментный индекс – до 2,48; карот./хл. *a* – не выше 0,73 при значительных концентрациях каротиноидов – до 14,5 мSPU/м³. Содержание пигментов отражает высокий уровень развития,

Библиографический список

1. Сиренко, Л.А. Методы оценки и прогноз состояния водных экосистем по данным натурных наблюдений // Комплексные исследования экосистем бассейна реки Енисей. – Красноярск: Изд-во Красн. гос. ун-та, 1985.
2. Сиренко, Л.А. Информационное значение хлорофилльного показателя // Гидробиол. журн., 1988. – Т. 24. – №4.
3. Юрьев, Д.Н. Пигментные характеристики криоперифитона и подледного фитопланктона р. Амур // Биогеохимические и гидроэкологические исследования на Дальнем Востоке: Вып. 7. – Владивосток: Дальнаука, 1998.
4. Минеева, Н.М. растительные пигменты как показатель состояния экосистемы водохранилищ // Современная экологическая ситуация в Рыбинском и Горьковском водохранилищах: состояние биологических сообществ и перспективы рыборазведения. – Ярославль, 2000.
5. Минеева, Н.М. Исследования первичной продукции планктона водохранилищ Верхней Волги: итоги и перспективы // Тез. докл. VIII съезда гидр. об-ва РАН (Калининград, 16-23 сентября 2001 г.). – Калининград, 2001 г. – Т. I.
6. Шиенок, В.А. Изменение гидробиологических характеристик мелкого озера при воздействии ветра на примере Озера Белого, Красноярского края: автореф. дис.... канд. биол. наук. – Киев: Институт гидробиологии АН УССР, 1986.
7. Руководство по методам гидробиологического анализа поверхностных вод и донных отложений / под ред. В.А. Абакумова. – Л.: Гидрометеоздат. – 1983.
8. Lorenzen, C.J. Determination of chlorophyll and pheopigments: Spectrophotometric equations / C.J. Lorenzen // Limnol. Oceanogr., 1967. – V. 12. – № 2.
9. Parsons, T.R. Discussion of spectrophotometric determination of marine-plant pigments with revised equation for ascertaining chlorophylls and carotenoids // J. Marine Res., 1963. – V. 21.
10. Margalef, R. Correspondence between the classic types of lakes and the structural and dynamic properties of their population // Verh. Int. Ver. theor. und angew. Limnol., 1964. – 15, Pt. 1.
11. Margalef, R. Perspectives in ecological theory. – Chicago: Univ. of Chicago Press, 1968.
12. Одум, Ю. Основы экологии. – М.: Мир, 1975.
13. Чайковская, Т.С. Фитопланктон водотоков и водохранилищ района КАТЭКа / Т.С. Чайковская, В.В. Кириллов // Современное состояние биоценозов зоны КАТЭКа. – Л.: Гидрометеоздат, 1990.
14. Чайковская, Т.С. Сравнение видового состава и обилия фитопланктона водотоков и водоемов бассейна р. Чулым с применением мер включения / Т.С. Чайковская, В.В. Кириллов // Вопросы гидрометеорологии Восточной Сибири: Тр. ЗапСибРНИИГМИ. Вып.5. – М.: Гидрометеоздат, 1991.

Статья поступила в редакцию 23.10.09

УДК 230.1.231

М.В. Ключников, канд. сельхоз. наук, начальник управления лесами, г. Барнаул,

Е.Г. Парамонов, д-р сельхоз. наук, г.н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: iwep@iwep.asu.ru

РОСТОВЫЕ ПРОЦЕССЫ У ЛИСТВЕННИЦЫ В РАЗЛИЧНЫХ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ

Лиственница сибирская в горах Юго-Восточного Алтая сохраняет свое доминирующее положение в горно-таежном и субальпийском подпоясах. Однако на границе с высокогорной степью ареал ее постепенно сокращается под влиянием антропогенных факторов.

а их соотношение – значительную физиологическую активность фитопланктона.

Особняком от других водотоков находится вытекающая из озера Белое река Серж, пигментные характеристики фитопланктона которой отражают на всем ее протяжении до впадения в Чулым таковые питающего его озера.

В озере Белом в 1986 г. содержание хлорофилла изменялось в среднем по водоему для поверхностного слоя от 1,0 мг/м³ в апреле до 6,9 мг/м³ (табл. 2). В средней части озера у восточного берега концентрация хлорофилла *a* в августе достигла 11,4 мг/м³. Отношение хл. *c*/хл. *a* в это время было выше единицы несмотря на преобладающую роль в биомассе синезеленых. Высокие (до 5,2 в апреле) величины данного показателя наблюдались в предыдущие месяцы. Соотношение каротиноидов и хлорофилла в подледный период (до 16,4 в среднем по озеру) свидетельствовало об угнетенном состоянии водорослей, не превышая 1,8 в другие периоды наблюдений.

Озеро Большой Берчикуль близко к озеру Белому по уровню содержания пигментов как в отдельные сроки, так и в среднем за вегетационный сезон (табл. 2). Максимальные концентрации основного фотосинтетического пигмента – до 9,1 мг/м³ – были отмечены здесь в июле 1980 г., но в отличие от вышеописанного озера, начиная с июля содержание хлорофилла *a* больше чем хлорофилла *c* (0,08-0,78). Озера Белое и Большой Берчикуль сходны по пигментным характеристикам фитопланктона, что согласуется с данными по видовому составу и биомассе их водорослевого населения.

Более глубокие озера Инголь и Большое в значительной мере отличаются от вышеописанных мелководных озер: содержание хлорофилла в них не превышало 1,25 мг/м³. Во все сроки наблюдений, кроме октября, содержание хлорофилла *c* оказалось выше чем *a*, показатель хл. *c*/хл. *a* достигал в безледный период 7,0, подо льдом – 30,0.

Ключевые слова: лиственница сибирская, поднояса лесного пояса, доминирование в составе, сокращение ареала, факторы влияния.

Из 66 млн. га лиственничных насаждений в Российской Федерации наиболее ценный генофонд сосредоточен в области оптимума ее произрастания [1]. Такими районами являются равнинные южнотаежные, а также предгорные и низкогорные на юге Западной Сибири. Алтайская популяция лиственницы сибирской (*Larix sibirica* Ledeb.) характеризуется сравнительно слабым полиморфизмом с преобладанием зеленошишечных форм [2].

В Горном Алтае на третьей части лесного фонда распространены насаждения лиственницы сибирской, из которых в низкогорных условиях (до 800 м над ур. м) произрастает 1,0 % насаждений, в среднегорных (800-1500 м) – 52,7 %, в высокогорных (1500-1900 м) – 45,8 % и в подгольцовом подноясе на высотах свыше 1900 м над ур. м. 0,5% лиственничников. В то же время на предгорных территориях, входящих в состав Алтайского края, произрастают лиственничные насаждения на площади 138,1 тыс. га, из которых 40,3 % расположено в низкогорных условиях.

Многие авторы [3-5] отмечают исключительно высокую пластичность лиственницы сибирской к почвенным и климатическим условиям. В Горном Алтае она произрастает в пределах всего лесного пояса, образуя как чистые, так и смешан-

ные по составу насаждения. Учитывая ее экологическую пластичность и долголетие, ее стали в опытном порядке внедрять в лесные полосы при защитном лесоразведении. И незначительные по площади посадки лиственницы сибирской в первые 50 лет жизни оказываются в степных условиях вполне жизнеспособными.

Для выяснения вопроса интенсивности прироста по диаметру у деревьев лиственницы в различных экологических условиях были выполнены экспериментальные работы в ее насаждениях у верхней границы распространения ее и на границе со степной поясом (Кош-Агачское и Усть-Канское лесничества Республики Алтай).

С этой целью на пробных площадях размером по 0,5 га выполнены следующие экспериментальные работы: сплошной пересчет деревьев по 4-см ступеням толщины, учет естественного возобновления на учетных площадках размером 10 м² (закладывались на пробной площади по 25 шт.), замеры освещенности под пологом леса в 150-180 точках (люксметр Ю-116), определение радиального прироста на кервах (брались у основания ствола приростным буровом), определение высоты над уровнем моря (авиационный высотомер), экспозиции и крутизны склона.

Таблица 1

№№ пр.пл.	Н, ур. м., м	Экспозиция	Состав насаждений	Средние		Освещенность %	Подрост		Полнота
				Н, м	Д, см		всего	лиственница	
11-К	1860	Ровно	9Лц1К	18,0	16,0	23,4	3120	560	0,8
12-К	1750	Свет.	10Лц	19,0	24,0	41,6	1240	400	0,8
13-К	1700	Тенев.	10Лц	14,0	16,0	63,5	1350	1240	0,7
14-К	1640	Свет.	10Лц	12,0	16,0	56,7	730	730	0,6
15-К	1280	Тенев.	10Лц	17,0	72,0	88,3	–	–	0,2

Пробная площадь 11-К (табл. 1). Насаждение с составом 9Лц1К произрастает на высоте 1860 м над ур. м., У класса возраста. Почва бурая горно-лесная на моренных отложениях с глубины 30 см мерзлотная. На глубине 20 см обнаружены угли от прежних лесных пожаров. В подросте кедр и лиственница, последняя в окнах древесного полога, высотой до 1,5 м. Подлесок редкий из жимолости, в живом напочвенном покрове брусника, герань, володушка золотистая высотой не более 30-40 см. Проективное покрытие до 80-90%. Лесная подстилка из хвои, листьев мощностью до 5 см. Насаждение подвергается постоянным выборочным рубкам (наиболее толстые деревья лиственницы срублены на дрова, оставшиеся пни имеют диаметр 50-60 см). Пробная площадь заложена на нижней границе распространения кедра сибирского и верхней границы лиственницы сибирской. Средний диаметр лиственницы составляет 15,2 см, кедра – 13,0 см, ели – 21,3 см. Встречаемость более крупных деревьев ели объясняется тем, что она практически не подвергается вырубке на топливо, и поэтому возраст ее оказывается более значительным.

Пробная площадь 12-К заложена в насаждении с составом 10 Лц, расположенном на склоне световой экспозиции на высоте 1750 м над ур. м в типе леса лиственничник разнотравный. Подрост лиственницы в основной массе благонадежный, размещается в основном в окнах верхнего полога леса. Подлесок более густой в сравнении с пр. пл. № 11-К и состоит из жимолости, акации желтой. Живой напочвенный покров представлен разнотравьем. На участке интенсивность появления подроста кедра более высокая. Насаждение подвергается практически ежегодно вырубке наиболее крупных деревьев лиственницы (пни диаметром до 70 см). Подрост лиственницы примерно одного возраста, появился на минерализованных участках почвы, в результате трелевки древесины.

Под пологом леса подрост отсутствует. Возраст подроста 40-45 лет, в куртинах количество его достигает 38-40 шт на учетной площадке в 10 м², причем уже до 29-30 шт. или усохли, или грани этого.

Пробные площади 11-К и 12-К заложены на северо-западном макросклоне хребта Северо-Чуйский. Пробная площадь 13-К заложена в лиственничнике разнотравном 1У класса возраста с составом 10 Лц на высоте 1700 м над ур. м. Проба заложена на кромке леса с Курайской степью в 50 м от границы. Насаждение подвергается постоянным несплошным рубкам (диаметр оставленных пней до 70 см). Подрост лиственницы под пологом леса неблагонадежный, в просветах полога в куртинах густой высотой до 3 м. В подлеске акация желтая, редкая. Живой напочвенный покров представлен разнотравьем с проективным покрытием до 90% и дернинным слоем до 5 см. Граница леса и степи резкая, в степь лиственница проникает только по пониженным тальвегам, в которых накапливается снег и почва оказывается более влажной.

Пробная площадь 14-К заложена в островном массиве лиственницы, расположенном в 50-60 м от границы леса. Куртина лиственницы площадью 0,6 га также подвергается частым выборочным рубкам отдельных деревьев. В настоящее время площадь островка сокращается, но если судить по оставшимся пням, то ее площадь была в 2 раза большей. Подрост редкий до 300 шт/га высотой до 2,5 м, в основной массе сомнительный по качеству. Подлесок отсутствует, а живой напочвенный покров представлен степным разнотравьем.

Пробная площадь 15-К заложена в Усть-Канском лесничестве на юго-восточном макросклоне хребта Ябоганский на высоте 1280 м над ур. м. Состав насаждения 10 Лц, возраст более 250 лет, тип леса лиственничник разнотравный, по сути дела это лиственничник парковый. Подрост и подлесок отсут-

ствуют, живой напочвенный покров разнообразен в видовом отношении (до 30 видов) высотой до 60 см, проективное покрытие до 100 %. Деревья лиственницы отличаются мощными толстыми стволами с диаметром на уровне почвы до 2 м, низкоопушенной кроной (от земли 1,5-2,0 м). Отдельные деревья суховершинят. Практически вся световая энергия проникает под разреженный полог лиственничной редины.

Способность лесной экосистемы успешно занимать и не уступать экологическую нишу зависит, в основном, от активности и направленности ее возобновительного потенциала. Это находит выражение в количестве и качестве подроста. И в данном случае это наглядно видно по количеству подроста лиственницы. Если у верхней границы субальпийского подпояса под пологом насаждений с полнотой 0,8 подроста лиственницы имеется 400-560 шт/га (табл. 1), что обеспечивает непрерывность по времени занимаемой территории данной экосистемой, то вблизи к границе леса и высокогорной степи и снижением общей полноты до 0,6-0,7 за счет вырубki наиболее крупных деревьев лиственницы, количество подроста лиственницы возрастает до 1240 шт./га, который имея возраст 20-30 лет уже способен заменить материнский древостой.

С другой стороны, в еще более благоприятных экологических условиях на высоте 1260 м над ур. м. подрост и подлесок совершенно отсутствуют, хотя насаждение лиственницы стало рединой, что объясняется расположением насаждения

вблизи населенного пункта. Оно подвергается в течение десятилетий как антропогенному (вырубка отдельных деревьев), так и зоогенному (неумеренная пастьба скота) влияниям. В итоге такие насаждения, произрастающие по 11 классу бонитета, вступили в последнюю стадию деградации, и в ближайшей перспективе произойдет смена лесной экосистемы на степную (табл. 1, пр. пл. 15К).

Между высотой над уровнем моря и общим количеством подроста существует очень тесная связь (коэффициент корреляции $r=0,95\pm 0,11$), а между высотой местности и количеством подроста лиственницы имеющаяся связь носит отрицательный характер $r=-0,43\pm 0,13$. Значит, с повышением высотной поясности имеет место усиление интенсивности возобновительного процесса для всех древесных пород, но в то же время и снижение его интенсивности в отношении подроста лиственницы сибирской.

Повышенное проникновение солнечной энергии под полог леса способствует более интенсивному появлению и росту подроста лиственницы (коэффициент корреляции $0,73\pm 0,09$), а это соответствует снижению полноты насаждения, что также находит отражение в обратной корреляции ($r=-0,48\pm 0,10$), но эта связь не характеризует возобновительный процесс в реди-нах.

Таблица 2

Радиальный прирост, мм, по 10-летиям, начиная с последнего

№№ пр.пл.	Порода	Периодический прирост за 10-летние периоды							Сред мм/год
		1	2	3	4	5	6	7	
11-К	Лц	4,7	3,6	3,4	3,5	3,5	4,6	3,9	0,4
12-К	Лц	5,0	6,1	8,4	9,2	11,1	4,7	4,3	0,6
13-К	Лц	5,2	6,0	7,1	9,0	7,4	–	–	0,7
14-К	Лц	5,3	8,9	10,9	10,2	6,1	8,1	4,0	0,8
15-К	Лц	3,2	3,2	3,5	3,3	3,3	3,5	3,0	0,3
11-К	Кр	14,0	13,1	10,9	12,6	14,7	15,5	11,0	1,3
11-К	Е	9,1	14,4	13,9	12,7	11,8	11,2	14,4	1,1

Радиальный прирост по диаметру (табл. 2) достаточно наглядно отражает не только интенсивность роста от возраста деревьев, но и соответствие экологических условий его требованиям. Если в субальпийском подпоясе на границе произрастания кедра и лиственницы (1860 м над ур. м.) средний текущий прирост за последние 80 лет составил 0,4 мм в год, то по мере улучшения экологических условий, что связано с понижением высоты относительно уровня моря, он повышается до 2 раз, достигая 0,8 мм в год на высоте 1680 м над ур. моря. Значит, при снижении высоты на 220 м или повышении средней температуры воздуха на $0,3^{\circ}\text{C}$, деревья лиственницы уже положительно реагируют на изменения условий среды.

Этого нельзя сказать о приросте деревьев лиственницы на пробной площади № 15-К, расположенной на высоте 1280 м над ур. м. Здесь снижение радиального прироста связано главным образом с возрастом деревьев, которые по возрасту находятся на пределе жизненного цикла. Прирост по диаметру у них деревьев по сути дела приравнивается к приросту у деревьев на высотном пределе произрастания, но в более молодом возрасте.

Следует отметить и такой факт, что за последние 70 лет максимальный прирост за 10-летний период имеет тенденцию снижения по возрасту с улучшением экологических условий. Если на пробной площади 11-К максимальный прирост отмечен 60 лет назад, то при понижении на 160 м (пр. пл. № 13-К) – уже 40 лет назад, а на пробе 14-К уже 30 лет назад.

Отмечается более высокая интенсивность радиального прироста деревьев кедра и ели, который превосходит аналогичный показатель у лиственницы в 3 раза, поэтому увеличе-

ние диаметра деревьев кедра и ели оказывается за одинаковый промежуток времени более значительным.

Выполненные ранее исследования по определению среднего прироста у лиственницы, произрастающей в государственной защитной лесной полосе в условиях сухой степи показали, что деревья III класса роста (по Крафту) имеют радиальный прирост до 0,8 мм в год, а деревья I класса до 1,5 мм. Различный прирост по диаметру находится в прямой зависимости от местопроизрастания дерева, а это связано с угнетенностью другими деревьями.

Таким образом, лиственница сибирская в горах Алтая устойчиво занимает экологическую нишу в горно-таежном и субальпийском подпоясах, где она, даже контактируя с темнохвойными породами, сохраняет свое присутствие и доминирование.

На границе между нижней кромкой леса и высокогорной степью ареал лиственницы постепенно сокращается главным образом по причинам антропогенного и зоогенного влияния. Особенно это проявляется вблизи населенных пунктов, где насаждения становятся парковыми, что является последней стадией деградации лиственничников.

В целях не допущения сокращения ареала естественных лиственничных лесов в Горном Алтае необходимо урегулировать как рубки, так и выпас скота при одновременном проведении мероприятий по содействию естественному возобновлению через минерализацию почвы, особенно по кромкам лесных массивов.

Лиственница сибирская в условиях сухой степи оказывается вполне жизнеспособной и введение ее в лесополосы раз-

личного назначения, особенно на карбонатных почвах, имеет хорошую перспективу.

Библиографический список

1. Ирошников, А.И. Лиственницы России / А.И. Ирошников – Биоразнообразие и селекция. - М: ВНИИЛМ, 2004. - Ч.1.
 2. Дерюжкин, Р.И. Эфирное масло как диагностический признак видов и разновидностей лиственницы / Р.И. Дерюжкин, В.Г. Латыш – Некоторые вопросы генетики и селекции. - Воронеж: ВГУ, 1975.
 3. Дылис, Н.В. Лиственница. – М: Лесная промышленность, 1981.
 4. Сукачев, В.Н. Дендрология с основами лесной геоботаники. – Л: Гослестехиздат, 1934.
 5. Крылов, А.Г. Типы кедровых и лиственничных лесов Горного Алтая / А.Г. Крылов, С.П. Речан. – М: Наука, 1967.
- Статья поступила в редакцию 23.10.09

УДК 574.587

Л.В. Яныгина, канд. биол. наук, доц., с.н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: zoo@iwep.asu.ru

СТРУКТУРА ЗООБЕНТОСА И ОЦЕНКА ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ Р. ИШИМ

Приведены данные по таксономической структуре, численности и биомассе зообентоса р. Ишим. Отмечен высокий потенциал биологического самоочищения реки. Дана оценка экологического состояния исследованного участка.

Ключевые слова: зообентос, таксономическая структура, биоиндикация, река Ишим.

Биоиндикация загрязнения водоемов по структурным показателям зообентоса – наиболее удобный и показательный метод оценки экологического состояния. Бентосные организмы удовлетворяют многим требованиям к биоиндикаторам, среди которых: повсеместная встречаемость, достаточно высокая численность, относительно крупные размеры, удобство сбора и обработки, сочетание приуроченности к определенному биотопу с определенной подвижностью, достаточно продолжительный срок жизни, чтобы аккумулировать загрязняющие вещества за длительный период [1].

Река Ишим является основным источником водоснабжения северных районов Казахстана, что предъявляет повышенные требования к экологическому состоянию реки. Сведения о зообентосе р. Ишим отрывочны и относятся, преимущественно, к нижнему течению [2; 3], что и определяет особый интерес к ее исследованию.

Материалы и методы

Р. Ишим – левый приток р. Иртыш – берет свое начало в горах Нияз на северной окраине Казахского мелкосопочника на высоте 560 м над уровнем моря [4]. На основании имеющихся данных [4], согласно классификации Л.М. Корытного [5], по длине (2450 км) р. Ишим относится к крупнейшим рекам VIII порядка, по площади водосбора (177000 км²) – к большим рекам, по среднему многолетнему расходу воды (56 м³/с) – к средним рекам.

Пробы зообентоса были собраны с 23 июня по 4 июля 2009 г. в р. Ишим на участках: 1120 км от устья (выше Сергеевского водохранилища), 1040 км (ниже Сергеевского водохранилища), на 770 км (выше г. Петропавловск), на 750 км (ниже г. Петропавловск) и в Сергеевском водохранилище. Материал отбирали на мягких грунтах штанговым дночерпателем ГР-91 (с площадью захвата 0,007 м²). Пробы промывали через «капроновый газ» с размером ячеи 450x450 мкм, животных выбирали и фиксировали 70% спиртом. Всего было отобрано 8 проб зообентоса (по 2 повторности).

Результаты и обсуждение

В р. Ишим и образованном на ее русле Сергеевском водохранилище обнаружено 43 вида беспозвоночных, большая часть которых (33 вида) относится к насекомым (поденки 3 вида, стрекозы – 1, ручейники и мокрецы – по 2, двукрылые – 25, из которых 23 вида – хирономиды). Среди других классов

беспозвоночных отмечены олигохеты (2 вида), пиявки (1 вид), брюхоногие (3 вида) и двусторчатые (2 вида) моллюски, нематоды (1 вид), волосатики (1 вид) (рис. 1). Наиболее часто встречались хирономиды *Polypedium bicrenatum* Kieffer (83 % проб), *Cladotanytarsus* группы *mancus* (67 % проб), *Procladius ferrugineus* (К.) (50 % проб). Таксономические списки зообентоса и комплекс наиболее часто встречаемых видов схожи с аналогичными показателями [2] нижнего течения реки.

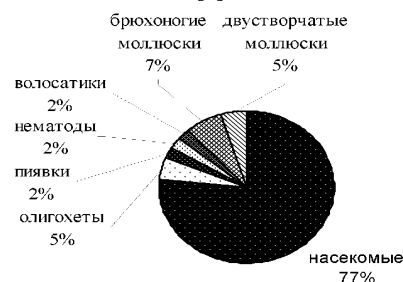


Рис. 1. Доля таксономических групп беспозвоночных в зообентосе р. Ишим

В р. Ишим выше Сергеевского водохранилища отмечены только хирономиды (7 видов). Индекс видового разнообразия имел минимальные для исследованного участка реки значения (2,0 бит/экз.). Численность и биомасса зообентоса также были невысокими (2,0 тыс. экз./м² и 0,2 г/м², соответственно); уровень развития зообентоса по шкале С.П. Китаева [6] соответствовал классу «самый низкий» (ультраолиготрофный тип водоемов). Невысокое таксономическое разнообразие гидробионтов, низкие значения индекса Вудивисса (2 балла) позволяют отнести этот участок реки по степени загрязненности к классам «загрязненный»/«грязный», что свидетельствует о неблагоприятных условиях для развития зообентоса и возможно связано с преобладанием на этом участке реки малопродуктивных глинистых с примесью щебня и песка грунтов. На отдельных участках нижнего течения реки Т.А. Шариповой [2] также отмечены низкие значения численности и биомассы зообентоса, связанные с неблагоприятными для бентосных беспозвоночных грунтами.

Зообентос Сергеевского водохранилища характеризовался очень низким уровнем развития. В донных отложениях отмечены только единичные экземпляры пяти видов хирономид. Индекс видового разнообразия составил в среднем 1,0 бит/экз. Значения численности и биомассы зообентоса также были невысокими (0,6 тыс. экз./м² и 0,1 г/м², соответственно).

Продуктивность зообентоса соответствует классу «самый низкий» (ультраолиготрофный тип водоемов). Низкое таксономическое разнообразие гидробионтов (1,0 бит/экз.), низкие значения индекса Вудивисса (2 балла) позволяют отнести этот участок реки по степени загрязненности к классу «грязный».

В р. Ишим ниже Сергеевского водохранилища число видов увеличивается до 15. В бентосе отмечены поденки, ручейники, хирономиды, олигохеты и волосатики. Индекс видового разнообразия увеличивается до 3,4 бит/экз. Значения численности и биомассы зообентоса возрастают (3,0 тыс. экз./м² и 3,4 г/м², соответственно). Его продуктивность соответствует классу «умеренный» (альфа-мезотрофный тип водоемов). Доминируют по численности хирономиды, основную часть биомассы составил единственный экземпляр волосатика. Сравнительно высокое таксономическое разнообразие гидробионтов, высокие значения индекса Вудивисса (6 баллов) позволяют отнести этот участок реки по степени загрязненности к классам «чистый»/«умеренно загрязненный».

Максимальное число видов (28) отмечено в р. Ишим выше г. Петропавловска. В бентосном сообществе широко представлены хирономиды и моллюски, отмечены также поденки, ручейники, стрекозы, пиявки, олигохеты и нематоды. В этой точке отмечены максимальные для всего исследованного участка реки значения индекса видового разнообразия (по Шеннону), что связано не только со значительным видовым богатством, но и с высокой выравненностью обилия отдельных видов. В р. Ишим выше г. Петропавловска отмечены и максимальные для исследованного района значения численности и биомассы зообентоса (7,3 тыс. экз./м² и 13,1 г/м², соответственно) (рис. 2). Доминировали по численности хирономиды, по биомассе – моллюски. Биомасса зообентоса реки соответствует повышенному уровню продуктивности озер и позволяет отнести этот участок реки к альфа-эвтрофному типу водоемов. Следует отметить, что 60 % биомассы создают моллюски, биомасса мягкого бентоса соответствует среднему уровню продуктивности. Высокое таксономическое разнообразие гидробионтов (3,8 бит/экз.), высокие значения индекса Вудивисса (7 баллов) согласно ГОСТ 17.1.3.07-82 [7] позволяют отнести этот участок реки по степени загрязненности к «чистым».

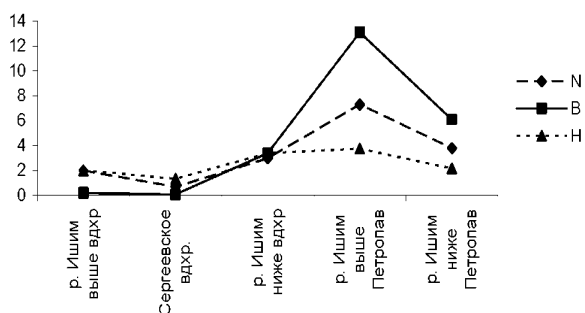


Рис. 2. Численность (N, тыс. экз./м²), биомасса (B, г/м²) и видовое разнообразие (индекс Шеннона H, бит/экз.) р. Ишим и Сергеевского водохранилища

Ниже города Петропавловска число видов сокращается до 7, в бентосе встречаются только хирономиды и единичные экземпляры поденки. Индекс видового разнообразия уменьшается до 2,2 бит/экз. Значения численности и биомассы зообентоса снижаются (3,8 тыс. экз./м² и 6,1 г/м², соответственно), однако продуктивность зообентоса также соответствует среднему уровню (бета-мезотрофный тип). Доминируют по численности и биомассе хирономиды. По таксономическому разнообразию гидробионтов (2,2 бит/экз.), значениям индекса Вудивисса (5 баллов) позволяют отнести этот участок реки по степени загрязненности к «умеренно загрязненным».

Таким образом, по степени загрязненности к наиболее чистым относится участок р. Ишим выше г. Петропавловска. Ниже города видовое разнообразие и продуктивность донных сообществ уменьшается, по большинству биоиндикационных индексов качество воды соответствует «умеренно загрязненным водам». Снижение скорости течения в связи с зарегулированием реки (на участке Сергеевского водохранилища), вероятно, приводит к осаждению взвеси в водохранилище, что благоприятно сказывается на качестве воды р. Ишим ниже водохранилища. Низкие значения индексов Вудивисса и Шеннона в р. Ишим выше Сергеевского водохранилища, вероятно, всего связаны с преобладанием на этом участке неблагоприятных для развития бентосных беспозвоночных грунтов.

При исследовании нижнего течения реки [2] в большинстве проб также отмечены низкие значения индекса Вудивисса. Загрязнение реки, выразившееся в снижении видового богатства и численности гидробионтов, а также в повышении доли олигохет в структуре бентосного сообщества отмечено в районе сброса с очистных сооружений г. Ишима. Однако частичное восстановление качества воды наблюдалось уже через 500 м после сброса [2, 3]. Современное состояние зооценозов реки Ишим свидетельствует о высоком потенциале биологического самоочищения реки: несмотря на снижение качества воды ниже города, далее по течению качество воды восстанавливается.

Автор выражает искреннюю признательность О.Н. Жуковой за отбор проб зообентоса. Работа выполнена при финансовой поддержке ГУ «Комитет науки МОН РК» и РКП «СКУ им. М. Козыбаева МОН РК» (Договор № 103/2009 от 05.02.2009 г.).

Библиографический список

1. Баканов, А.И. Использование зообентоса для мониторинга пресноводных водоемов (обзор) // Биология внутренних вод. – 2000, № 1.
2. Шарапова, Т.А. Воздействие городских стоков на развитие зооперифитона р. Ишим // Проблема взаимодействия человека и природной среды. – Тюмень: Изд-во ИПОС СО РАН, 2003. – вып. 4.
3. Акатьева, Т.Г. Комплексная оценка состояния реки Ишим / Т.Г.Акатьева, Р.К. Ниязова // Тезисы докладов X съезда Гидробиологического общества РАН. – Владивосток, 2009.
4. Доманицкий, А.П. Реки и озера Советского Союза / А.П. Доманицкий, Р.Г. Дубровина, А.И. Исаева. – Ленинград: Гидрометеиздат, 1971.
5. Корытный, Л.М. Бассейновая концепция в природопользовании. – Иркутск: Ин-т геогр. СО РАН. – 2001.
6. Китаев, С.П. Экологические основы биопродуктивности озер разных природных зон. – М.: Наука, 1984.
7. ГОСТ 17.1.3.07-82 «Гидросфера. Правила контроля качества воды водоемов и водотоков» // Охрана природы. – М.: ИПК изд-во стандартов, 2000.

Статья поступила в редакцию 23.10.09

Раздел 2

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Ведущие эксперты раздела:

ЛИДИЯ ПАВЛОВНА ГЕКМАН – доктор культурологии, профессор Алтайской государственной академии культуры и искусства (г. Барнаул)

ОЛЬГА ВАСИЛЬЕВНА ПЕРВУШИНА - кандидат культурологии, доцент, проректор по научной работе АлтГАКИ (г. Барнаул)

УДК 130:792.1.072

В.А. Андрейчук, проф. АлтГАКИ, г. Барнаул, E-mail: altgaki@gmail.ru

МИХАИЛ ЧЕХОВ: ТЕАТРАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИСКАНИЯ

/продолжение, начало в журнале № 5(17), 2009/

В работе с теоретических и педагогических позиций исследуются способы репетирования великого русского актёра Михаила Чехова. Всесторонне анализируя каждый способ, автор обосновывает целесообразность их использования в работе над ролью, предлагает конкретные варианты расширения путей творческого поиска и педагогического воспитания актёра.

Ключевые слова: процесс создания роли, психологический процесс, технологический процесс, способы репетирования, репетиция в воображении, процесс концентрации внимания, поиск атмосферы, борьба атмосфер, психологическая окраска действия, психологический жест, воплощение образа и характерность.

Третий способ репетирования: ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ЧУВСТВА. ДЕЙСТВИЯ С ОПРЕДЕЛЁННОЙ ОКРАСКОЙ. Чехов не забывает о действии, наоборот: в данной главе рассматривается именно этот хорошо известный нам термин. Глава, на первый взгляд, менее интересна именно потому, что учение Станиславского о действии и венец этого учения – «метод физических действий», а затем и все последующие разработки этого метода, в частности работы М.О. Кнебель по так называемому «действенному анализу», исследуют этот вопрос гораздо более последовательно и всесторонне. Пройдя школу Станиславского, Чехов в результате стучится в ту же дверь, что и Станиславский. Исходя из того, что творческим чувством нельзя «приказать непосредственно», а надо их увлечь, Чехов в качестве средства «увлечения» предлагает действия: действие подчиняется воле, следовательно, его можно фиксировать. Однако дальше выясняется, что в понятие «действие» Чехов включает не только волевой целенаправленный акт, но и простое движение и даже жест.

Как известно, знаменитое «побежал и испугался» – основа биомеханики Мейерхольда: от метода физических действий Станиславского названная Мейерхольдом (вслед за известным американским психологом Джеймсом) взаимосвязь отличается тем, что движение («побежал») не подразумевает цели, в результате чего весь психо-физический аппарат может не пойти на эту приманку, остаться глухим. Однако для Мейерхольда, в отличие от Станиславского и Чехова, это и не было обязательным; теоретически, во всяком случае, он вполне удовлетворялся блестящей имитацией чувств; более того: подлинные чувства на сцене вызывали в нём протест.

Здесь, очевидно, будет уместно провести сравнительный анализ «метода физических действий» Станиславского и «биомеханики» Мейерхольда. Создавая свою знаменитую «биомеханику» Мейерхольд исходил из учения известного американского психолога Джеймса. Главная мысль этого учения выражается в формуле: « Я побежал и испугался». Смысл этой формулы расшифровывался так: «Я не потому побежал, что испугался, а потому испугался, что побежал». Это означает, что рефлекс (побежал), по мнению Джеймса и вопреки обычному представлению, предшествует чувству, а вовсе не является его следствием. Отсюда делается вывод, что актёр должен разрабатывать свои движения, тренировать свой

нервно-двигательный аппарат, а не добиваться от себя «переживаний», как это требовала, по мнению Мейерхольда, система Станиславского.

Однако возникает вопрос: почему, когда сам Мейерхольд демонстрировал формулу Джеймса, это получалось убедительно: не только было видно, что он побежал, но и верилось, что он испугался; когда же его показ воспроизводил кто-нибудь из его не очень талантливых учеников, то нужного эффекта не получалось. Ученик добросовестно бежал, но совсем не верилось, что он испугался? Очевидно, воспроизведя показ, ученик упускал какое-то важное звено. Это звено – оценка той опасности, от которой нужно убежать. Мейерхольд бессознательно такую оценку осуществлял. Этого требовало огромное чувство правды, присущее его исключительному таланту. Ученик же, доверяя ложно понятой формуле Джеймса, игнорировал необходимость оценки и действовал механически, без внутреннего оправдания, и поэтому его исполнение оказывалось неубедительным.

Станиславский подошёл к вопросу иначе: он в основу своего метода положил не механическое движение, а физическое действие. Разница между двумя этими понятиями («движение» и «действие») и определяет собой различие между обоими методами. С точки зрения Станиславского, формулу Джеймса следовало изменить: вместо «я побежал и испугался» говорить «я убежал и испугался».

Бежать – это механическое движение, а убегать – физическое действие. Произнося глагол бежать, мы не мыслим ни определённой цели, ни определённой причины, ни тех или иных обстоятельств. С этим глаголом связано наше представление об определённой системе мускульных движений, и только. Ведь бежать можно ради самых разнообразных целей: и чтобы скрыться, и чтобы догнать, и чтобы спасти кого-то, и чтобы предупредить, и чтобы потренироваться, и чтобы не опоздать и т.д. Когда же мы произносим глагол убегать, мы имеем целенаправленный акт человеческого поведения, и в нашем воображении невольно возникает представление о какой-то опасности, которая служит причиной этого действия. Предложите актёру бежать по сцене – и он сможет выполнить это действие, ни о чём больше не спрашивая. Но предложите ему убегать – и он непременно спросит: куда, от кого, и по какой причине? Или же сам он, прежде чем выполнить

указание режиссёра, ответит себе на эти вопросы – другими словами оправдает заданное ему действие, ибо выполнить убедительно любое действие, предварительно не оправдав его, не представляется возможным. А для того, чтобы оправдать действие, надо привести в деятельное состояние свою мысль, фантазию, воображение, оценить предлагаемые обстоятельства и поверить в правду вымысла. Если всё это сделать, можно не сомневаться: нужное чувство придёт.

Очевидно, вся внутренняя работа и составляет содержание того короткого, но интенс, как он что-либо показывал. Поэтому его движение превращалось в действие, между тем как у его ученика оно так и оставалось только движением: механический акт не становился целенаправленным, волевым, творческим, ученик бежал, но не убегал, и поэтому совсем не пугался. Движение само по себе – акт механический, и сводится он к сокращению определённых групп мышц. Совсем другое дело – физическое действие. Оно непременно имеет и психическую сторону, ибо в процессе его выполнения сами собой втягиваются и воля, и мысль, и фантазия, и вымыслы воображения, а, в конце концов, и чувство. Вот почему Станиславский говорил о том, что физическое действие – капкан для чувств.

Если бы Чехов включился в эту полемику, он, несомненно, был бы на стороне Станиславского. Как мы уже могли убедиться, его целью было переживание чувств роли каждый раз, на каждом спектакле. И если Мейерхольд являл собой (по крайней мере, теоретически) совершенный, последовательный образец искусства представления, то Чехов – его прямой антипод, наиболее совершенный актёр «искусства переживания». Тем не менее, Чехов эти действия подменяет жестом и движением. Думаается, здесь имеет место терминологическая неточность, потому что по сути Чехов в этом вопросе всё время рядом со Станиславским.

Движение тоже можно фиксировать, повторить произвольно; в известных случаях оно тоже может стать возбудителем чувства. Но лишь в известных случаях, в то время как целенаправленное действие бьёт непременно в цель. Чехов не формулирует этого, но явно сознаёт: он не доверяет простому движению (которое, напомним, тоже называет действием), а рекомендует прибавлять к нему психологическую окраску. Например, поднять руку с оттенком осторожности, взять со стола какой-то предмет с окраской спокойствия, уверенности, раздражительности, печали, хитрости и т.д. Затем соединить две-три окраски. И вот на действие (или движение) с психологической окраской чувства, утверждает Чехов, непременно отзовется подлинное чувство (однако заметим, что, как только вводятся такая психологическая окраска, так сразу же непроизвольно возникает и цель!).

М.О. Кнебель вспоминает: «Поднимите и опустите руку, – говорил Чехов, – Пока это ещё простой жест, сделайте его ритмично. А теперь повторите, но придайте этому жесту окраску осторожности... Станиславский считает, что чувству приказать нельзя. Но существовать «манки», которые вызывают наши капризные чувства. Один из этих «манков» – «психологическая окраска», которую мы по собственной воле можем придать любому нашему движению, любому действию. Например, попробуйте теперь встать и, сохраняя ту же «психологическую окраску», осторожно поменяться друг с другом местами. Проверьте, как эта окраска изменяет ваше отношение друг к другу. Обратите внимание, как осторожно вы обходите друг друга. Значит вы, ваше тело поверило «манку». Значит, в вас живёт уже подлинное чувство. Только не надо «мимировать»! Помните, что это один из самых страшных штампов, с которым Станиславский жестоко борется. Только глаза актёра имеют право на максимальную выразительность, но они становятся выразительными только тогда, когда тело актёра абсолютно свободно. Бросайте своё тело свободно в пространство, им вы выразите куда больше, чем мускулами лица. Ведь зритель, уходя из театра, вспоминает ни нос, ни рот, ни подбородок, а глаза, только глаза...»

Делая замечания, Чехов требовал, чтобы мы ни под каким видом не выключались из того творческого самочувствия,

которое уже удалось завоевать. «Срепетированные <...> окраски и соответствующе им действие вызовут <...> комплекс чувств, и этот комплекс действительно может оказаться сложным. Но сложность его будет результатом вашего несложного технического приёма. Реакция может быть сложной в зависимости от силы вашего дарования, но не пути, которым вы вызвали эту реакцию» [1, с. 76].

Как видим, Чехов вовсе не умаляет роли действия как возбудителя чувств; выполнение «действия с определенной окраской» он предлагает как способ репетирования.

Механизм внутренней жизни образа, механизм «действие-чувство» нам, знакомым с «системой», представляется достаточно ясным. Но Чехов внутри этого механизма нашёл одно слабое звено – то самое, которое под конец жизни нашёл и Станиславский. Признавая, что действие есть волевой акт, нельзя, тем не менее, не заметить, что воля, будучи, подобно чувству, основой внутренней жизни образа, порой также неподвластна приказу, как и чувство, что её порой тоже нужно обмануть, подманить. Долгое время именно это обстоятельство являлось наиболее уязвимым звеном «системы». Станиславский и Чехов примерно в одно и то же время и абсолютно независимо друг от друга находят «приманку» для воли (она же - хотение). Несмотря на то, что приманки эти разные, обе они находятся в сфере физической, телесной. И Станиславский и Чехов идут от тела роли к её внутренней жизни. Станиславский предлагает метод простых физических действий. Он приходит к выводу, что можно избежать насилия и неправды, если ко всякому действию подходить не с внутренней, психологической стороны, а с внешней физической. «Этот путь нам на первых порах более доступен, – пишет Станиславский, – на этом пути мы имеем дело с видимым, осязаемым телом, а не с неуловимым, неустойчивым, капризным чувством и с другими элементами внутреннего сценического самочувствия». На основании неразрывной связи, которая существует между физической и душевной жизнью, на основании их взаимодействия мы создаём линию «человеческого тела» для того, чтобы через неё естественно возбуждать линию «человеческого духа» роли.

Четвёртый способ репетирования: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖЕСТ. М. Чехов утверждает, что актер не можете захотеть по приказу, его воля не подчиняется ему. Чтобы подманить и мобилизовать волю Чехов советует применить приём, который он назвал «психологическим жестом»; этот же приём он предлагает, как новый способ репетирования, новый метод работы над ролью. Следует признать, что в обоих отношениях, и как провокатор воли и как ключ к роли, так называемый «психологический жест» – ценнейшая методическая находка Чехова. Как возбудитель внутреннего действия, «психологический жест» не дублирует метода простых физических действий. Способ репетиций с помощью «психологического жеста» близок к учению В.И. Немировича-Данченко о «зерне», но опять-таки не дублирует его. Какое же конкретное содержание вкладывает Чехов в понятие «психологический жест»?

Есть жесты, которые относятся к обычным, повседневным, бытовым, как общее к частному: это жесты раскрытия, отталкивания, сжатия, закрытия и т.д. Каждый человек выполняет их по-своему, индивидуально, но основа жеста для всех одинакова. Этой основой жеста, этим общим жестом люди, как правило, в жизни не пользуются, а произносят его в душе – за исключением тех случаев, когда «разговаривают руками». «Жесты эти, – говорит Чехов, – живут в каждом из нас как прообразы наших физических, бытовых жестов. Они стоят за ними (как и за словами нашей речи), давая им смысл, силу и выразительность. В них невидимо жестикулирует наша душа. Это психологические жесты... Психологический жест даёт возможность актёру, работающему над ролью, сделать первый, свободный «набросок углём» на большом полотне. Ваш первый импульс вы выливаете в форму психологического жеста. Вы создаёте как бы план, по которому шаг за шагом, будете осуществлять ваш художественный замысел. Невидимый психологический жест вы можете сделать

видимо, физически. Вы можете соединять его с определённой окраской и пользоваться им для пробуждения ваших чувств и воли. Как жест, имеющий общий характер, он, естественно, проникает глубже в нашу душу и воздействует на неё с большей силой, чем жест случайный, частный, натуралистический. Ясной, чёткой формы и большой внутренней силы потребует жест, чтобы воспламенить нашу творческую волю и пробудить чувства» [2, с. 200].

Итак, с помощью психологического жеста актёр делает первый набросок тела роли, вследствие чего пробуждается его воля, что есть хотение, то есть действие, которое в свою очередь есть путь к чувству. Следовательно, от тела роли – к духу роли, от произвольно контролируемого, сознательного жеста – к подсознанию. Как видим, и сущность и последовательность этой взаимосвязи, к которой пришёл Чехов, чрезвычайно близки к «методу физических действий» Станиславского, однако в чём-то методика Чехова кажется более результативной, впрочем, и изложил он её несколько позднее Станиславского. Мне представляется очевидным, что чеховский психологический жест мобилизует волю непосредственной и быстрой, чем простое физическое действие Станиславского, ибо он, будучи менее случайным, исключает неряшливость выполнения. Кроме того, он сам по себе является средством пластической выразительности, что простому физическому действию недоступно. То есть он не только сильнее воздействует на волю и чувство, но и сам по себе представляет более выразительный, более чёткий набросок тела роли. Это следует уже из первого предложенного Чеховым упражнения, из тех требований, которые он предъявляет актёру: «Найдите психологический жест на следующие действия: тащить, волочить, давить, бить, ломать, разделять, поднимать, бросать, трогать, открывать, закрывать, менять, брать, давать, подпирать и т.д. Выполняйте их с возможной чёткостью и силой, но без излишнего мускульного напряжения. Сначала делайте их без определённой окраски.

Соблюдайте следующие четыре условия:

1. Не «играйте» ваших жестов, то есть не делайте вид, что вы тащите, например, что-то тяжёлое, устаёте, отдыхаете, снова тащите и т.д. Пусть ваши жесты останутся беспредметными, не натуралистическими. Пусть они будут широкими, красивыми и свободными (как «наброски углём на большом полотне»).

2. Делайте упражнения всем телом, стараясь использовать всё окружающее пространство.

3. Производите движение в умеренном темпе. Спокойно заканчивайте жест, перед тем, как повторить его. Небрежность, спешка или чрезмерная медлительность вредят упражнению.

4. Упражнение должно проводиться активно. Лучше прервать его, чем делать вяло.

Продолжайте те же жесты с окраской. Сделайте простой, повседневный жест. Найдите его идеальный прообраз – психологический жест. Проведите его несколько раз с разной окраской. Терпеливо добивайтесь того, чтобы психологический жест и его окраска пробудили в вас волю и чувства. Проведите мысленно все психологические жесты предыдущего упражнения. Добейтесь того, чтобы мысленный жест воздействовал на ваши чувства и волю, также как и фактический» [2, с. 201].

Чехов настаивал на предельном артистизме выполнения уже этого первого, весьма несложного упражнения. Станиславский, как известно, добивался безукоризненной «маленькой правды» выполнения простейшего физического действия – той маленькой правды, которая призвана повлечь за собой большую художественную правду. Цель у обоих общая, пути схожие, но, повторяю, не тождественные: путь Чехова нуждается в серьёзнейшей экспериментальной проверке. Кроме тех преимуществ, о которых шла речь выше, он представляется ещё и более артистичным. Он исключает ту холодноватость, тот лёгкий налёт скуки, который возможен при догматическом восприятии метода физических действий; он представляет собой не только путь к театру, но и сам театр.

Далее следует методика работы над ролью с помощью психологического жеста. Чехов рассматривает пять случаев его практического применения:

1. для роли в целом;
2. для отдельных моментов роли;
3. для отдельных сцен;
4. для «партитуры» атмосфер;
5. для работы над текстом роли.

«Психологический жест» Чехова близок к «зерну» Немировича-Данченко; это, если можно так сказать, «тело» зерна. Причём, это именно «зерно», из которого вырастает роль. Подобно зерну, психологический жест отмирает, изжив себя; в готовой роли он не повторяется. Ещё, пожалуй, психологический жест можно сравнить с ключом, с помощью которого открывается замок роли. Впрочем, обратимся к самому Чехову: «Сценический образ имеет волю и чувство. Вглядываясь в ваше воображение в действие, желания, настроения, переживания вашего героя, вслушиваясь в его речь, подмечая его внутренние и внешние особенности. Прослеживая его взаимоотношения с другими героями пьесы, вы приходите к моменту, когда в вас, интуитивно, зарождается первое представление об основном характере воли и чувства. Не анализируя вашего первого впечатления, вы воплощаете его в психологическом жесте, как бы примитивен он не казался вам в начале. В движении вы выражаете волю героя, в окрасках – его чувства. Работая над ролью городничего, например, вы можете найти, что его воля имеет тенденцию трусливо (окраска) устраниться вперёд (жест). Вы создаёте простой, соответствующий вашему первому впечатлению жест. Проведая, и конкретно пережив его, вы чувствуете потребность в дальнейшем его развитии. Ваша интуиция может подсказать вам: вниз к земле (жест) тяжело и медленно (окраска). Новое переживание психологического жеста ведёт к новым дополнениям. Теперь он может быть, например, таков: жест получает уклон в сторону (хитрость), руки сжимаются в кулаки (напряжённая воля), плечи приподняты, всё тело слегка пригибается к земле, колени сгибаются (трусость), ноги слегка повернуты (скрытность). Так прорабатывая и совершенствуя свой жест, вы достигаете двух целей: во-первых, вы проникаете в сущность роли интуитивным путём, минуя рассудочный анализ (и рассудок может предъявлять свои права – судить, проверять, вносить изменения, поправки, дополнения, давать советы и пр., но только после этого, как художественная интуиция сделала своё дело). Во-вторых, вы усваиваете роль, как актёр, которому предстоит выполнить эту роль, а не только знать её и уметь говорить о ней.

При такой работе вы не зависите ни от случайностей, ни от построения, но с самого начала стоите на твёрдой почве: вы знаете, что и как вы делаете. С первого же момента вы начали работу, как профессионал, обладающий техникой, а не как любитель. Усвоив путём многократных повторений, созданный вами психологический жест, вы пробуете сыграть то или иное место роли со словами. Вначале, может быть, только один незначительный момент, одну фразу не больше. Вы повторяете этот момент, пока психологический жест не начнёт вдохновлять вас при каждом движении, слове или даже молчаливом положении. Продолжая работу, таким образом, вы приходите постепенно к моменту, когда вся роль постепенно оживает в вас, и вы начинаете играть её со всеми возможными деталями, уже не думая больше о психологическом жесте. Он уходит в наше подсознание и отсюда следит за вашей игрой. Найти психологический жест всей роли значит, в сущности, найти роль.

Вы можете создать психологический жест сами или вам может подсказать его режиссёр, но вы не должны обсуждать этого жеста. Как ваш режиссёр, так и вы должны показывать друг другу изменения, которые необходимо внести в психологический жест. Так постепенно создаётся новый «рабочий язык» между актёром и режиссёром. Следует помнить, что психологический жест не может быть вами использован во время игры на сцене. После того как он пробудит ваши

чувства и волю, нужные вам для данного образа, – задача окончена. Жесты, которые вы употребляете на сцене, должны быть характерны для изображаемого вами лица, должны соответствовать эпохе, стилю автора, постановке и т.д. Психологический жест, как подготовительный приём, должен быть скрыт от публики. Однако вы всегда можете вернуться к нему, если почувствуете, что отклоняетесь от правильного пути» [2, с. 220]. По сути, в примере с гордничим – весь метод. Работа над каким-то моментом роли, сценой и атмосферой строится аналогичным способом.

Чтобы закончить разговор о психологическом жесте и ещё раз подчеркнуть целесообразность и увлекательность этого метода, воспроизведём без дополнительных комментариев ещё одно предложенное Чеховым упражнение: «Возьмите простой психологический жест. Не определяйте его окраски. Выберите короткую фразу, соответствующую психологическому жесту. Например, жест закрытия и фраза: «Я хочу остаться один». Сделайте этот жест и постарайтесь «услышать» внутренне, какая окраска возникает в вашей душе. Предположим, что этой окраской будет покой. Сделайте жест с этой окраской. Усвойте его. Сделайте жест, произнося фразу. Произнесите фразу, не делая жеста. Теперь проделайте тот же психологический жест, слегка изменив его. Если, например, положение вашей головы было прямым – наклоните голову слегка вперёд. Какое изменение произошло в вашей душе? К покою присоединился, может быть, оттенок лёгкой настойчивости. Снова проделайте (неоднократно) изменённый психологический жест, пока вы не будете в состоянии произнести выбранную вами фразу в полной гармонии с ним. Внесите новое изменение: согните, например, слегка колено правой ноги. Постарайтесь уловить оттенок безнадёжности. Произнесите фразу. Соедините руки несколько выше, чем прежде (ближе к подбородку). Прежние окраски усилятся, и появится новый оттенок необходимости одиночества. Поднимите голову и закройте глаза: боль и мольба. Поверните ладони рук во вне, от себя: самозащита. Слегка склоните голову в сторону: сентиментальная жалость к себе. Согните три средних пальца каждой руки (ладони вовне): лёгкий оттенок юмора и т.д. (повторяя: всё это не больше, чем как примеры возможных переживаний психологического жеста). Продолжайте, легко варьируя, всё то же жест, прислушиваясь к изменениям, происходящим в вас. Произносите всю ту же фразу. Чем незначительнее изменения, тем тоньше восприимчивость. Упражняйтесь до тех пор, пока всё ваше тело, положения и движения вашей головы, плеч, шеи, рук, пальцев, локтей, корпуса, ног, направление вашего взгляда и т.д. будут вызывать в вас душевную реакцию. Проделайте предложенное упражнение в вашем воображении. Добейтесь реакции воли и чувств, как если бы вы делали жест фактически. Послушайте (или вспомните) хорошо известную вам музыкальную фразу. Создайте соответствующий ей психологический жест с окрасками. Найдите и для неё жест. Сделайте оба жест один за другим, гармонически переходя от одного к другому. Свяжите, таким образом, целый ряд жестов, созданных под влиянием музыки. Следите, чтобы жесты ваши не принимали характер танцевальных или так называемых «пластических». По-прежнему они должны быть простыми и чистыми по форме. Теперь перейдите к натуралистическим, бытовым движениям и положениям. Выберите фразу и произносите её различным образом в различных положениях, например: сидя, лёжа, прохаживаясь по комнате, прислонившись к стенке, глядя в окно, открывая и закрывая дверь, входя в комнату и выходя из неё, кладя и отбрасывая предметы и т.д. Следите, чтобы интонации произносимой вами фразы были подсказаны вам попой или движением и звучали в гармонии с ними. Проделайте те же упражнения, быстро сменяя ваши позы и действия. Старайтесь выработать способность мгновенной внутренней реакции действия и положения. Кроме тонкой восприимчивости к произведённым вами жестам, два последних упражнения пробудят в вас чувство гармонии между внутренним переживанием и вне-

шним его проявлением. Сценическая правда станет для вас внутренней необходимостью» [2, с. 229].

Не может быть, чтобы это прекрасное упражнение не заинтересовало театральных педагогов и студентов творческих вузов. «Психологический жест» – не универсальный ключ к роли, а лишь один из таких ключей. Их у Чехова много. В числе прочих – «воображаемый центр».

Пятый способ репетирования: ВООПЛОЩЕНИЕ ОБРАЗА И ХАРАКТЕРНОСТЬ. Чем ярче актёр видит и слышит образ в своей фантазии, тем сильнее реагирует его тело и голосовые связки. Это говорит о желании актёра воплотить создание его творческой фантазии и указывает ему путь к простой, соответствующей его актёрской природе технике такого перевоплощения.

Работая над образом роли, актёр, предположим, достиг того, что ясно видит и слышит его (образ) в своём воображении. Внешний и внутренний облик его героя стоит перед ним во всех деталях. Как следует ему приступить к его воплощению? Будет неверно, если актёр захочет воплотить (сыграть образ) сразу. Как бы тонко ни были разработаны его чувства, тело и голос, они не справятся со слишком большими требованиями, внезапно предъявленными к ним (чувство, тело, голос). Они не будут в состоянии верно передать характер, созданный воображением актёра. Актёры хорошо знакомы с такого рода трудностями и часто ищут спасения от них в старых, избитых сценических привычках (штампах).

Если же идти верным и более лёгким путём – надо приступить к воплощению образа, возникающего в воображении по частям. Актёр видит его движения, слышит его речь, проникает в его душевную жизнь. Из всего, что стоит перед внутренним взором актёра, он выбирает одну черту: движение рук, походку, поворот головы, слово, взгляд, характерный жест, душевное состояние и т.д. и изучает внимательно эту черту в воображении. Потом он воплощает только её одну, как бы повторяя созданное и проработанное в его фантазии. Тогда тело актёра, его голос и чувства без лишнего напряжения или привычного клише (штампа) легко выполнят эту посильную для них задачу. Актёр повторяет этот процесс до тех пор, пока выбранная им для воплощения деталь не станет ему близкой, пока он не достигнет лёгкости в её исполнении. Таким образом, переходя от одной черты к другой, прорабатывая и воплощая свою роль, актёр достигает момента, когда чувствует, что весь образ живёт в нём, и ему уже нет надобности воплощать роль по частям.

Работая над ролью, актёр совершает два процесса: с одной стороны он приспособливает образ роли к себе, с другой – себя к образу роли. И хотя есть предел, за который актёр не может перейти (его внутренние и внешние данные определяют этот предел), он всё же может достичь многого, если будет пользоваться верными средствами.

Как нет внешне и внутренне одинаковых людей, так нет нехарактерных ролей. То, что различает их друг от друга, есть, говоря актёрским языком, их характерность. Тот, кто неизменно изображает на сцене только самого себя, едва ли знает, какую творческую радость даёт актёру перевоплощение, т.е. принятие на себя характерных особенностей другого лица. Обычное разделение характерности на внутреннюю и внешнюю справедливо только отчасти. Актёр не может усвоить манеры внешнего поведения другого лица, не проникнув в его психологию. Всякая характерность есть всегда внутренняя и внешняя одновременно, лишь с большим уклоном в ту или иную сторону.

Актёр создал образ в своей фантазии. Что же делать, чтобы воплотить его (образ) со всеми душевными и телесными особенностями? Актёр воображает на месте своего тела другое тело, то, которое он создал в своём воображении. Конечно, это тело не совпадает с телом актёра. Оно просто другое. Работая, как мы говорили выше, по частям, актёр в этом «новом теле» начинает чувствовать себя другим человеком. Он (этот другой человек – образ) постепенно становится привычным и знакомым для актёра, как его собственное тело. Актёр учится ходить, говорить в соот-

ветствии с формами нафантазированного тела. Эта увлекательная работа приводит актёра к тому, что он свободно и правдиво начинает действовать и говорить уже не как актёр, а как воображаемое актёром лицо. При этом воображаемое тело – это, как продукт человеческой фантазии актёра, есть одновременно и душа и тело человека, которого актёр готовится изобразить (сыграть) на сцене. Далее актёр по-новому переживает и своё собственное, пронизанное новой психологией тело, и уже больше не будет нуждаться в воображаемом теле.

Каждый начинать может с того, за что ему легче ухватиться, а ухватиться легче за воображаемое тело, которое немедленно окажет влияние на душу. А в этом воображаемом теле главное – воображаемый центр. Суть предлагаемого Чеховым несложного и любопытного приёма станет совершенно ясной из приведённых нами следующих примеров: «Центр, помещённый в груди, делает ваше тело гармоничным, приближая его к идеальному типу. Но как только вы хотя бы несколько переместите его из середины груди и прислушаетесь к новому ощущению, вы тотчас заметите, что вместо идеального тела вы обладаете телом характерным. Соответственно изменится и ваша психология. Если вы, например, перенесёте центр из груди в голову, - мысль начнёт играть характерную роль в вашем исполнении на сцене...». Центр в голове Фауста вы можете, например, вообразить большим, сияющим и излучающим, в то время как центр в голове Вагнера – небольшим, напряжённым и даже жёстким. Вы можете поместить небольшой, похожий на кристалл, центр в плечо или глаз для таких характеров, как Квизимодо или Тартюф. Мягкий, тёплый, не слишком маленький – в область живота Фальстафа или сэра Тобби Бэлча...найдя воображаемое тело и центр, и вжившись в них, вы заметите, что они становятся подвижными и способными меняться в зависимости от сценического положения. Вы заметите, что не только вы играете созданными вами телом и центром, но и они играют вами, вызывая новые душевные и телесные нюансы в вашем исполнении.

Возьмите пример. Вы готовите роль Дон-Кихота. Ваше воображение давно уже нарисовало его внешний и внутренний облик. Теперь вы ищите для него тело и центр. Видите ли вы его влюблённым и тихим, или он является к вам строгим, закованным в латы, верхом на тощем коне, в душевной пустыне, или в бою, или за книгой в минуты страстных мечтаний о шлеме Мембрена – вы знаете: тело его прямое, худое, нежное. Центр – сияющий, маленький, беспокойный, горячий, вращается высоко, высоко над головой. Вы вошли в это тело и поместили над своей головой. «Ты стоишь на страже оружия, – говорите вы Рыцарю Печального образа, (то есть самому себе) – шорох... враг приближается...». Послушный вашему приказу, рыцарь в шлеме и латах (вы сами) приходит в движение: его плечи упали, длинные руки повисли, и пальцы по-детски раскрылись. Шея, худая и длинная,

как у испуганной птицы, хочет поднять беспокойную голову к центру, но центр уходит всё выше, вращаясь и искривляясь. Чем упорнее тянется вверх худая фигура, тем больше гнутся в коленях старые, слабые ноги. Сбитые в сторону, латы носков на верёвочках звякают тихо,... рыцарь крадётся. «Теперь нападай...». Всё изменилось. В мгновение ока центр падает вниз и застывает в верхней части груди, спирая дыхание. Плечи взлетают, рыцарь сутулится, ноги становятся длинными, тонкими. Пика направлена во тьму, в пустыню. Прыжок на врага и центр теперь маленький, тёмный как мяч на резинке, летает вправо и влево, вперёд и назад. Вслед за ним мечется рыцарь, то пригибаясь всем телом к земле, ширясь в плечах, то, на мгновение, худея и устремляясь на цыпочках вверх.

Так, забавляясь, вы незаметно вживаетесь в роль, в её характерные особенности, всё время оставаясь в сфере творческой фантазии. Ваша работа легка и артистична. Вы всё больше и больше отходите от грубости и тяжести плотского натурализма с его требованиями «точно как в жизни» [2, с. 250].

Эти упражнения прекрасны, ибо в них опять-таки не только путь к театру, но и сам театр. Это необходимо на любом этапе обучения, на любом этапе репетиций. Пусть лёгкость этих упражнений обманчива, пусть даже наши неумелые эксперименты с воображаемым центром сразу не принесут ощутимых результатов, мы с их помощью узнаем, что путей создания характера и характерности может быть много, что никому не возбраняется их искать, что не обязательно поиски характера отождествлять с творческой мукой. И наконец, просто испытаешь эстетическое удовлетворение, почувствовав в этом весёлом приёме с перенесением центра тяжести дыхание могучего, неповторимого таланта Михаила Чехова.

У Чехова всего шесть способов репетирования, шестой из них импровизация. На эту тему написано много после Чехова, поэтому в театральной литературе она, по сути, исчерпана. Повторяться не имеет смысла.

Книга М. Чехова, из которой мы рассмотрели основные предложенные им приёмы работы над ролью, представляет собой итог многолетних исканий большого художника. Это один из ценнейших документов мирового театра. Не закрывая глаза на путаность и противоречивость мировоззренческих и философских позиций Чехова, мы, однако, не имеем права, убоявшись этого, отшатываться от его поисков. Педагогическое наследие выдающегося русского актёра надо изучать, его упражнения надо пробовать. Понимая, что Чехов не предлагает цельную систему воспитания актёра, надо понять необходимость вычленения из его наследия всего полезного и нужного сегодня во имя воспитания актёра современного театра.

Библиографический список

1. Кнебель, М.О. Вся жизнь / М.О. Кнебель – М.: ВТО, 1967.
2. Чехов, М.А. Литературное наследие: в 2 т. Об искусстве актёра / М.А. Чехов. – М.: Искусство, 1986. - Т. 2.
Статья поступила в редакцию 01.10.2009

УДК 130

С.С. Нава, м. н. с. ТИГИ, г. Кызыл, Республика Тыва (ТИГИ), E-mail: kn169@mail.ru

КУЛЬТУРНЫЙ КОНТАКТ В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

В статье проведён анализ содержания понятия культурный контакт, имеющийся в справочной и научно-культурологической литературе. В ходе исследования автор приходит к выводу, что общим для культурологов в данном термине является процесс взаимодействия различных культур, включающий этапы освоения, изменения и появления нового культурного образования.

Ключевые слова: культурный контакт, этапы в культурном контакте, культурный контакт как аттрактор, культурный контакт в культурологии.

Поиск определённого фокусирующего начала каждого исследования неизбежно приводит к осмыслению основных дефиниций работы, поскольку смысл той или иной дефиниции детерминирует процесс культурологической рефлексии. Обратившись к энциклопедическим, толковым, культуролого-экономическому и просто словарям по культурологии, составленными отечественными авторами и вышедшими в свет с 1997 по 2007 годы, можно не обнаружить искомого понятия или авторы словарных статей «культурные контакты» интерпретируют следующим образом:

- это понятие, употребляемое в социологии и культурологии для обозначения соприкосновения культур в процессе диффузии [1, с. 257];

- это многоплановые коммуникационные связи, в результате которых происходит обмен опытом, материальными и духовными ценностями между этническими, государственными и цивилизационными образованиями; происходит взаимное обогащение народов и цивилизаций, когда из более развитых обществ в менее развитые проникают элементы культуры; однако, культурные контакты могут иметь не только конструктивные, но и деструктивные последствия [2, с. 198];

- это культурное соприкосновение, которое может не оставить никакого следа в обеих культурах, а может закончиться равным и сильным влиянием их друг на друга либо не менее сильным, но односторонним влиянием [3, с. 291-292];

- исторически обусловленные реальные взаимоотношения и взаимосвязи между различными явлениями культуры или культурными эпохами, обозначающие практическое осуществление коммуникации в сфере культуры; одна из форм существования системы мирового межкультурного процесса; одно из важнейших условий и факторов развития и взаимного обогащения культур разных народов, государств и регионов; существуют внешние культурные контакты, когда «чужие» культурные явления как инновации при помощи посредников могут восприниматься в качестве образца для подражания, и внутренние - основанные на установлении связей, сходств и отличий самого содержания и внутренней структуры различных культурных явлений [4, с. 152].

В Интернете на далеко не гуманитарных сайтах встречается следующее толкование интересующего нас понятия: «культурный контакт – соприкосновение различных культур или взаимодействие между членами групп, являющихся носителями разных культур, в результате которого происходит диффузия культурных черт и модификация каждой из взаимодействующих культур» [5].

Таким образом, общим для всех вышеприведенных определений является, что культурные контакты представляют собой «многоплановые коммуникативные связи», «культурное соприкосновение», «исторически обусловленные реальные взаимоотношения», они могут быть как внешние, так и внутренние, результат их может быть конструктивным или деструктивным; может не остаться вообще никакого следа в культурах, а может произойти модификация культурных черт.

Человеческое общество складывается из множества отдельных, занимающих определённое географическое пространство, локальных обществ, истории которых протекают в связи друг с другом, тем самым образуют мировую историю. По отношению к всемирно-историческому процессу эти общества, их сложившиеся культуры суть внутреннее, а связи между ними – внешнее. Отсюда международное общение есть внешняя сторона этого процесса. Подобное общение, рассматриваемое в разрезе культуры, выступает как культурный контакт, о чем говорит в своей работе об исторических формах общения народов С.Н. Артановский [6, с. 8]. Понятие «культурные связи» его не удовлетворило по двум причинам. Во-первых, оно не имело достаточно чёткого определения, и, во-вторых, – явления, которые вкладывались исследователями в содержание понятия «культурные связи» (обмен делегациями, театральными коллективами, музыкальными исполнителями) не исчерпывали всю сферу культурных контактов.

Предварительное определение «культурного контакта», данное им, таково: культурный контакт выступает «как разрозненный обмен достижениями в области хозяйства, техники, науки и различных искусств, как выработка новых духовных ценностей под стимулирующим воздействием других цивилизаций» [6, с. 8]. К сожалению, в ходе дальнейшего изложения историко-культурологического материала философ и культуролог больше не останавливается на понятие «культурный контакт», но, проанализировав его работу, мы выявили следующие моменты, которые существенны для содержания означенного понятия.

Так, составной частью культурного контакта является влияние культуры-донора на культуру-восприемника. Это влияние может быть в виде художественных образов, идей, мифов, языковых единиц; в форме производства и использования орудий труда, украшений, утвари, одежды; в виде обычаев, норм общественной жизни и быта. С.А. Артановский считает, что воспринимающая культура поглощает эти элементы, видоизменяя их и сама видоизменяясь под их влиянием. То, что усваивается и что отвергается, и то, каковы изменения чужих элементов и как они воздействуют на своё новое «лоно», зависит от их собственной ценности и от реакции принятия или отторжения, свойственной культуре, в которую они проникли [6, с. 50].

Однако, пишет С.Н. Артановский, встречаются заимствования и чисто подражательные, хотя наиболее важные и укоренившиеся в культуре восприемнике инокультурные элементы обычно пересоздаются (в той или иной степени) в своём новом «лоне». Мы согласимся с учёным, что заимствование чужого – процесс творческий, в котором проявляются самобытные духовные силы народа-восприемника [6, с. 51].

Следующим дополнением к содержанию понятия «культурный контакт» стало выделение С.Н. Артановским трёх этапов исторического взаимодействия одного народа с другим: 1) соприкосновение, первые контакты между народами, когда люди знакомятся с другими культурами и другим образом жизни; 2) установление определенных взаимоотношений, изучение чужой культуры, избирательный обмен культурными формами, часто начинающийся с приобретения предметов, украшений, изучения языка, пристального внимания к нравам и обычаям иноплеменников, со стремления освоить опыт другой культуры; 3) культурный синтез, означающий переход от ознакомления и обладания чем-то, что ранее ощущалось посторонним и чужим, к заимствованию и постепенному слиянию заимствованного и традиционного, растворению приобретённого в культуре-восприемнике [6, с. 51-52]. Значит, мы можем сказать, что в ситуации культурного контакта синтез выступает заключительным этапом. Но, рассуждает далее философ и культуролог, всякий культурный синтез есть одновременно финал и процесс. Поэтому завершенность синтеза отражает законченность каждого момента культурно-исторического развития, его незавершенность – бесконечность этого развития. С.Н. Артановский делает вывод о том, что завершенность синтеза относительна [6, с. 52]. Для нашего исследования этот момент важен тем, что в результате синтеза образуется новая структура, для которой характерно определённое соотношение заимствованных и коренных элементов. Причём в ходе культурно-исторической динамики она может оказаться окончательной, но может измениться в сторону всё большей роли коренных элементов.

Наконец, особенностью культурного контакта, как теоретического построения, но не обязательно как реальности, по мнению С.Н. Артановского, выступает аксиологический уровень этого контакта, более универсальный и качественно более богатый. Ведь если ценности социокультурного плана относительны и связаны с определённым местом и временем, то аксиологические ценности не знают таких ограничений. Хотя они и не исключены из истории. Международные культурные контакты на современном этапе всё чаще осознаются их участниками и инициаторами как некое благо. Даже в тех случаях, когда контакты наносят очевидный ущерб

культуре-восприемнику. Поэтому само положительное отношение к взаимодействию культур как таковому хорошо, но оно пока не может быть реальной основой для аксиологизации культурных контактов [6, с. 71-72].

Таким образом, основываясь на положениях, выдвинутых С.Н. Артановским, под «культурным контактом» в культурологическом исследовании можно понимать – творческий процесс взаимодействия между культурой-донором и культурой-восприемником, проходящий в несколько этапов, в результате чего происходит синтез культур, где культура-восприемник осваивает отдельные явления, пришедшие извне, или под инокультурным влиянием вырабатывает своё. В контексте аксиологического взгляда эти явления могут быть как положительными, так и отрицательными.

Культурные контакты, считает С.Н. Иконникова, – живой и естественный диалог культур, который осуществляется повсеместно и по различным поводам, в будни и праздники, ибо его основой является взаимный интерес к культуре и стремление людей к пониманию и взаимодействию [7, с. 42]. Для петербургского философа и культуролога культурные контакты помимо своей диалогичности позволяют также представить динамику культурного пространства. В частности, она описала волны культурных контактов, исходящих из внешних или внутренних регионов. Перемены затрагивают, по её мнению, первоначально автономные области культуры: одежду, пищу, технологические новинки и т.п., изменяя облик, «лицо» культуры. Но в силу целостности культуры эти влияния влекут за собой немало изменений в отдалённых сферах культуры, например, образе мыслей и образе жизни, создавая новые черты уже в облике человека [7, с. 44]. Среди возможных вариантов перемен при культурном контакте С.Н. Иконникова назвала следующие:

- утрату народом собственной культуры под влиянием другой, располагающей либо большим авторитетом, либо значительными средствами воздействия, либо особой привлекательностью, соответствующей уже сложившимся ожиданиям и установкам;

- появление активной силы противодействия и защиты традиционной основы этнической самобытности для борьбы с влиянием новой культуры и утверждением идей «почвенничества»;

- возникновение новых ориентаций, под действием культуры-донора, изменяющие некоторые ценности, но сохраняющие общий самобытный облик данной культуры;

- культурные контакты, детерминирующие рождение новых культурных форм, которых не было ни в одной из взаимодействующих культур [7, с. 45]. «Конечно, – пишет С.Н. Иконникова, – важно принимать во внимание характер культурных контактов: свободное взаимодействие, направляемое культурной политикой, или военно-политическое принуждение» [7, с. 46].

Культурные контакты этносов в синергетической парадигме рассмотрены М.И. Сафиуллиной, которая процесс развития культуры этноса видит как процесс взаимодействия собственных культурных достижений и элементов культуры, приобретённых у соседних народов. При этом на этапе знакомства культурные контакты происходят случайно, и те или иные стороны культуры соседей приобретаются неосознанно

для своей культуры, а вот последующие сравнение своей и чужой культуры проводит к осознанному восприятию их ДОС-тижений. «Следовательно, – указывает М.И. Сафиуллина, – процесс развития и функционирования культуры протекает, переходя от хаоса к порядку и обратно, а это уже предмет теории о самоорганизации открытых нелинейных самоорганизующихся систем, каковой является культура этноса» [8, с. 123].

Культурные контакты этноса с соседями не имеют жесткой детерминированности. Однако развитие культуры этноса на основе взаимодействия своих и чужих культурных достижений направляется к единой цели – цели укрепления своей культуры в мире. Данное стремление культуры этноса к устойчивости М.И. Сафиуллина называет аттрактором, т.е. тем, что притягивает к себе множество «траекторий» движения культуры в будущее. «Всякое заимствование вызывает проблему выбора – принять или не принять элемент культуры соседнего народа, ибо случайности в точки ветвления возможностей (бифуркации) могут направить развитие культуры этноса совершенно по иному пути, чем тот, который ожидался. Но благодаря хаосу культурных контактов между народами происходит выкристаллизация культуры этноса» [8, с. 124]. Таким образом, можно предположить, что даже малое воздействие при культурном контакте приводит к существенному результату, поэтому заимствование культурных достижений соседей, в свою очередь, способно привести к коренным изменениям культуры того или иного народа.

Синергетическое мировидение культуры этноса, когда её неустойчивое состояние содержит путь к устойчивости, а в устойчивости заложены возможности перехода её в неустойчивое состояние, когда случайности (флуктуации) могут предопределить направление дальнейшей эволюции культуры этноса, навело М.И. Сафиуллина на мысль, что в качестве малых флуктуаций довольно часто выступают культурные контакты. Случайные внешние культурные контакты могут превращаться во внутреннюю необходимость, пока в ней не возникнут случайные явления, ведущие уже к другой необходимости. При этом необходимо учитывать, что возникновение самой внутренней структуры в самоорганизации культуры этноса определенном не столько внешними обстоятельствами, но и внутренними свойствами самой культуры как системы. Внешнее же воздействие в данном случае выполняет функцию спускового механизма в развитии культуры этноса в определенном направлении в момент выбора из нескольких возможных путей [8, с. 125-126]. В рассмотренной нами статье М.И. Сафиуллина развивает положение М.С. Кагана, согласно которому при синергетическом взгляде на культуру диалектика «закономерность – случайность» удваивается диалектикой «необходимость – свобода».

Таким образом, проанализировав справочную и научную литературу, мы пришли к выводу, что «культурный контакт» в культурологическом исследовании представляет собой процесс взаимодействия различных культур, в ходе которого происходят их изменения, усвоение ими новых элементов, и в результате смешения разных культурных опытов появляются принципиально новые культурные образования.

Библиографический список

1. Хорунженко, К.М. Культурология словарь. – Ростов-н/Д, 1997.
2. Энциклопедический словарь по культурологии. – М., 1997.
3. Кравченко, А.И. Культурологический словарь. – М., 2000.
4. Федоров, А.А. Введение в теорию и историю культуры: словарь. – М., 2005.
5. Глоссарий.ру [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.glossary.ru/cgi-bin/g1.
6. Артановский, С.Н. На перекрёстке идей и цивилизаций: исторические формы общения народов: мировые культурные контакты, многонациональное государство. – СПб., 1994.
7. Иконникова, С.Н. История культурологических теорий. – СПб., 2005.
8. Сафиуллина, М.И. Синергетический подход к изучению культурных контактов в этногенезе // Методология гуманитарного знания в перспективе XXI века. К 80-летию профессора Моисея Самойловича Кагана: материалы международной научной конференции (18 мая 2001 г. Санкт-Петербург). – СПб., 2001. – (Серия «Symposium», Вып. 12).

Статья поступила в редакцию 01.10.2009

УДК 130

*М.В. Легенченко, аспирант ОмГУ им. Ф.М. Достоевского, г. Омск, E-mail: legenchenko@mail.ru***НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ СОЗДАНИЯ МУЗЕЙНОГО ВЕБ-САЙТА**

В данной статье исследуются принципы построения музейного интернет-сайта с учетом специфики музея как культурного феномена. Рассматриваются теоретические и прикладные аспекты данной проблемы.

Ключевые слова: Интернет, веб-сайт, музей, культурно-образовательный потенциал, информационное пространство.

На протяжении столетий общественная значимость музея определялась качеством его экспозиции, с 1970-х годов не менее важным показателем стал уровень проводимых им акций, мероприятий и программ. В последние два-три года все более существенным фактором становится обращенность музея в открытое информационное пространство [1; 2; 3; 4; 5; 6].

Музеи относятся к наиболее инерционным структурам общества, поэтому в наши дни не ново слышать о том, что все больше музеев выходят на просторы сети Интернет [7, с. 135]. Разрастающееся музейное Интернет-сообщество способствует появлению в Сети новых виртуальных музейных ресурсов, разных как по форме, так и по содержанию: порталов, полноценных сайтов, электронных буклетов, небольших по объему Интернет-представительств в форме визитных карточек музея.

Основополагающие принципы деятельности современного музея заключаются в приоритетном внимании к человеку, создании комфортных условий для его взаимодействия с культурными ценностями, реализации современных педагогических подходов в музейном информационном пространстве. Задача оптимального использования культурно-образовательного потенциала музея определяет необходимость трансляции информации о культурных ценностях в наиболее интересном и оптимальном для ее восприятия виде. Это предполагает применение эффективных технологий обеспечения и поддержания заинтересованности посетителей в общении и получении информации, функционирующих с учетом психологических особенностей человеческого восприятия. Означенные задачи реализуются как на основе непосредственного представления культурных ценностей, так и путем создания электронных музейных ресурсов [8].

В данной статье мы попытаемся обратить внимание на некоторые важные вопросы, возникающие в процессе построения и поддержки музейного веб-сайта. При подготовке статьи были широко использованы источники, находящиеся в свободном доступе в сети Интернет в виде отдельных статей авторов, докладов конференций, статистических данных.

Первые отечественные представительства музеев в сети Интернет стали появляться в 1995 году (зарубежные несколько раньше, примерно с 1990 г.). Это были так называемые "home pages" (англ. «домашние страницы»), содержащие информацию с музейного автоответчика и несколько картинок. Все это легко укладывалось в один экран. За полтора-два года домашние странички сменились разнообразными формами существования виртуальных музейных ресурсов [1].

В 1998 г. по информации межмузейного сервера «Музеи России» [9] насчитывалось порядка 200 официальных и неофициальных Интернет-представительств отечественных музеев, а по данным на 20 января 2009 года сервер «Музеи России» располагал информацией примерно о 785 Интернет-представительствах. Тем не менее, существующие сегодня Интернет-представительства музеев составляют 1-2 % процента от общего количества сайтов [10].

В 1999 году в сборнике «Музей и новые технологии» была опубликована статья А.В. Лебедева «Музейные представительства в Интернет. Российский и зарубежный опыт» – в данной статье автор приводит аргументы в пользу создания сотрудниками музея собственного представительства в сети Интернет [10].

При выходе в Интернет-пространство музею открываются следующие возможности:

– Музей получает возможность лучше интегрироваться в систему российских и зарубежных профильных организаций.

– Собственный сайт открывает перед музеем дополнительные возможности для презентации своих коллекций.

– Резко интенсифицируется процесс обмена профессиональной информацией (эффективный контакт музея с другими учреждениями посредством Интернет-технологий).

– Появляется возможность привлечения недостающих ресурсов извне музейной системы.

– Появляется возможность привлечь потенциальных посетителей (например, из разряда пользователей сети Интернет).

– Интернет-представительство музея может оказывать положительное влияние на развитие самого музея, и может быть использовано в качестве экспериментальной площадки для музейного проектирования, как место разработки различных музейных моделей.

Это не весь перечень возможностей, так как современные информационные технологии обладают емким потенциалом, а музеология как наука активно развивается. Благодаря развитию Интернета музеи получили уникальную возможность обеспечивать 24-х часовой доступ к обширному запасу культурной информации, а также возможность предоставлять эту информацию в привлекательном виде для своих потенциальных виртуальных посетителей, аудитория которых неуклонно растёт. Обратимся к статистическим данным: в 1998, насчитывалось примерно 70 миллионов пользователей сети Интернет, к концу 2006 г. пользователей было уже 1 миллиард человек, по состоянию на конец 2008 года – 1,5 миллиарда, тогда как всё население Земли составляет примерно 6,7 миллиардов человек. Нетрудно подсчитать, что уже более 22% людей на земле пользуются сетью Интернет [11].

Параллельно росту числа аудитории сети Интернет увеличивается пропускная способность интернет-каналов, уверенно падает стоимость интернет-трафика, давая возможность пользоваться ресурсами Сети без ограничений [12].

Очевидно, что вопросы качества, актуальности и наполнения музейного электронного ресурса приобретают важное значение: неминуемо приближается тот день, когда количество виртуальных посетителей музея превысит количество реальных.

Музейный веб-сайт – больше, чем коллекция текста и графических файлов, представленных общественности посредством удалённого доступа. Наиболее существенными можно считать несколько моментов:

– Веб-сайт музея в некоторых случаях может быть единственной возможностью получить исчерпывающую информацию о самом музее и его коллекциях потенциальному посетителю, который в реальности не сможет посетить данный музей по каким-либо объективным причинам (к примеру, посетитель с ограниченными возможностями или сам музей находится в недоступном для посетителя месте).

– Наполнение музейного веб-сайта может предоставить исчерпывающую информацию о коллекции музея, о выставках и образовательных мероприятиях.

– Размещая на музейном ресурсе научные статьи и другие материалы возможно уменьшить затраты на публикации.

– Музейный веб-сайт даёт возможность открыть доступ к новым источникам финансирования посредством электронной коммерции.

– Музейный интернет-ресурс может использоваться как

инструмент, которым становится возможным измерить успех новой программы или выставки музея, размещая предварительную информацию или проводя опросы, тем самым вовлекая аудиторию в диалог.

– Появляется новая возможность для взаимодействия музея (сотрудников музея) и его посетителей. В данном случае музейный веб-сайт по сути играет роль интерфейса, посредством которого происходит взаимодействие посетителя и аудитории.

Обобщая вышесказанное, сделаем вывод: музейный веб-сайт может стать самым ценным инструментом музея в наступающие десятилетия [13].

Усилия, требуемые для создания и поддержки веб-сайта, могут быть минимизированы, если сотрудники музея правильно ставят цели и задачи, которые должны будут решаться посредством музейного сайта. Правильная постановка целей и задач поможет избежать лишних и неоправданных затрат, например, излишней функциональности сайта, чрезмерного объема информации, перегруженности текстовыми и графическими материалами.

Непосредственно перед созданием сайта необходимо принять решение использовать собственный компьютер (сервер) для физического размещения веб-сайта или же прибегнуть к услугам многочисленных фирм – провайдеров данных услуг. При решении размещать веб-сайт на собственном сервере музей выигрывает в том, что сохраняет абсолютный контроль над информацией. Музей в состоянии быстро обновлять веб-сайт, минуя посредников в этой цепи. При данном выборе возникает необходимость в приобретении своего собственного сервера и специального программного обеспечения, что, естественно, увеличивает накладные расходы, но благодаря интенсивному развитию компьютерной техники и появлению всё большего числа доступного программного обеспечения и компьютерной техники этот выбор становится все более и более привлекательным для музеев.

Наполнение сайта – очень важный момент для построения любого веб-сайта, в связи с чем чаще всего возникает вопрос, какую информацию конкретно нужно будет размещать. Музеи по сути являются богатейшими хранилищами культурной информации, и проблемы, что же конкретно размещать на сайте, нет. Чаще появляются вопросы, какой материал должен быть помещен на веб-сайт в первую очередь. Ответы на эти вопросы можно найти, обратив внимание на миссию музея, которая поможет расставить приоритеты:

– Если музей прежде всего исследовательское учреждение, тогда информация, дающая сведения о ДОСТУПНЫХ коллекциях, должна быть размещена в первую очередь.

– Если музей более всего нацелен на образование и выставочную деятельность, то вполне возможно, что интерпретирующие и обучающие материалы должны быть размещены в первую очередь.

Потенциальные посетители веб-сайта – это представители разных возрастных групп, поэтому все материалы должны быть изложены доступным языком, чтобы эффективно охватывать все части аудитории. Размещение информации на нескольких языках только повысит уровень интернет-сайта. Задача материалов, которые размещены онлайн – это обучить и развлечь. Отдельного внимания заслуживает детская аудитория. Как показывает иностранная практика, на сегодняшний день многие музеи создают специальные музейные веб-сайты, полностью ориентированные на детей, обычно на такие сайты можно попасть с основного музейного ресурса. Дети, которые посещают вебсайты музея сегодня, – это реальные и уже заинтересованные посетители завтра.

У больших музеев в коллекции может состоять огромное количество объектов. Большая часть документации этих объектов существует только на бумаге. Для того, чтобы поместить данную информацию онлайн, музей должен занести эти пункты в электронный каталог. Естественно, этот процесс является дорогим и трудоёмким, однако размещение

информации о наиболее интересных музейных экспонатах может быть выполнено онлайн немедленно, в то время как процесс электронной каталогизации будет продолжаться.

Музейные веб-сайты предоставляют музеям уникальные возможности сотрудничества онлайн (посредством электронной почты, веб-конференций) с другими научными, культурными и коммерческими организациями и учреждениями посредством размещения рекламных ссылок (баннеров) этих организаций или посредством общения в специализированной секции музейного сайта (на электронном форуме), если таковая предусмотрена изначально [13]. Необходимо отметить, что с помощью форумов можно установить обратную связь непосредственно с посетителями музея.

Для того, чтобы определить популярность музейного веб-сайта, необходимо внимательно следить за статистикой посещения, для сбора статистических данных чаще всего используются счётчики посещений и онлайн-анкетирование.

Некоторые музеи вводят обязательную регистрацию пользователей, только после которой можно полноценно пользоваться электронным музейным ресурсом. Но в этом есть и свой минус: как показывает практика, сложная процедура регистрации (например, множество вопросов, сложность заполнения формы регистрации) может отпугнуть потенциального посетителя.

Основная задача маркетинга музейного веб-сайта – это увеличение количества посетителей. Чем больше виртуальных посетителей, тем выше популярность веб-сайта, тем эффективнее он работает.

Для наиболее эффективного продвижения музейного сайта необходимо убедиться, что URL или адрес веб-сайта включён во все публикации музея и в его контактные данные, пресс-релизы, доски объявлений, баннеры, телевизионные и радиопередачи и т.д. Особое внимание необходимо уделить предоставлению адреса музейного сайта всем главным справочникам сети Интернет и поисковым машинам [14]. Веб-сайт должен быть легко находим в Сети потенциальными посетителями, эту задачу возможно решить путём внимательно подобранных и указанных ключевых слов, описывающих как музейный ресурс, так и сам музей.

Степень использования веб-сайта непосредственно апеллирует к числу ссылок, которые существуют между другими веб-сайтами и веб-сайтом музея. Фактически, ссылки от других веб-сайтов – самые главные средства для посетителей, чтобы обнаружить ваш веб-сайт.

Фиксируя и признавая достижения и преимущества, которые получили музеи, уже создавшие свои представительства в Интернет, необходимо отметить наличие проблем, которые пока еще не нашли своего достойного разрешения. Наиболее существенные из них: проблема грамотной постановки целей (зачем мы создаем сайт); проблема отбора, предоставляемой через Интернет музейной информации (что необходимо в первую очередь, а что не нужно показывать); проблема выбора адекватных форм представления музейной информации (сайт – не книга и не информационный бокс, у него свои законы построения); проблема профессионализма команды разработчиков. Чтобы получить хороший сайт, к работе над ним необходимо привлекать профессионалов, каждый из которых будет заниматься своим делом: понятно, что тексты по истории искусства должен писать искусствовед, общий вид экрана должен разрабатывать художник-дизайнер, ошибки проверять – корректор, а функции программиста ограничиваются работой по сборке.

Деятельность в этом направлении в провинциальных музеях областного и муниципального подчинения сопряжена с определенными трудностями. Существует проблема с обновлением информации на сайтах или Интернет-представительствах.

Остро стоит проблема финансирования: разработка, сопровождение Интернет-ресурса требует определенных затрат, возможно, потребуется и сотрудник, который будет заниматься наполнением и сопровождением музейного ресурса.

Музеи, которые уже создали свой музейный интернет-ресурс в Сети, к сожалению, во многих случаях не поддерживают и не развивают его, ограничившись исключительно созданием: пользователь, два-три раза посетив такой ресурс, больше его не откроет – нет обновлений.

Аттрактивность ресурсов является проблемой: больши-

ство музейных ресурсов серые и непримечательные, созданные с нарушением принципов дизайна. Создать качественный музейный сайт – задача всего штата музея. Только опыт и талант профессионалов музея помогут сделать качественный и популярный ресурс.

Библиографический список

1. Лебедев, А.В. Музейные представительства в Интернете. Российский и зарубежный опыт. [Электронный ресурс]: текст докл. – Режим доступа: http://global.iatp.org.ua/articles/art_man/mus_int.html. – Загл. с экрана. – Яз. рус.
2. Асеев, Ю.А. Применение автоматизированных информационных систем в музеях некоторых зарубежных стран. – М., 1982.
3. Лорд, Барри. Менеджмент в музейном деле. – М., 2002.
4. Музееведение. Музеи мира на службе гуманизма и прогресса. – М., 1989.
5. Музееведение. На пути к музею XXI в. – М., 1989.
6. Музееведение. Проблемы культурной коммуникации в музейной деятельности. – М., 1989.
7. На пути к музею 21 века. – М., 1989.
8. Глаголев, М.В. Потенциал культурных ценностей в музейном информационном пространстве. [Электронный ресурс]: международная конференция EVA 2005. – Москва, 2005 – Режим доступа: <http://conf.cpic.ru/eva2005/rus/reports/list.html>. – Загл. с экрана. – Яз. рус.
9. Музеи России [Электронный ресурс]: Интернет-портал – Режим доступа : www.museum.ru – Яз. рус.
10. Лагутин, А.Б. Нужен ли современному российскому музею Интернет-сайт? [Электронный ресурс]: международная конференция EVA 2005 Москва: список докладов. – 2005 – Режим доступа : <http://conf.cpic.ru/eva2005/rus/reports/list.html>. – Загл. с экрана. – Яз. рус.
11. <http://www.census.gov/ipc/www/idb/worldpopinfo.html>. – Загл. с экрана. – Яз. англ.
12. Жизнь ИГТУ. – 2008. – Июль. – №6 (175). – Режим доступа : <http://inform.nstu.ru/index.php?type=gizn&stat=1123>. – Загл. с экрана. – Яз. Рус.
13. Богомазова, Т. Электронная коммерция в музее: панацея или неизбежность: статья. – Режим доступа: <http://www.elbib.ru/index.phtml?page=elbib/rus/journal/2001/part4/bogomazova>. – Загл. с экрана. – Яз. Рус.
14. Выбор ключевых слов. – Режим доступа: <http://www.seo-copywrite.ru/10/>. – Загл. с экрана. – Яз. Рус.

Статья поступила в редакцию 01.10.2009

УДК 130:008

М.Ю. Шишин, д-р филос. н., профессор АлтГАКИ, г. Барнаул, E-mail: sonet312@mail.ru

ОНТОЛОГИЧЕСКИЙ СТАТУС И ИЕРАРХИЯ КОНСТАНТ КУЛЬТУРЫ: НООСФЕРНЫЙ ПОДХОД

В статье разрабатывается перспективный для культурологии константный подход. Через теорию ноосферы решается задача определения аксиологических признаков для сведения выявленных культурных констант в модель устойчивых форм.

Ключевые слова: теория культуры, культурные константы, аксиологические принципы, иерархия, генезис, онтология культурных форм, ноосфера.

Культура не однородна, и этот тезис не требует специальных исследований. Даже на уровне обыденного сознания вычлняются особые устойчивые образования в культуре. В самом первом приближении можно определить два уровня: один будет составлен из преходящих и изменчивых форм культуры, а второй составят устойчивые формы, которые все чаще в научной литературе обозначаются понятием констант культуры.

Исследования таких констант культуры – актуальная задача культурологии, и углубление поиска в этой области диктуется не только теоретическими задачами, но и научно-практическими. Например, усиление международного сотрудничества в трансграничной области на Алтае стало заметным и важным фактором в политической, экономической и культурной сферах. Здесь сходятся крупные культуры, такие, как русская, казахская, монгольская, китайская, живы и действуют традиции малочисленных народов. Без знания культурных констант в этой поликультурной, многонациональной и поликонфессиональной среде чрезвычайно трудно выработать перспективную линию культурного взаимодействия, а без этого невозможно продуктивно сотрудничать в политической и социально-экономических сферах.

В теории культуры можно также назвать ряд сложных вопросов, которые могут успешнее решаться, если опереться на константный подход. Среди подобных вопросов можно выделить следующие: каковы наиболее продуктивные подходы в изучении и сохранении культурного наследия, что особенно ценно и подлежит обязательному сохранению; какова природа и атрибуты механизмов, которые приводят к разрушению старых форм культуры и порождают новые, те, что удивительным образом через тысячелетия связывают культурные эпохи. Очевидно, что именно эти устойчивые формы/константы культуры могут выступать в качестве

родников возрождающейся культуры. Многие, казалось бы, разрушенные традиции при наличии подобных устойчивых форм и усилий по их возрождению дают мощный расцвет культурных феноменов.

Здесь можно привести великолепный пример из современной культурной жизни Республики Алтай. Еще 20 лет назад горловое пение было редким явлением. Фактически, несколько человек могли его продемонстрировать, среди них выдающийся алтайский сказитель А.Г. Калкин. Можно безошибочно сказать, что именно он своим прекрасным духовным исполнением, своими замечательными произведениями современного героического эпоса «Маадай-Кара», «Учи-Бала» и другими создал прочный фундамент для сохранения и возрождения этого вида искусства. Ныне в Республике Алтай проходят масштабные фестивали горлового пения, и, казалось бы, погибающая в конце 20 века форма культуры возродилась и начала даже активно развиваться, приобретая новые специфические черты. Главное, кай – горловое пение – это безусловно, духовно-культурная константа алтайского народа, сказителями гордятся, их искусство относится к наиболее почитаемым, и при этом сказитель-рапсод, все чаще в обыденном сознании приобретает роль духовно-нравственного авторитета. Мнение, например, А.Г. Калкина о сохранении Алтая, его святынь – Катунь, горы Белухи передается из уст в уста и признается в качестве нравственной аксиомы. С горлового пения начинаются народные праздники, выпускаются записи горлового пения – словом, горловое пение вернуло себе свой особый константный статус и стало формообразующим элементом в культуре. Этим примером мы также хотим определить один из важнейших атрибутов констант культуры – они способны выступать в качестве камертонов и специфических центров возрождения культуры, порождать при этом ее новые формы. (В случае с горловым пением модно говорить о появ-

лении таких новых культурных форм, как концертное исполнение кая перед большой аудиторией, фестивали горлового пения, создание современной синтетической формы музыкально-хореографического искусства Учи-Бала, активно использующей элементы героического эпоса, танца, горлового пения).

Причины и факторы, которые приводят к появлению устойчивых форм в культуре, уже достаточно хорошо исследованы. Например, образ жизни и характер хозяйствования накладывают свой отпечаток и порождают различные константы в культуре. У кочевых и земледельческих народов сильно отличаются формы жилища, рацион и наиболее распространенные продукты питания. Влияют на формирование константных форм культуры и мировые религии, сформировавшие особые формы обрядности, храмовой архитектуры, канонов в скульптуре и живописи. На культуру малочисленных народов и народов, находящихся в стадии цивилизационного поиска в кросскультурном взаимодействии, серьезное влияние оказывают соседние мощные культурно-духовные центры. Так, один из главенствующих элементов русской культуры – крестовокупольный храм был транслирован из Византии. Ландшафт способствует созданию самобытных устойчивых форм культуры: жилища в горной и равнинной местности, в прибрежных районах, лесных и степных, пустынных районах радикально отличаются. Безусловно, и национальный тип, психофизиологические особенности той или иной народности детерминируют появление устойчивых форм культуры.

Степанов Ю.С. опубликовав свое крупное исследование по константам культуры дает следующее определение их: это символы, числовые зависимости, устойчивые во времени и пространстве представления и художественные сюжеты. (Вместо понятия «константа» могут использоваться и другие понятия – «архетипы культуры», «прасимволические матрицы культуры», «универсалии культуры» и т.д.). Их обнаружение, вскрытие генезиса, механизмов воспроизводства и трансляции через толщу времени позволяет, с одной стороны, глубже постичь своеобразие той или иной культурной общности, а, с другой, более систематически осмыслить сам феномен культуры, ее базовые структуры и закономерности, феномен целостности культуры.

Однако такое определение констант можно считать достаточно суженным. Пример с горловым пением это красноречиво показывает. Это не символ, не сюжет (то есть не только и даже не главное сюжет), тем более не число и не только представление. К константам надо относить и некоторые конкретные формы культур, например такие синтетические как горловое пение, в которых сплетены перечисленные выше атрибуты: и устойчивые представления (то есть фактически мировоззрение, мировосприятие), и сюжет, и именно специфическая, ни на что не похожая форма выражение всех этих аспектов.

Ю.С. Степанов описывает большое число этих констант, но все они раскрываются им как равноположенные и равнозначные. Фактически в одном ряду оказываются природа (отношение к ней как культурная константа), обычаи и верования, языческие боги, язык, дом и т.д. Очевидно, что часть из них, бесспорно, может рассматриваться как константные формы, которые навечно закрепили русскую культуру (например, язык), но вот обычаи и обряды явно трансформировались, а язычество (языческие боги) в мировоззрении современных людей существует в латентной форме, в виде следов прошлых культур. Если вести и дальше исследование по обнаружению повторяющихся форм культуры и признавать все часто воспроизводимые феномены в качестве констант, то можно оказаться перед хаосом, их дурной бесконечностью. Очевидно, что для эффективного исследования необходимо вести более строгие критерии для определения констант культуры. Признак повторяемости и продолжительности существования того или иного явления культуры – обязательное, но не достаточное условие для определения его в качестве константы, либо само понятие константы требует серьезного уточнения.

Скажем, если мы выберем только временной фактор – время существования того или иного явления в культуре и его распространенность среди носителей культуры в качестве существенных признаков, то мы можем оказаться перед лицом устойчивых константных форм культуры, которые отнести к культуре явно нельзя. Например, бранная речь, матерщина – время ее появления и широкое распространение говорит о том, что это константа культуры. Но это нонсенс, культура и бранная речь вещи не совместные. Тогда требуется уточнить само понятие культуры.

Поставим задачу попытаться выявить аксиологические, иерархические признаки, которые смогли бы всю совокупность обнаруженных констант свести в стройную модель устойчивых форм в культуре.

В свое время, мы предложили ноосферную концепцию культуры [1], которая помогла нам выделить в культуре ряд уровней. Суть этого подхода кратко заключается в следующем: не всю разумную – ноосферную деятельность, порождаемую человеком, можно отнести к Ноосфере в ее исходном смысле, как сфере высших достижений человека в духовной, интеллектуальной и жизненно-виталях областях. Так, оружие и все, относящее к войне; криминальный мир; технологии, разрушающие природу и потворствующие безудержному потребительству; идеи и научные теории, угрожающие основам жизни на земле вроде планов ядерной войны, клонирования человека, вживления в тело человека компьютерных чипов, в духовной сфере – проповедь насилия, осквернение святынь, сатанинские культы – все это можно определить как «ужасную ноосферу», ее inferнальное дно – носферату, по выражению Г.С. Смирнова [2], и ей соответствует антикультура со своими константами.

Второй уровень назовем собственно ноосферой с маленькой буквы. Сюда относится большинство процессов, явлений, предметов, созданных человеком для обеспечения его телесно-виталях потребностей. Они как бы индифферентны к ценностям верха и низа. Это обычное жилище, утварь, без которой невозможно или предельно затруднено существование человека. Это сумма необходимых знаний и навыков, которые способствуют именно человеческому существованию. (Известно, что дети, оказавшиеся среди диких животных, формируются как детеныши животного: их человеческий потенциал остается не раскрытым.) Все это обобщенно можно назвать «виталях сфера жизни общества» в русле нашей концепции такие процессы, явления, предметы точнее будет назвать а-культурными константами.

Таким образом, мы можем сказать, что в этом слое также будут своего рода устойчивые образования, константы а-культуры. Например, человек должен иметь пусть самое простое жилище; владеть речью на таком уровне, чтобы осуществлять коммуникацию с себе подобными; должны быть приняты определенные табу-запреты, которые не давали бы возможности погибнуть сообществу – запрет на каннибализм, на кровосмесительные браки и т.д.

И наконец, к истинной культуре должно быть отнесено все в ноосфере, что устремляет человека к высшему, пронизано и управляется подлинными ценностями. Эти высшие ценности задают идеал ноосферного существования, образуя, пусть пока еще и в идеальном плане, то, что может быть названо Ноосферой с большой буквы.

Другими словами, теория ноосферы проясняет структуру культуры, разводит явления анти-, а- и собственно культуры. Культура же выполняет в отношении ноосферогенеза функцию целевой детерминации (детерминации будущим). В соответствии с высшими целями и ценностями человек творчески преобразует себя и мир, воплощая в материальном бытии идеал Ноосферы. Из этого следует, что существенными чертами при таком подходе являются наличие четкой иерархии ценностей, целей и соответственно, потребностей человека.

Суть же Ноосферы – культуры, состоит в том, что научно-технический прогресс, производство материальных товаров и услуг, политические и финансово-экономические интересы должны быть не целью, а средством гармонизации

отношений между обществом и природой, утверждения высших идеалов человеческого существования: бесконечного познания, всестороннего творческого развития и нравственного совершенствования. Как наше земное тело должно служить духу, так экономика и техника должны обслуживать духовную культуру. Только она обеспечивает воспроизводство человека именно как Человека - как духовно-нравственного существа.

Соответственно, при определении, относится ли тот или иной предмет, явление к сфере культуры, является ли константой культуры, надо использовать главный ценностный критерий: встраивается ли он в гармоничную, иерархическую систему целей и потребностей. Если его существование и функционирование поддерживает систему отношений, в которой главными являются высшие цели и ценности, то и сам объект и вся система в целом принадлежат к культуре. Таким образом, и все устойчивые формы культуры, которые могут быть обнаружены необходимо четко определить – это константа культуры, а-культуры или антикультуры.

Выявить иерархические признаки в формах культуры невозможно без определения их природы, генезиса и онтологического статуса. Эта задача может быть решена в рамках социологических и культурологических исследований, когда с помощью опросов и полевых исследований могут быть выявлены константы культуры, которые центрируют все явления в духовной, интеллектуальной и художественной сферах. Одновременно выявляется состояние констант, например, находятся ли они в актуальном состоянии или приобрели латентную форму. Другое направление, по нашему мнению, – это сугубо теоретическое изучение уже обнаруженных устойчивых форм в культуре. Подчеркнем еще раз, что поиск таких констант не должен основываться на сумме внешних признаков.

Рассмотрим это на примере образа шамана для любой культуры. Этот термин сейчас очень широко применяется, и под него подверстаются порой весьма разнообразными явлениями. Шаман – это человек, наделенный исключительными качествами: он может предсказывать, лечить особыми способами, передает знания, обладает высоким даром перевоплощения и исполнительства. Его отличительные внешние атрибуты – бубен и специфическая шаманская одежда. Сегодня во многих, на наш взгляд, поверхностных исследованиях этих признаков достаточно, чтобы человека относили к шаманам.

Столь упрощенная классификация, без прояснения существенных основ этого феномена как константы культуры, приводит к весьма крупным заблуждениям и ошибкам. В самой традиционной культуре установлена четкая иерархия шаманских проявлений, известен четкий набор признаков, по которым можно отнести шамана к разного рода уровням.

Очевидно, что всегда в сообществах были люди, наделенные высокой интуицией и даром врачевательства. Ими с помощью различных методов были найдены способы облегчения страданий, помощи больным, которые кажутся странными для современного человека. Потребность в таких людях, которые выступали в качестве целителей, была всегда, и в наше время немало примеров, когда люди, раньше не занимавшиеся целительством, не имеющие соответствующего образования, становятся народными врачевателями, привлекаемая к себе сотни людей. Причем, среди них есть просто шарлатаны, наживающиеся на доверчивости и страданиях людей, а есть и реальные примеры позитивного воздействия на человека. Такие целители были широко распространены и в прошлом. Кроме того, многие виды деятельности – кузнец, гончар, плотник, печник, в силу своей сложности и особенности также облекались в мифопоэтические образы, наделялись сверхъестественными силами. Кузнец Микула в произведении Н.В. Гоголя побеждает черта и заставляет его служить ему. Шаман-целитель или уникальный мастер наделен особыми качествами, которые помогают решить какие-то витально важные для человека проблемы, – это константа страгы культуры, которую мы определили выше как - а-культуру. Это

устойчивая форма, и она встречается фактически у всех народов.

Известны в народной культуре и злые колдуны-маги, которые борются силами добра, несут боль и страдания всему живому. Мрачные, как их называют, сатанинские культы известны достаточно хорошо. Кровавые жертвы, в том числе и человеческие, корыстолюбие, патологическая самость шаманов и людей такого рода при их описании встречаются неоднократно. К числу обязательных деталей их обрядов относятся и обращение к подземным адским силам, содружество с ними в культах. Замечено, что подобного рода шаманы могут добиваться сильных результатов, воздействовать на человека, природные процессы, но и кара за черную магию для них ужасающая.

И, наконец, есть сказитель-рапсод – высокая константа в культуре, таковым был уже упомянутый А.Г. Калкин. Его бескорыстие, высокая интуиция, чуткое отношение и распознавание людей стали легендарными на Алтае. Он многократно помогал людям в самых простых и сложных вопросах, никогда не принимал даже малых подарков за это, был очень скромным и никогда не называл себя автором в величественных героических сказаниях, а подчеркивал, что это Хозяин Алтая смилостивился и помог ему рассказать людям о великих подвигах защитников Алтая. Рассматривая сказителя как константу культуры, мы можем сказать, что в нем сказалась Красота – в формах художественного воплощения образа; высшая Любовь – как любовь к Родине, к своей земле; высшее знание – Истина, воплощенные им в виде целостной, духовной картины мира, где все элементы – созвездия на небе, конь – спутник и первый помощник культурного героя, каждая травинка – связаны между собой в гармоническом симфоническом единстве.

Фактически к подобного рода константам могут быть отнесены все храмовые комплексы. Храм как формообразующий элемент объединяет вокруг себя духовно - мировоззренческие установки, ценности, формы художественного творчества, научные и технологические открытия. Так, открытия в области математики, сопротивления материалов, логики и т.д. в Средневековье способствовало строительству громадных готических соборов. Развитие геометрии помогло строительству пирамид в Древнем Египте, развитие метафизики, форм религиозного умозрения, художественной творчества привело к созданию уникального явления – высокого русского иконоста. Таким образом, в храме резюмируются и синтезируются все лучшие духовно-интеллектуальные накопления прошлого. Но храм имеет не только большое духовное значение для современности. Например, исследования современной науки в различных областях все больше обнаруживают эффектов изоморфизма, структурного подобия в природе. Замечательные результаты дает поиск в области фрактальной геометрии. Фрактал это самоподобная структура, чье изображение не зависит от масштаба. Это рекурсивная модель, каждая часть которой повторяет в своем развитии развитие всей модели в целом. В природе уже найдено большое число фрактальных структур, например формы облаков, изрезанность линии берегов, сложные формы в живой и неживой природе. Типичным фракталом является лист дерева, структура которого подобна структуре самого дерева. Но и исследования по храмовой архитектуре показывают, что зодчим и мыслителям прошлого изоморфизм был хорошо знаком. Так, в основе конструктивно-тектонических соотношений храма Парфенон Фидий закладывает тектонику человеческого тела, Витрувий предлагает модуль гармонических отношений, который воплощен в хрестоматийном, так называемом миланском рисунке человека в круге и квадрате Леонардо да Винчи. Структура Вселенной, буддийская мандала, структура субургана, соотношение частей в человеческом организме с точки зрения буддийской антропологии – также подобны. Таким образом, храм из прошлого приносит в современность и будущее идею единства микро- и макрокосма.

Подводя итог, можно представить модель констант в культуре виде пирамиды. Венчают ее высшие ценности. Они

пронизывают всю толщу культуры, создают устойчивые формы, и те из них, что максимально воплощают высшие ценности, особо значимы для культуры, они задают вектора ее раз-

вития, выступают в роли формообразующих элементов, выполняют роль фундаментальных основ в сохранении и возрождении культуры.

Библиографический список

1. Шишин, М.Ю. Ноосфера, культура, культурный ландшафт. – Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2003.
 2. Смирнов, Г.С. Философские и культурологические проблемы становления ноосферного сознания: дис. ... д-ра филос. наук. – М.: МГУ, 2000.
 3. Шишин, М.Ю. Духовно-экологическая цивилизация, устои и перспективы / А.В. Иванов, И.В. Фотиева, М.Ю. Шишин. – Барнаул: Изд-во АлтГУ, 2006.
- Статья написана при финансовой поддержке совместного гранта РГНФ-МинОКН Монголии (проект № 08-04-92306 а/Г) «Специфика проявления культурных констант России и Монголии в трансграничной области на Алтае»
Статья поступила в редакцию 01.10.2009

УДК 130+398 (519.3)

Б. Энхжаргал, проректор по международным связям ХГУ, г. Ховд, Монголия, E-mail: sonet312@mail.ru

УСТОЙЧИВЫЕ СРАВНЕНИЯ КАК КУЛЬТУРНАЯ КОНСТАНТА

В статье анализируется культурологическая специфика функционирования устойчивых сравнений в русской и монгольской культурах. За данными языковыми структурами закрепляется статус культурных констант, отражающих общие моменты и специфику мировосприятия каждого народа.

Ключевые слова: устойчивые сравнения, культурная константа, семантика, логико-компаративная структура, типология.

В структурно-семантическом отношении устойчивое сравнение базируется на логическом сравнении, так как данная языковая единица есть сравнение образное. Значение устойчивого сравнения восстанавливается его целостной логико-компаративной структурой [1, с. 122].

Именно поэтому значение конкретного устойчивого сравнения восстанавливается через его целостную логико-компаративную структуру. Например, *писать как курица лапой* - неразборчиво писать, иметь плохой некрасивый почерк; *чувствовать себя как рыба в воде* - чувствовать себя свободно; *дрожать как заяц* - бояться [2, с. 14-15].

По семантической адекватности или эквивалентности соответствующим единицам другого языка устойчивые сравнения делятся на различные группы:

1). Значительное число устойчивых сравнений русского и монгольского языков полностью совпадают по семантике: *страшная как ведьма; глуп как осел; белая как лебедь; лежать как убитый* и т.п. [3].

Основание такой адекватности может быть вызвано общностью интернациональных культурных источников заимствования, общностью предметов и явлений объективного мира, их реальных свойств и качеств и общекультурной связью между двумя народами.

2). Есть и сравнения, в которых один из элементов оказывается адекватным, другой - безэквивалентным.

Например, *ленивый как байбак* $\delta^{\circ}\theta^{\circ}\theta \theta \ddot{a} \dot{c}i\ddot{a}\ddot{n}\div\dot{e}\dot{\theta}$ (стоять как статуя); *затих как будто спит* $\dot{c}\dot{\theta}\ddot{y}\ddot{i} \dot{r}\dot{i} \theta \ddot{e}\ddot{a} \div\dot{e}\ddot{y}\ddot{y}\ddot{a}\dot{c}\dot{e} \dot{a}\dot{i}\ddot{e}\div\dot{e}\dot{\theta}$ (затих как будто умер); *силен как лесник* $\dot{a}^{\circ}\dot{\theta} \theta \ddot{e}\ddot{a} \dot{\theta}_{\dot{c}}\div\dot{\theta}\ddot{y}\dot{e}$ (силен как борец); *высох как лист* $\dot{c}\dot{c}\ddot{y}\dot{i} \theta \ddot{e}\ddot{a} \dot{\theta}\dot{\theta}\div\dot{e}\dot{\theta}\ddot{y}\dot{a}\dot{i}$ (высох как изюм).

В основе данного рода устойчивых сравнений лежат или какие-то особые явления или дополнительные детали наблюдений носителей языка за данным фактом: *приставать как банный лист*, $i\dot{e}\dot{\theta}\dot{i} \dot{\theta}\dot{a} \dot{i}\dot{\theta}\dot{\theta} \theta \ddot{e}\ddot{a} \dot{i}\dot{a}\dot{a}\dot{e}\ddot{y}\dot{a}\dot{\theta}$ (надоедливо докучать, зудить как часотка); *уши как пельмени* $\dot{a}\dot{a}\dot{e}\dot{\theta}\dot{\theta}\dot{a}\dot{a} \theta \ddot{e}\ddot{a} \div\dot{e}\dot{\theta}\dot{\theta}\dot{y}\dot{e}$ (уши как капуста).

3). Однако встречаются случаи, когда в разных культурах один и тот же смысл кодируется по-разному. Соотнесенность языковой единицы с тем или иным явлением действительности по-разному закрепляется в сознании разных народов, так как существуют в разных языках сугубо национальные устойчивые сравнения, связанные с культурно-историческими, этнографическими особенностями данной страны.

Устойчивые сравнения, имеющие культурный компонент, являются логически неясными или противоречивыми носителю иной культуры, так как внутренний логико-ком-

паративный механизм образа такого рода устойчивых сравнений связан с экстралингвистическими факторами, раскрывающими связь языка с жизнью народа и их культурой: *умен как поп; Семен хлопочет как боярыня перед мыльнею; врать как сивый мерин; словно Мамай прошел; бедный как Иов; богатый как Крез; всегда готов как пионер* [3; 4; 5; 6].

Внутренний логико-компаративный механизм образа устойчивого сравнения *ломаться как пряник*, имеющего значение *капризничать, стремиться порисоваться, набить себе цену*, связан с широко известными в народе *пряниками*, которые выпекались в Туле и отличались особыми вкусовыми качествами, нежностью (ломкостью) и узорным тиснением (печатным).

Значение *потерпеть полную неудачу* передается устойчивым сравнением *погорел / погиб как швед под Полтавой*. Это устойчивое сравнение по ассоциации восходит к битве под Полтавой 1709 года, где русские войска под предводительством Петра I наголову разбили слывшего непобедимым шведского короля Карла XII. Таким образом, некоторые устойчивые выражения своим возникновением обязаны военным событиям [4].

Наблюдается, что очень часто употребляются в устойчивых сравнениях топонимы и антропонимы: *Доброхот как хан до Крыма; прям как Московская оглобля; глядел одним глазом на Киев, другим на Чернигов; на словах как на масле, а на деле как на Вологде; Ленив как клепенский мужик; пропал как Бекович; писать как черт шестом по Неглинной; речист как наш Феклист* [3; 4; 5; 6].

Значительное количество русских устойчивых сравнений составляют собственно культурные реалии. Компонентом таких устойчивых сравнений являются слова и выражения, отражающие традиции и обычаи, ритуалы (*плачет как на девичнике*) и обозначающие реалии-предметы, связанные с бытом и образом жизни народа (*мутит как водяной под мельницей*); *растет (о ребенке) как пшеничное тесто на опаре*; (*письмо*) *словно маку насеял; приставать как банный лист*; названия национальных блюд и кушаний (*плоский как блин; уши как пельмени, родился сын как белый сыр; мужик простой как кисель густой*); музыкальных инструментов (*на словах, что (как) на гусях, на деле, что (как) на балалайке*).

Устойчивые сравнения являются своеобразным искусственным изобразительным средством пейзажа данной страны. Они сказывают красоту и разнообразие своей природы. В русских устойчивых сравнениях мы увидим богатый мир животных, растений, разнообразие природных ландшафтов (лес, реки, горы) России: тихий *запах цветка* слышится *как зовущий*

голот; пропал как вешний лед; разгромил словно лед пошел; обдупили как липку; ободрали как малинку; счастлив как чернослив; напали как на проклятое дерево; свататься как журавль с цаплей; надеяться на кого-либо как на каменную стену / гору; чувствовать себя как рыба в воде; красный как свекла; румяный как яблоко; зеленый как трава; бормочет что (как) глухарь; лепечет как сорока; скачет как сорока; тарантит как сойка / варакушка; ницит как цыпленок; кричит / зевает как выпь; воркует как голубок; поет как канарейка; каркает как ворона; говорит как река льется; разговорчив как устрица; беседлив как тюлень; растут детки как грибок и / как дождевички и т.п. [3; 4; 5; 6]. В монгольском языке также могут быть обнаружены сходные или адекватные выражения.

Устойчивые сравнения активно применяются в приветственных речах монголов. Также у жителей сельских мест приветствия различаются в зависимости от времен года. Так, в осеннее время друг друга приветствуют выражениями: *“Тарган сайхан намаржил байна уу?” / Упитанный ли скот и хорошо ли проводите осень?/. Весной обмениваются приветствиями: “Өнтэй сайхан орж байна уу?” / Благополучно ли вступаете в весенне-летний сезон?/.*

Вежливый человек должен не просто ответить на приветствие, но и использовать при этом специальную для каждого случая этикетную форму. К примеру, когда женщине, занятой дойкой, говорят *“Сав чинь дуурэн болж, саль чинь арви болтугай!” / Молочное море под коровой!/, у нее наготове уже ответ: *“Ерелеер болор болтугай!” / Да будет по-Вашему!/.**

Резкость, яркость, прямота выражений и острая критичность, передаваемые острыми устойчивыми сравнениями придают речи усиление, образность, эмоциональность и экспрессивность: это стоны, вздохи, плач, рыдания, радость, веселие, горе, утешение в лицах; это житейская правда, это своего рода судебник, ни кем не судимый. Это простое иносказание несет нравственный заряд, выполняет воспитательную функцию, роль транслятора культурных ценностей: *(жена, мужа) почитай как крест на главе; пакостлив как кот, а роблив как заяц; блудлив как кошка; добра да не как мать; бредет как слепец по изгороди; сидит как курица на*

яйцах; ленивый как байбак; спать как сурок; быть непостоянным как сума переметная; задиристый как петух; женился как на льду обломился; живет один как божедом / сторож у скудельницы; (о свахе) видать как батрак теленка родил; свекровь на печи, что (как) собака на цепи; врет как газет [3; 4; 5; 6]. Таким образом, данные лексические единицы становятся удобным средством описания состояния, поведения, черт характера людей, их внешности, образа действия.

Устойчивые сравнения как выразительное средство являются общенародным достоянием, средоточием народного ума, самобытной стати, сводом народной премудрости. Именно поэтому фразеологизмы, пословицы и поговорки во многом построены на основе устойчивых сравнений [7]: *Не так страшен черт как его малюют; колотится как козел об ясли; бьется как рыба об лед; как рак на мели / как рыба без воды [3; 5].*

Таким образом, значение конкретного устойчивого сравнения определяется *языковым опытом*, т.е. *интуитивным знанием представителей той или иной культуры*, так как логико-компаративная связь между элементами, характерная для устойчивого сравнения, *закреплена в языковом сознании* людей как образное выражение, отличающееся своей *воспроизводимостью*. У каждого народа правильное употребление устойчивых сравнений, связанных с экстралингвистическими факторами, раскрывающими связь языка с жизнью народа, нации и их культурой. Только описание всех логических элементов сравнения, на основе закрепленных в коллективном языковом сознании логико-компаративных связей дает возможность получателю информации реально представить признак предмета, действия и его образа.

Итак, устойчивые сравнения становятся отражением национального психологического склада данного народа. Устойчивые сравнения, связанные с экстралингвистическими культурными факторами являются *культурной константой*, так как их значения обычно восходят к определенным *культурно-историческим фактам* данной страны, раскрывающий связь языка с *жизнью народа, нации* и их *образом мира*.

Библиографический список

1. Словари и лингвострановедение / под ред Е.М. Верещагина. – М., 1982.
 2. Шанский, Н.М. О принципах составления учебного фразеологического словаря русского языка для иностранцев / Н.М. Шанский, Е.А. Быстрова // РЯЗР. – 1977. – №3.
 3. Кирсанова, А. Толковый словарь крылатых слов и выражений. – М., 2006.
 4. Анушкин, Н.С. Крылатые слова / Н.С. Анушкин, М.Г. Анушкин. – М., 1966.
 5. Даль, В.И. Толковый словарь русского языка. - М.: ЭКСМО, 2007.
 6. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М., 2006.
 7. Райхштейн, А.Д. Лингвострановедческий аспект устойчивых словесных комплексов // Словари и лингвострановедение / под ред Е.М. Верещагина. – М., 1982.
- Статья написана при финансовой поддержке совместного гранта РГНФ-МинОКН Монголии (проект № 08-04-92306 а/Г) «Специфика проявления культурных констант России и Монголии в трансграничной области на Алтае».
- Статья поступила в редакцию 01.10.2009

Раздел 3

ФИЛОЛОГИЯ.

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Ведущие эксперты раздела:

ЕЛЕНА ВАСИЛЬЕВНА ЛУКАШЕВИЧ – доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой языка массовых коммуникаций и редактирования Алтайского государственного университета (г. Барнаул)

ТАТЬЯНА ПЕТРОВНА ШАСТИНА – кандидат филологических наук, доцент кафедры литературы Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)

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

УДК 7.03

М.Н. Софронова, докторант АлтГУ, Тобольск, E-mail: stm@art.asu.ru

ПРЕДАННОСТЬ «ГОСУДАРЕВУ ДЕЛУ» И ВЕРА В ПРОМЫСЕЛ БОЖИЙ – ТВОРЧЕСКОЕ КРЕДО СЕМЕНА РЕМЕЗОВА

Семен Ульянович Ремезов (1642 – ок. 1722) – тобольский служилый человек, «сын боярский» жил в эпоху переходного времени, когда на смену средневековому типу сознания приходит мировоззрение Нового времени, древнерусский уклад реформируется петровскими преобразованиями. В личности С. Ремезова выразилась квинтэссенция эпохи, когда универсализм в познании и мышлении становится одним из ярких свойств этого времени.

Ключевые слова: реформирование России, переход к новому самосознанию, становление российской государственности, служилый человек петровской эпохи, универсализм в познании и мышлении, талантливый сибиряк С. Ремезов.

XVII век – это особое время перемен, когда закладывалось будущее, заронившее зерна европейского рационализма, это начальный толчок для реформирования страны в Российскую империю. На этом пути были большие нестроения: смута, самозванство, раскол. Несмотря на все неспокойствия века, породившие множество проблем и событий далеко не радостного свойства, происходил постепенный переход к новому самосознанию, устремленному к знанию и развитию разума. Для Сибири XVII в. был временем становления российской государственности. Присоединив обширную территорию, русские первопроходцы начали ее хозяйственное освоение. Постепенно происходил процесс самосознания русских в иных географических и культурных условиях, который осложнялся сменой общероссийской политики, повлекшей трансформацию мировоззрения русского человека. Культурный перелом рубежа XVII – XVIII вв. не только был спровоцирован реформами Петра, но и отражал те новаторские тенденции, которые созревали в умах русского человека, преобразовывая традиции исторической психологии. На протяжении всего XVII в. разные по социальным устоям и сословной принадлежности харизматические личности обозначали проблемы и потребности своего времени. Петр делал ставку на таких людей, на их энергию, стремясь изменить русский быт, нравы и все государственное устройство. Именно к таким русским просветителям рубежа XVII – XVIII вв. как Симеон Полоцкий, Карион Истомина, Феофан Прокопович относится сибиряк С.У. Ремезов. Он восторженно приветствовал петровские преобразования в области просвещения и видел в Петре идеал монарха.

В личности С. Ремезова выразилась квинтэссенция эпохи, когда универсализм в познании и мышлении становится одним из ярких свойств этого времени. Семен Ульянович Ремезов посвятил свою жизнь установлению сибирской жизни, а в это установление входило многое: определить «границы» сибирской земли, изыскать в этих землях царские «прибыли», собрать ясак с местного населения как с государевых подданных, установить порядок на пограничных землях, отражая набег киргизцев, возглавить строительное дело, возводя первые в Сибири каменные здания. Вся его жизнь была в пути. В документах отмечаются поездки то по Тобольскому уезду вверх по Тоболу и вниз по Иртышу для описных «земляных дел» и сбора оброка, то поездки в Туринск и Верхотурье для сбора и транспортировки хлебных запасов, то по «наказной памяти» в Кунгурский уезд «делать чертеж селам, деревням и рекам». Для нужд хозяйственных и административных С. Ремезов наносил на бумагу представление окружающей местности, проявив себя искусным мастером географических «чертежей». Все, что видел, изучил или узнал, С. Ремезов стремился записать или изобразить. Благодаря этой особенности остались его литературно-познавательные, чертежно-изобразительные труды [1, с. 43]. Они были сделаны для процветания «наук, ремесел и художеств в Сибири».

Это сегодня С.У. Ремезова называют картографом и географом, историком и этнографом, архитектором и художником. Однако, данные профессиональные качества проявились через его непосредственную деятельность как служилого человека. Свою трудовую практику Семен Ремезов начал в отряде своего отца Ульяна Моисеевича Ремезова, в обязанности которого входило разведывание новых пахотных земель, сен-

ных покосов и скотных выпусков. В росписи служилым людям за 1668 г. «ишимский казак Сенька Ульянов» (Семен сын Ульяна Ремезова) значится холостым, ему положено жалование 4,25 рубля, 5,5 чети ржи, 2 чети овса и 1,75 пуда соли. Он владеет грамотой, поэтому в поручной записи не только за себя руку приложил, но и «вместо товарищей своих... по их велению» [2, с. 94]. Владение грамотой давало молодому ишимскому казаку преимущества: он имел немалый оклад и уважение со стороны служилых людей.

В 1682 г. по распоряжению воеводы А.А. Голицына Семену Ульянову сыну Ремезову велено «быть в детях боярских» вместо убитого в бою Петра Заболоцкого [2, с. 99]. В 1680-е гг. обязанности С.У. Ремезова были связаны в основном с поисками различного рода прибылей для казны, взысканием хлеба и денег с тяглого населения, сбором ясака, транспортировкой хлеба. В 1682 г. он выезжает за Тару в Биргаматскую слободу «для доправки на крестьянх хлеба и денег» [2, с. 99]. В 1683 г. он «послан на Верхотуе по хлебные запасы... в внешнее распутье с служилыми людьми и на мелях Туры-реки и многие нужи принимал» [2, с. 99]. Приходилось С. Ремезову выполнять поручения выимщика, то есть должностного лица, уполномоченного проводить изъятия и конфискацию запрещенного или укрываемого продукта. В 1686-87 гг. он находился в «посылке вниз Иртыша на ировые плеса для рыбные ловли». Затем в 1687-88 гг. участвовал в нелегкой борьбе с нарушителями запрета на самодельное винокурение [2, с. 101].

Поездки по Тоболу и Иртышу для проведения описных «земляных дел», выполняемых С. Ремезовым, представляли собой описание и измерение территории, что затем явилось важной практической составляющей в его картографических работах. В «разборной» книге 1689 г. он аттестуется как опытный чертежник, который «многие чертежи по грамотам городу Тобольску, слободам и сибирским городам в розных годах писал» [2, с. 102]. На основе сметных работ еще в 1684 г. С. Ремезов сделал план г. Тобольска. Он также участвовал в составлении мелкомасштабной карты Сибири 1687 г., выполненной по данным 1683-85 гг. Все эти планы, описания и чертежи вошли в его «Хорографическую чертежную книгу», работа над которой была закончена в сентябре 1697 г. «Хорографическая чертежная книга» стала первым русским географическим атласом Сибири. Долгое время рукопись «Хорографической книги» считалась утерянной. Однако, после ее факсимильного издания в 1958 г., выяснилось, что она была вывезена за пределы России в годы гражданской войны российским эмигрантом Л.С. Баргровым. Ныне она хранится в Гуфтоновской библиотеке Гарвардского колледжа (США).

В 1690 г. С.У. Ремезов в сопровождении пяти казаков возглавлял поездку в Москву для доставки собранного в Сибири ясака и документов от тобольского воеводы. За «сибирский приезд», по существовавшим традициям и порядку, тоболякам был дан «выход» – вознаграждение за благополучное прибытие. Каждому было выдано по 4 аршина сукна и пушнина – Ремезову соболей на 3 рубля, каждому казаку на 2,5 рубля [2, с. 107]. В 1690-е гг. он не единожды принимал участие в военных походах. В документах говорится, что он послан под Ишим «за изменники Казачьи орды, и в погоне коньми опал», а также в Ялуторовскую, Суерскую, Устяцкую слободы, Царево городище «для остерегательства слобод от приходу Казачьи орды неприятельских людей». В автобиографии С. Ремезова сказано о «посылке под Воскресенское митрополье село на поимке языков Казачьи орды» [2, с. 108]. По возвращении из «береговой» службы в 1696 г. С. Ремезова ждали новые обязанности, которые были связаны с предписанием Сибирского приказа от 10 января 1696 г. о составлении на местах чертежей уездов. В указной грамоте говорилось, что в г. Тобольске «сыскать доброго и искусного мастера», который бы сделал «Большой всей Сибири чертеж с определением поездных границ с описанием сибирских и порубежных народов» [2, с. 110]. С этой целью в октябре 1696 г. С.У. Ремезов выехал из Тобольска для рекогносцировки и съемок в «остроги и слободы по Исети, и по Нице, и по Пышме, и по То-

болу, и по Миасу, и по Туре, и по Тавде рекам»; «вверх по Тоболу рекам ездил и описал, а дальние степи по допросу написал». Для того, чтобы работа шла быстро и слаженно, тобольский воевода А.Ф. Нарышкин отправил во все остроги и слободы памяти, предписывающие оказывать содействие в этом государевом деле. Чтоб «никакой остановки в нем не учинилось», в каждом поселении определять для Семена Ремезова постоянный двор, где «ему чертеж делать», давать ему «и свеч и чернил и для указыванья всяких урочищ сторожиков, беломестных казаков и крестьян»... «И всякие урочища и озера и речки и всякие уголья указывать» [2, с. 111]. Работа над чертежом всей Сибири продолжалась, а в Тобольске С. У. Ремезова ждал новый наказ воеводы. В основе этого наказа была грамота, присланная из Москвы о необходимости составить чертеж Казачьи орды. В грамоте говорилось, что о Казачьей орде нужно допросить участника посольской миссии в Туркестане Федора Скибина, который чудом избежал неволи. Этот указ московского правительства выражал особую озабоченность о южных рубежах Российского государства, так как набеги степняков на русские форпосты участились, а плененные защитники крепостей оказывались на среднеазиатских рынках невольников. При этом ни Сибирский приказ, ни тобольская администрация не владели достоверными сведениями о «дальних степях» и дорогах в Казачью орду. Поэтому, получив в марте 1697 г. наказ воеводы, С.У. Ремезов с «поспехом» его выполняет и уже в апреле, то есть через месяц, тобольские служилые люди увозят в Москву воеводские отписки и «чертеж о Казачьи орде». Чертеж был выполнен на белой бязи размером 3х2 аршина, а его уменьшенная копия вошла в «Хорографическую книгу». В этом же году С. У. Ремезов выполнил еще два крупных чертежа размером 3х2 аршин: «Чертеж земли всей безводной и малопроездной каменной степи» и «Часть Сибири. Тщательное изображение наличие Тобольского чертежа рек и озер и селидб русских и яшанных туземцов в гранех с прилежащими грады и немирных рода Казачьи орды». Последний чертеж по качеству и оформлению превосходил другие образцы русской картографии XVII в. В столице чертеж получил высокую оценку, он был «похвален паче иных протчих в полности мастерства чертежей» [2, с. 115].

Во время своей поездки С. У. Ремезов собирал этнографические сведения и исторические предания. Параллельно с «Хорографической книгой» им была написана «Описание о сибирских народах и граней их земель» (1697-1698), которое вошло в «Чертежную книгу». В «Описании» приводятся этнографические и топонимические, фольклорные и географические сведения. В нем повествуется о генеалогии сибирских ханов, о названии калмыцких родов, о происхождении сибирских народов, которое сопровождалось многочисленными легендами.

Таким образом, картографическая и географическая деятельность Семена Ульяновича Ремезова была тесно связана с изучением сибирских исторических и этнографических сведений. В результате этой работы С.У. Ремезов составил свод исторических известий о Сибири, который получил название Ремезовской летописи или «Истории Сибирской» (1697-1710). Она представляет собой лицевую рукопись с большим количеством миниатюр. «История Сибирская» близка к летописно-историческим повестям раннего периода русского летописания. С. Ремезов пытается изложить все собранные им сведения исторически достоверно, привести все к «твердому пристанищу истории». В ремезовском летописном изложении кроме исторического повествования есть и размышления о «мудром самодержце», который при себе будет держать философов. «Философия довлет правду во всех делах хранить». Автор «Истории Сибирской» выражает свои взгляды и жизненные позиции. Сибири необходим не единовластный правитель, а благоухищенный муж, который будет «ведати различные обыкновения и разные сонмов уставы и законы, дабы могл лучше искусство прияти грады и тверды и похвальный устав о чинех установити... Сибирство... требует совета и мудрости». Ремезов говорит, что тот, кто «свой дом добре

строит, тот и все добре устроит». Он приходит к просветительской идее о знании и разуме как высших критериях человеческой деятельности. «Книжное учение» по Ремезову дает человеку «свет души», а «неразумие тма есть» [3, с. 99].

В 1697-1698 гг. сибирские города получили указы, в которых предписывалось строить из камня гостиные дворы и административные здания. В первую очередь такая перестройка коснулась Тобольска. Воевода М. Я. Черкасский получил из Москвы развернутые инструкции о каменном строительстве в «стольном городе» Сибири. Руководителем всех архитектурно-строительных работ в Тобольске был назначен С.У. Ремезов. Он являлся составителем проекта, плана и смет, ему велено «быть у всякого каменного городского строения и всякие припасы ведать» [2, с. 125]. Каменное строительство являлось совершенно новым делом не только в Тобольске, но и во всей Сибири. Шло только второе десятилетие с тех пор, как стали возводить здесь каменные здания. С.У. Ремезову предстояло спроектировать городской центр Тобольска, то место где располагалась администрация, ведавшая многими насущными сибирскими вопросами, поэтому облик этой городской части должен был быть запоминающимся, презентативным.

В 1698 г. в Москве С. Ремезов прошел «учение... к делу строения». Следующий год был положен на то, чтобы подготовиться к строительству. В феврале 1699 г. С. Ремезов в сопровождении мастера, стрелецкого пятидесятника и пяти стрельцов выехал в слободы Тобольского и Верхотурского уездов на поиски извести для строительства. В задачу С.У. Ремезова входили осмотр и описание залежей извести, старых заводов и печей. Летом того же года С. Ремезов занимался организацией кирпичного дела. Под его руководством и по его проекту у подножия Панина бугра ссыльные люди возвели кирпичные сараи, в которых началось производство кирпича для Воеводского двора. После постройки сараев ссыльным поручалось «глину копать и уминать гораздо и в станках кирпич делать» [2, с. 127]. Определялась норма на человека – 300 штук в день. Но неподготовленные ссыльные едва успевали делать половину от этой нормы. Спрос за низкую производительность труда был с Семена Ремезова, на что последний отвечал: «...ссыльные, впредь кирпичю делать в достаток научатся и почему делать на день учнут, про то-де он, Семен, сказать не знает, также что и скованным им на челях кирпичю делать и глины копать и уминать невозможно». Однако такой ответ не удовлетворил представителей Сибирского приказа, поэтому ему были предписаны следующие указания: «...смотреть накрепко, чтоб деньги и хлеб давать всякого чина работным и мастеровым людем, которые правую своєю работою тое дачю заслужат, а тем, которые в кой день урочного дела своего не зделают или нечево не сработают или учнут работать лениво, ничего не давать, или и давать, смотря по ево работе по розсчету, чтоб на то смотря, всякой тщился свое дело, для недодачи в деньгах и в хлебе, приводить в совершенство» [2, с. 127].

По существу, велев «приставить к «городовому каменному строению» С. Ремезова, означало возложить на него весь комплекс строительных задач. И только обладая недюжими способностями и организационного, и технического характера, имея незаурядные знания и смекалку, С.У. Ремезов мог совместить столь разнообразные обязанности, в которые входили изыскание и заготовка строительных материалов, надзор за подрядами, топографическая съемка горда, и совсем новое для него дело – подготовка проекта будущего административного центра Тобольска, а затем реализация этого архитектурного замысла в строительных работах. Разработка проекта организации всей площади Воеводского двора осложнялась тем, что будущие строения необходимо было согласовать с уже построенными зданиями Софийского двора, ибо в совокупности они объединялись в ансамбль Тобольского кремля. Кроме того, форма и планы будущих отдельных строений должны были найдены сначала на бумаге, то есть С.У. Ремезов должен был «о том с мерою учинить чертеж» [2, с. 129] – это новое требование, предъявляемое к сибирским зодчим – ре-

зультат преобразовательной политики Петра Великого, где знания и рациональное мышление становились важными созидательными качествами. Предполагалось построить тобольский административный центр в традиционных формах крепостного сооружения. Для С.У. Ремезова образец кремля являлся привычным. Поэтому в своем проекте зодчий окружает Воеводский двор крепостной стеной. Однако, впитав новые архитектурные веяния в Москве, связанные с регулярностью, симметрией, открытостью пространства, Семен Ульянович размещает служебные здания по периметру двора, так как его центр был задуман как большая общественная площадь, окруженная административными строениями. Главное место в этой части кремлевского ансамбля отводилось Приказной палате. С нее и начато было 9 мая 1700 г. каменное строительство на Воеводском дворе. Таким образом, это было первое административное здание в Тобольске, строительство которого завершилось осенью 1701 г.

Здание Приказной палаты представляло собой двухэтажное строение «длиною на 22 сажнях с полусаженью 2 вершка с полувершком, поперег 8 сажен с аршином 4 вершка», что в переводе на современные метрические меры составляет 48,71 и 18,18 м [4, с. 29]. С северной стороны здание имело «наружнее крыльцо с галереєю каменное», то есть во всю длину северной стороны, на уровне второго этажа располагалась галерея или открытая веранда, которую обрамляла балюстрада, а навес поддерживали колонны, к галерее примыкал каменный пандус (пологий подъем), расположенный в центре строения. Таким образом, Приказная палата была «наружною архитектурю убрана не худо» [4, с. 30]. Здание Приказной палаты в своем первоначальном виде не сохранилось, верхний этаж был разобран в 80-е гг. XVIII в., а помещения первого этажа вошли в структуру построенного на этом месте Наместнического дворца. Историк архитектуры В. В. Кириллов, анализируя сохранившийся ремезовский план и проект фасада, находит в композиционном решении этого здания проявление черт и древнерусской архитектуры, и петровской эпохи, выразившихся в формах «нарышкинского барокко» [5, с. 119].

Второй постройкой по проекту С.У. Ремезова был Гостинный двор. В первоначальных вариантах размещения зодчий включал его в периметр городских стен, но впоследствии Гостинный двор был вынесен за пределы Тобольского кремля. Однако само здание представляло собой миниатюрную четырехугольную крепость, по углам укрепленную башнями. Торговые и складские помещения располагались на первом этаже, а на втором находились апартаменты для проживания приезжих купцов. Со двора оба этажа объединялись двухъярусной арочной галереей, идущей по всему периметру здания. Лавки обращены были во внутренний двор, что обеспечивало надежную охрану товаров. Такой принцип Гостиного двора, относился к типу закрытого торгового комплекса, что являлось характерной чертой древнерусской архитектуры. В европейской России в это время начали строить гостиные дворы другого, так называемого «открытого типа», когда лавки располагались с внешней стороны здания. Тобольский Гостинный двор по внешнему виду сохранял крепостной характер, что, нужно отметить, помогало ему вписаться в образно-стилистическое решение кремлевской площади и способствовало соподчиненности сооружений, находящихся на ней.

Не менее интересной постройкой по проекту С. Ремезова стала Рентерея – это южные ворота кремля, обращенные к нижнему городу. При подходе к кремлю с подгорной южной стороны это здание оказывалось первым, с которым встречался зритель, поднимаясь в нагорную часть. Поэтому функционально здание Рентереи оказалось очень важным в системе не только кремля, но города в целом. С одной стороны, С. Ремезов исходил из исторической предопределенности, проектируя данное строение, так как на Прямском или как его тогда называли Софийском взвозе уже находились деревянные ворота. С другой стороны, ему необходимо было вместо них поставить новое строение, но найти для него такое место, чтобы комплекс Софийского двора органично соединился с ансамблем Воеводского, олицетворяя собой духовно-админи-

стративный центр Сибири. Кроме того, ворота должны были стать главной, парадной входной частью из нижнего подгорного посада в верхний. Следовательно, облик этих ворот должен был быть архитектурно выразительным. Поэтому зодчий проектирует многоярусную постройку: по его задумке над арками ворот должна была размещаться палата для хранения государственной казны, а над ней башенка с шатровым завершением, увенчанная двуглавым орлом. Таким образом, Рентерей должна была организовать не только взаимосвязь архитектурных объектов по горизонтали, но и явиться вертикальной осью в заданной симметрии двух холмов. Проектируемое здание С. Ремезов назвал «Дмитриевскими воротами», вкладывая в название идейно-политический смысл. Так как на день св. Дмитрия Солунского пришла победа Ермака над Кучумом, что в свою очередь знаменовало факт присоединения Сибири к Русскому государству. Однако выбранное С. Ремезовым название в народном сознании не прижилось, уступив первенство другим, официально несанкционированным наименованиям. Ворота называли Рентереей, так как в помещениях, расположенных над воротами, хранили ясак в виде «мягкой рухляди» и другие государственные подати и ренты, собранные с сибирского населения. Кроме того, эту постройку называли Шведской палатой, ибо для ее возведения использовался труд сосланных после Полтавской битвы пленных шведов. Однако Рентерей, по целому стечению обстоятельств, не была построена в том виде, как она задумывалась С. Ремезовым. Удалось осуществить только два ее нижних яруса, в одном из которых располагались арки для ворот, в другом – казенные палаты. Такой важный образно-выразительный элемент в архитектуре Рентерей как башня с шатровым завершением не был воплощен. А ведь именно эта архитектурно-пластическая деталь своей вертикальной доминантой и симметрично-осевой организацией должна была собрать в единый ансамбль кремля строения, стоящие по две стороны Троицкого мыса. Вместе с тем сама Рентерей приобрела бы триумфальный характер. Идейный замысел С. Ремезова был реализован в 80-90 гг. XVIII в. другим архитектором, А. Гучевым, который также видел, что художественную выразительность кремля можно активизировать вертикальным строением, находящимся на стыке двух холмов, двух частей: светского и духовного административного комплекса. По проекту А. Гучева была построена соборная колокольня, которая находилась вблизи Рентерей, но стояла самостоятельно. При взгляде на кремль с нижнего посада, вертикаль колокольни возвышалась над Рентереей, визуально объединяясь с последней в единый образно-пластический объект.

Менее всего известно о такой ремезовской постройке, как Вознесенский собор. Его строительство пришлось на 1710-е гг. Собор был поставлен на самой кромке Троицкого мыса, с южной стороны Воеводского двора. Возможно, оползни грунта нарушили его конструкцию. В 1717 г. в соборе «от тягости» лопнули «проемные связи и между окнами вышибло столб и так все строение упало и рассыпалось» [4, с. 37].

На последнем этапе строительства возводились стены и башни, что свидетельствовало об утрате военно-оборонительного смысла кремля. Ограждение Воеводского двора стенами осуществлялось по новому: постройки входили в линию стен. Таким образом, идея крепостного центра полностью себя изжила, хотя видимость кремля еще сохранялась.

Вероятно, каменное строительство С. Ремезов возглавлял только до 1706 г., затем по болезни ног отошел от дел, объясняя в челобитной, что «обезножил». Но это вовсе не означает,

что его творческая судьба завершилась. Напротив, освободилось больше времени для художественных трудов.

Так, не менее значительной гранью его творчества являлось изобразительное искусство, оно проявилось уже в географических чертежах и картах, в рисунках лицевой рукописи, но наиболее полно воплотилось в его работах живописного характера. В документах сохранились лишь краткие сведения об этом. В 1696 г. «написал выносную часовню для поставления на реке Иртыше иорданного освящения воды», в 1697 г., сверх служб, сработал, сшил и написал мастерских конных и пешим полкам семь камчатных знамен», в 1713 г. возглавлял артель живописцев, работавших над картинами в губернаторском доме. Ссылный шведский капитан Филипп Табберт (Страленберг) в своей книге сообщает о встречах с С. У. Ремезовым, называя его художником. В переписной книге по Тобольску за 1710 г. С. Ремезов называет себя иконником. Однако подписных произведений этого мастера не известно. Но исследователи верят в успех новых открытий. В начале 2000-х гг. В.Н. Алексеев выдвинул гипотезу ремезовского авторства иконы «София Премудрость Слова Божия», из иконостаза Софийского собора в Тобольске [6, с. 105-126].

Удивительной кажется судьба этого служилого человека из далекой сибирской провинции, который выполнял сколь разносторонние обязанности, чтобы Сибирь была осознана частью Российского государства. Выполняя служебные поручения по «учинению чертежей уездов, сел и деревень», он оставляет атласы «всех сибирских землиц», оказавшись у «городового каменного строения», он воздвиг единственный за Уралом каменный ансамбль Тобольского кремля [1, с. 43]. В процессе выполнения картографической, архитектурной и разнообразной другой государственной службы начались и его этнографические и археологические занятия, которые нашли реализацию в его литературной деятельности.

С. У. Ремезов – личность уникальная, многогранная, продуктивная. Но весь его жизненный заряд, стимул всей его деятельности, во многом определялся глубокой патриотичностью, преданностью «государеву делу», верой в промысел Божий. Все эти качества были заложены в него дедом и отцом еще в раннем возрасте. Обладая трезвым практицизмом, С. Ремезов был наделен высокой степенью художественного таланта. Это свое чутье, изобразительный дар вносил в самые разные области выполняемой работы. Он был поистине художником, человеком органичным, творчески подходил к жизни: образовываясь через книги, он овладевал науками как ремеслом, и в то же время хранил традиции и опыт отцов. Он и новатор, и защитник привычных ценностей родной «старины». «Его новации росли большей частью из практических потребностей живого дела... фигура (С. Ремезова) отчетливо демонстрирует органичность культурной реформы (Петра), исходящей не из одной только нетерпеливой воли самодержца, но из назревших потребностей страны» [7, с. 39].

Труды С. У. Ремезова:

1. Херографическая чертежная книга хранится в Гуфтоновской библиотеке Гарвардского колледжа (США) за №59-2045.

2. Служебная чертежная книга хранится в Отделе рукописей Российской национальной библиотеки (ОР РНБ, Санкт-Петербург), Эрмитажное собрание № 237.

3. Чертежная книга Сибири 1701 г. хранится в Отделе рукописей Российской государственной библиотеки (ОР РГБ, Москва), Румянцевское собрание № 346.

4. История Сибирская хранится в Библиотеке Российской Академии наук (БАН, Санкт-Петербург), Отдел рукописей, 16.16.5.

Библиографический список

1. Дергачева-Скоп, Е.И. Ремезовская летопись: история открытия, рукописи, издания / Е.И. Дергачева-Скоп, В.Н. Алексеев // Семен Ремезов и русская культура второй половины XVII – XVIII веков. Тобольск, 2005.
2. Гольденберг, Л.А. Изограф земли сибирской. Жизнь и труды Семена Ремезова. - Магадан, 1990.
3. Очерки русской литературы Сибири. В 2-х тт. Новосибирск: «Наука» сибирское отделение, 1982. - Т. 1.
4. Копылова, С.В. Каменное строительство в Сибири. Конец 17 – 18 в. - Новосибирск: «Наука» сибирское отделение, 1979.
5. Кириллов, В.В. Постройки Семена Ремезова в Тобольске. (Приказная палата и Дмитриевские ворота Тобольского кремля) // «Архитектурное наследство». - М., 1962. - Вып.14.

6. Алексеев, В.Н. Новонайденная икона С.У. Ремезова «София Премудрость Божия» из Тобольского Успенского Софийского собора // Семен Ремезов и русская культура второй половины XVII – XVIII веков. - Тобольск, 2005.

7. Герчук, Ю.Я. С.У. Ремезов. На пути из Средневековья в Новое время // Семен Ремезов и русская культура второй половины XVII – XVIII веков. - Тобольск, 2005.

Статья поступила в редакцию 4.09.09

УДК 7.032.1, 294.3

Е.А. Антипова, соискатель, г. Барнаул, E-mail: Hellen_1982@mail.ru

АТРИБУЦИЯ ДВУХ СКУЛЬПТУРНЫХ ИЗОБРАЖЕНИЙ АВАЛОКИТЕШВАРЫ ИЗ ФОНДОВ БИЙСКОГО КРАЕВЕДЧЕСКОГО МУЗЕЯ ИМ. В.В. БИАНКИ.

В работе обосновывается необходимость описания и изучения коллекций буддийского искусства, находящихся в собрании музеев России для введения их в научный оборот, содержится иконометрический и иконографический анализ двух бронзовых статуэток Авалокитешвары-Падмапани из собрания Бийского краеведческого музея им. В.В. Бианки.

Ключевые слова: атрибуция памятников искусства, буддийское искусство, ламаистская скульптура Монголии, бодхисатва, Авалокитешвара, иконометрические каноны, иконография буддизма.

Многие музеи России имеют в своем собрании коллекции буддийской пластики. Большинство из этих коллекций не изучены. В связи с этим одной из главных проблем остается проблема описания, атрибуции, каталогизации и введения в научный оборот собрания культовой пластики. Это позволит ввести эти коллекции в постоянные экспозиции музеев.

Атрибуция памятников искусства – одна из важных и трудоемких процедур в изучении буддийского искусства. Образ того или иного буддийского божества, запечатленного в скульптуру, можно определить, используя уже существующие и разработанные методики по идентификации. Но, как правило, издания, содержащие методики идентификации изображений божеств буддийского пантеона, стали раритетами и часто отсутствуют даже в крупных библиотеках, что весьма осложняет процесс. Также достаточно сложно распознать школу, место и время изготовления, практически невозможно и точно определить автора скульптуры. Для того чтобы это сделать, подчас необходимо изучить огромный круг различных источников: от канонических сочинений до этнографических исследований. В этом заключается особенность данной темы, заставляющей обращаться к истории культуры монгольского народа, в тесном соприкосновении с другими странами, повлиявшими на историю Монголии.

Монгольский народ обладает самобытной, своеобразной и колоритной культурой, ценным наследием, неотъемлемой частью которого является и буддийское искусство.

Исследователь Ксения Максимовна Герасимова пишет: «Реализация канона даже в пределах культового искусства зависела от исторического опыта художественной школы той национальной среды, в которой осуществлялось внешнее оформление религиозной обрядности. Исходные формы канона получали национальную интерпретацию. Поэтому начатая работа по изучению теоретических принципов буддийского искусства должна найти продолжение в анализе памятников живописи и скульптуры, это необходимо и для конкретизации теоретических построений и для практического изучения конкретных художественных памятников национальных школ» [1, с. 298].

Появление на Алтае коллекции буддийской пластики не случайно. Фактором, способствовавшим распространению буддийских святынь, были оживленные торговые связи с Монголией и Китаем. Здесь большую роль сыграл Чуйский тракт, связывающий Россию с Монголией и начинающийся с города Бийска. Там оседали предметы ламаистского культа, привозимые купцами из соседних стран. По просьбам ученых и по собственной инициативе бийские купцы собирали монгольские рукописи, книги, предметы быта и культа. В истории Сибири остались фамилии знатных бийчан - Потарского М.П. и Васенёва А.Д. Последний был известен как исследователь Китая и Монголии. Алексей Данилович опубликовал ряд своих дневников и статей, собрал коллекцию предметов ламаистского культа, которая в 1908 году была подарена Том-

скому Государственному университету. Также он составил библиотеку с коллекцией китайских и монгольских книг и рукописей. «Буддийская скульптура, переданная М.П. Потарским и А.Д. Васенёвым хранится и в Бийском краеведческом музее им. В.В. Бианки (БКМ)» [2, с. 220 - 221]. Часть скульптуры из фондов музея была передана купцами Потарским М.П. и Васенёвым А.Д. Другая часть буддийской пластики в краеведческий музей города Бийска попала в годы Великой отечественной войны. Много скульптур было отдано в фонды музея города в послевоенный период.

Коллекция насчитывает 34 скульптурных изображения божеств ламаистского пантеона. 32 из них отлито из бронзы, а два - вырезаны из дерева и тонированы.

Атрибуцией коллекции буддийской скульптуры из собрания БКМ им. В.В. Бианки занимались Леонова Л. И., Шарашева Т.С., Ефремова М.В., Малофиенко Е.А., Бардалеева С.Б. Ими была сделана попытка идентифицировать мелкую пластику, выявить страну ее изготовления и примерную дату, определить сохранность. В результате исследования не вся коллекция была точно определена и верно атрибутирована.

Проблема генезиса ламаистского искусства, вопросы происхождения тех или иных элементов в художественной культуре достаточно сложны, для их решения потребуются приложить еще немало усилий. Но сейчас на основе анализа коллекции Бийского краеведческого музея им. В.В. Бианки, мы можем сделать ряд выводов и заключений, позволяющих расширить наши знания об искусстве буддизма в целом, и монгольском искусстве в частности.

В целом коллекция краеведческого музея города Бийска является неоднородной, но стилистическая близость этих скульптур позволяет отнести их происхождение к одному региону. Эти статуэтки можно отнести к тем «школам», которые имели распространение на территории Монголии. Можно выделить два направления развития: произведения, принадлежащие к традиции Дзанабадзара и произведения, связанные с общим направлением развития ламаистской скульптуры, представляющие стили других «школ» Монголии и иных буддийских регионов.

По технике это литые бронзовые изображения с чеканкой. Некоторые из них являются внутри полыми. Скульптура из коллекции Бийского краеведческого музея не имеет вложенной, видимо они были извлечены и не сохранились.

В коллекции музея одиннадцать изображений будд, четыре изображения лам, один йидам, девять бодхисатв, три тары, четыре докшита.

Наибольшей популярностью в Монголии пользовались изображения бодхисатв. Это существа, достигшие совершенства, но отказавшиеся от нирваны, чтоб помогать всем живущим на пути к спасению. Как правило, они изображались в «теле блаженства» (санскр.: sambhoqakāya) и имели парадный облик: богатые наряды, украшения. Существовали общие правила, регламентирующие набор украшений и предметов оде-

жды, которые должны были быть в изображении бодхисатв. В так называемые «Тринадцать украшений бодхисатвы» входили: 1. Шелковая накидка для нижней части тела; 2. Шелковая накидка для верхней части тела; 3. Украшение на голове или корона из драгоценностей; 4. Серьги; 5. Ожерелье; 6. Гирлянда, спускающаяся до бедер; 7. Короткая гирлянда, достигающая до пояса; 8. Браслет у плеча; 9. Браслет у локтя; 10. Браслет на запястье; 11. Браслет у щиколотки; 12. Пояс; 13. Шарф [3, с. 54].

Бодхисатвы, как правило, предстают облаченными в шаль - уттарию из прозрачной ткани с росписью, накинутой на плечи, а нижняя часть тела обернута куском расписной ткани - паридханой. На плечо накинут брахманский шнур, отличающий мужские божества от женских. Все эти предметы восходят к одежде и украшениям средневековых индийских принцев.

Изображения бодхисатв имеют отличительные черты: знак в межбровье, оттянутые мочки ушей. Обычно бодхисатвы имеют молодое лицо, в отличие от будд, которые переданы в более зрелом возрасте, их голова имеет легкий наклон, это означает то, что они ближе к верующим, внимательно созерцают происходящее и стремятся помочь.

В собрании БКМ находится девять фигурок бодхисатв. Среди них имеется два изображения бодхисатвы Авалокитешвары (2423/П-4 оф, 2432/П-3 оф). Имя Авалокитешвара означает «Владыка, смотрящий с высоты» (монг.: Хормуста, Арьябало). Он хранитель мира и людей. Существует множество его форм, около 108. Обычно Авалокитешвара изображен многоруким или многоголовым, сидящим или стоящим, а на плечах накинута шкура лани или антилопы. Одна пара рук держит всеисполняющую драгоценность у сердца, а две другие руки - хрустальные четки и цветок лотоса - знак приобщения к мудрости, символ чистоты, красоты, совершенства. Одиннадцатилетний бодхисатва олицетворение сострадания. Согласно легенде, когда однажды Авалокитешвара находился в раю у своего духовного отца - будды Амитабхи, взглянул на землю. Картина людских страданий настолько потрясла его, что голова бодхисатвы от горя раскололась на десять кусков. Амитабха превратил каждый кусок в отдельную голову. В 25 главе «Лотосовой сутры» говорится, что лишь одно упоминание имени бодхисатвы Авалокитешвары избавляет человека от всяческих бед. «В первых текстах махаяны Авалокитешвара предстает существом огромного роста, в каждой поре кожи которого скрывается целый мир» [4, р. 104 - 107]. Исходя из буддийской космологии, мир делится на циклы, каждый из которых длится миллионы лет. Авалокитешвара почитается как творец нынешнего цикла, также он является покровителем Тибета. Считается, что глава ламаистской церкви - Далай-лама - воплощение бодхисатвы Авалокитешвары, поэтому он пользуется особым почитанием в Монголии.

Скульптуры в коллекции БКМ показывают бодхисатву стоящую (санскр.: sthanaka). Он изображается здесь в одной из своих ипостасей - наиболее распространенной в Тибете и Монголии - Авалокитешвара-Падмапани. Божество имеет одиннадцать голов (лица с милостивым выражением лица), составленных в пятиярусную пирамиду по три головы в трех нижних ярусах и по одной в двух верхних. Верхняя голова - изображение Амитабхи - эманацией которого он являлся, десятая голова имеет гневный лик для защиты буддийского учения. Головной убор с ушницей и короной с пятью зубцами. У фигур имеется четыре пары рук. Руки в центре сложены в знак почтительного приветствия или «жест поклонения» (санскр.: anjalimudrā). Востоковед Маллман М. интерпретирует этот жест как «жест почитания шестисложной мантры «Ом мани падме хум» [5, р. 174]. Симметрически расположены три пары дополнительных рук. Нижние - ладони опущены вниз и повернуты внутренней стороной наружу в «жесте даяния» (санскр.: varadamudrā). Этот жест не случаен -

«Махакарупа» - Великое сострадание - еще одно из имен Авалокитешвары» [6, р. 356]. Средние руки разведены в сторону, ладони сложены в «жест трех драгоценностей» (санскр.: triratnamudrā); верхняя пара рук полусогнута в локтях и приподнята кверху, ладони образуют «жест проповеди» (санскр.: vyākhyānamudrā). Атрибуты бодхисатв утеряны, только у экспоната под номером 2432/П-3 оф правая верхняя рука держит тройную драгоценность (санскр.: triratna), вероятно, это горный хрусталь (санскр.: udakaharshaha) на подставке в виде трех лепестков лотоса. (Такой атрибут больше характерен для четырехрукого Авалокитешвары). Известно, что должны быть и другие атрибуты - «лотос, четки, сосуд, колесо и лук со стрелой» [7, с. 150].

Обе фигурки имеют соответствующую статусу одежду и украшения - пятизубовые короны, массивные серьги, два ожерелья, браслеты на руках и ногах. У экспоната под номером 2423/П-4 оф бусины украшений имеют следы красной краски. На правое плечо у обоих изображений Авалокитешвары накинута шкура антилопы. Они облачены в уттарию, закрывающую плечи, а нижняя часть обернута паридханой. Ткань орнаментирована по кайме узором «налины хээ» - отдельные листы, образующие четырехлепестковый цветок. Авалокитешвары из собрания БКМ имеют полный набор из 13 украшений, характерных для изображения бодхисатв, что в скульптуре встречается достаточно редко. У экспоната номер 2432/П-3 оф утерян лотосовый пьедестал, он расположен на деревянном бруске. Другая фигурка (2423/П-4 оф) стоит на круглом лотосовом постаменте, характерном для творчества Дзанабадзара в изображении божеств. Обе скульптуры можно отнести к «школе» Дзанабадзара. В ламаистской скульптуре был выработан некий общий стиль, тесно связанный с общим направлением развития бронзовой пластики. И действительно, различия между «школами» подчас весьма сложно определить. Как отмечает ученый Кореняко В.Л.: «Различия между тибетской и монгольской иконой имеют характер нюансов, улавливаемых с первого взгляда только опытными иконописцами и исследователями, а в результате длительного анализа больших коллекционных серий - европейскими исследователями, да и то часто интуитивно» [8, с. 3 - 4].

Фигурки Авалокитешвары под номерами 2423/П-4 оф, 2432/П-3 оф отлиты в системе наватала или 9 ладоней. В общей высоте тела 108 ангула - махьяманаватала, в соответствии с трактатом амдосского богослова Лобзана-Данби-Чжалчхана, рекомендующего именно в такой иконометрической системе изображать бодхисатв.

Несмотря на небольшие размеры коллекции, в ней представлены основные иконографические типы персонажей буддийского пантеона. Наличие в собрании БКМ им. В.В. Бианки именно этих образов объясняется их особым почитанием и распространением в храмах и быту. Это, как правило, наиболее понятные широкой массе верующих образы, такие как одиннадцатоголовый бодхисатва Авалокитешвара.

Ламаистское культовое искусство, тесно связанное с религией и особенностями иконографии определялись теми воззрениями, которые господствовали в стране. Иконография буддийского пантеона складывалась на протяжении длительного периода времени. Она включила в себя индийские, тибетские и монгольские образы. Иконометрические каноны, пришедшие из Индии и дополненные в Тибете, создавались исходя из знаний о пропорциях человека. Но, несмотря на то, что каноны были незыблемыми правилами, монгольским мастерам удалось одухотворить их, выразить свой национальный колорит, местную специфику в образцах культовой пластики Бийского краеведческого музея им. В.В. Бианки, обращающей на себя внимание. Скульптура из фондов музея является неотъемлемой частью огромного наследия буддийского искусства Востока.

Библиографический список

1. Герасимова, К.М. Композиционные построения в ламаистской иконографии // Вопросы методологии исследования культуры Центральной Азии. - Улан-Удэ: БНЦ СО РАН, 2006.

2. Старцев, А.В. Купец- ученый Васенев // «Алтайский благодатный край» из серии «Наследие народов Российской Федерации». - Можайск: ОАО «Можайский полиграфический комбинат», 2007.
 3. Леонов, Г.А. Два датированных изображения Амитая // Сообщения Государственного ордена Ленина Эрмитажа. - Л.: Аврора, 1978. - XLIII.
 4. Waddel, A.Z. Buddhism and Lamaism of Tibet. - New Delhi, 1978.
 5. Mallman, M.T. Introduction à L'étude d'Avalokitesvara. - Paris, 1948.
 6. Mallman, M.T. Introduction à L'étude d'Avalokitesvara. - Paris, 1948.
 7. Ганевская, Э.В. К проблеме атрибуции культовых предметов (На материале сравнительного анализа скульптуры из собрания Музея искусства народов Востока) // Использование музейных коллекций в критике буддизма. - Л.: Изд-во ГМИРиА, 1981.
 8. Коренько, В.Л. Монгольская народная скульптура. - М.: ВАХЗ, 1990.
- Статья поступила в редакцию 12.08.09

УДК 803.0 + 81'42

И.В. Десятникова, к.ф.н., г. Барнаул, E-mail: irintschik@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРНО-КОМПОЗИЦИОННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ШВАНКА РОССИЙСКИХ НЕМЦЕВ

В настоящей статье проводится анализ особенностей шванка российских немцев на структурно-композиционном уровне. В фокусе исследования находятся экспозиция и пуанта как несущие звенья начального и конечного комплексов шванка. В статье описывается функциональная нагрузка структурно-композиционных блоков шванка, и устанавливаются их языковые маркеры.

Ключевые слова: шванк, экспозиция, пуанта, структурно-композиционные особенности, российские немцы.

Шванк российских немцев представляет собой короткий комический рассказ в прозе, написанный, как правило, на диалекте. Основное назначение шванка заключается в разоблачении какого-либо человеческого порока. Описание структуры шванка является необходимым компонентом характеристики его типологических особенностей наряду с констатацией жанровых и языковых признаков.

Структура шванка выявляется путем привлечения теории сильных позиций текста (И.В. Арнольд). Согласно данной концепции формальная организация текста играет важную роль при идентификации фаз сюжетного развития, а также при анализе идейно-эстетического замысла автора текста. Сильная позиция является особым текстовым отрезком, в котором происходит выдвигание смысла.

Основная функция шванка (разоблачение недостатка) позволяет сделать предположение о том, что текст формируется на основании двух полюсов – экспозиции (предъявление негативной черты) и пуанты (разоблачение негативной черты). В связи с этим в тексте различаются начальный и конечный комплексы, отражающие вектор развития сюжета. Они устанавливаются при сопоставлении их с сюжетно-композиционными фазами шванка (экспозиция, завязка, развитие, пуанта, развязка). Таким образом выявляются сращения: заглавие, начало (экспозиция + завязка), конец (развитие + пуанта + развязка). Каждый из перечисленных блоков и его отдельные этапы отличает свойственный набор характерных языковых признаков – маркеров.

Заглавие образует левую границу шванка и является облигаторным элементом его рамки. Заглавию принадлежит существенная роль в формировании содержательной структуры текста, так как оно передает в концентрированной форме основную тему или идею текста и представляет собой один из способов осуществления текстовой доминанты [4, с. 133; 6, с. 43; 3, с. 216]. Заглавие может раскрывать различные фабульные элементы шванка, например, имя персонажа (*Mei Maluscha, Dr Dorfdiplomat*), время и место действия (*Im Wagenabteil; De lange Mäaz*), сюжетную перспективу (*Wie dr Erzengel ohne Hosen blieb*), основную проблему (*Gewohnheit is die zweit Natur*) и пр.

Помимо этого, заглавие является первым источником информации относительно замысла автора и первым шагом к интерпретации текста. Посредством данного компонента текста осуществляется настрой читателя на восприятие шванка [2, с. 68-69; 7, с. 75; 11, с. 359].

Экспозиция шванка занимает головное положение в комплексе начала и включает в себя один или несколько первых абзацев. В экспозиции содержатся предварительные сведения о времени и месте действия, а также его участниках. Н.В. Петрова называет их соответственно темпоральными,

локативными и актантами характеристиками [8, с. 4]. Таким образом, экспозиция подготавливает читателя к перипетиям сюжета, обобщает проблематику художественного текста до начала основных событий [1, с. 30].

Повествование в экспозиции ведется персонифицированным или аукториальным рассказчиком. В структурно более сложных видах шванков повествование может вестись от первого лица. В шванке действует установка: «Рассказчик и герои знакомы друг с другом», поэтому персонажи вводятся с помощью приложений к имени собственному *Gum, Vetter, Wäs*, а также притяжательных местоимений 1-го лица:

Dr Gum Jorg hot sich fest vorgeumm... (Die vrlorene Amunizje);

Mei dritter Nochber, de Vetter Hans, ä witzicher alter Schwob... (De Vetter Hans in de Stadt).

В экспозиции дается характеристика главных героев, предъявляются их позитивные и негативные качества, существенные для дальнейшего развития сюжета. При предъявлении черт, имеющих фабульное значение, используются различные экспрессивные средства выражения (диалектизмы, фразеологизмы, окказионализмы, заимствования и т.д.). Часто с целью акцентирования какого-либо качества они могут использоваться комбинированно (избыточность выразительных средств), например:

Dr Neiwirts Vetter Phlipp hatt zwaa Mängl an sich: Er hatt immr dr Gehfress un war vrgesslich wie n Professor. Stundenlang hotr alsemol noch sei Kapp gesucht, un bis sich rausgestellt hot, hatr se ufm Kopp sitze. Un wann e Schissl voll Hefeklöß vor sich stehe hatt, hotr net ufgehört zu esse, bis se leer war, unn wenn m 's Haus iwr m Kopp abgebrennt war... (So Spaß macht mr net).

Отправной точкой для развертывания фабулы шванка *So Spaß macht mr net* служат негативные качества героя шванка – слабость к еде и ненасытность. Важные смысловые моменты маркируются стилистически с помощью окказионализмов (*Gehfress*), сравнений (*vrgesslich wie n Professor*), придаточных предложений (*Un wann e Schissl voll Hefeklöß vor sich stehe hatt, hotr net ufgehört zu esse, bis se leer war, unn wenn m 's Haus iwr m Kopp abgebrennt war...*).

Как правило, экспозиция статична, типичной для нее является композиционно-речевая форма описания. Но иногда она может приближаться по параметру динамичности к завязке, что выражается в употреблении глаголов с семантикой действия, соотношении временных форм, а также во включении в текст диалога героев. В этом случае во вступлении может быть выпущен блок информации о действующих персонажах, который появляется позднее, в сюжетной завязке и развитии (задержанная экспозиция). Например, в шванке *Aus lauter Lieb* начальное событие (вступление главного героя в брак) является фоновым и служит предпосылкой для развития

основного конфликта, в котором конфронтируются лень молодой жены и находчивость мужа:

Dr Beckers Hannes hatt sich ins Wigands Lenje verguckt un wollts standebeh heirote. Awr die Moddr hot m abgerote: «Vun dem Lenje hört mr nix Gutes», saht se, «des gebt kaa Fraa for dich». Dr Hannes hot sich awr nix sage losse, un ball sin die zwaam zammegschriwe wore (Aus lauter Lieb).

Глаголы данного начального блока имеют семантику изменения состояния (*hatt sich verguckt, sin zammegschriwe wore*), семантику действия (*hot abgerote, hot sich nix sage losse*), модальный глагол передает значение намерения (*wollts heirote*).

В экспозиции шванка *Aus lauter Lieb* появляется прямая речь второстепенного персонажа – матери главного героя. Обычно прямая речь, диалог персонажей выстраивают основную часть шванка, являясь одним из базовых средств сюжетного развития. Но в данном случае прямая речь иллюстрирует, прежде всего, отношение свекрови к невесте, описывает сложившуюся ситуацию, «диспозицию» персонажей, а, кроме того, косвенно характеризует объект иронии – главную героиню. Открываясь событием, такая экспозиция являет собой пример ложной завязки. И лишь по прочтении шванка экспозиция и завязка определяются и уточняются в соответствии с его фабулой.

Иногда в экспозиции звучит мораль шванка. Обычно этот компонент подводит некий итог сюжету, резюмирует содержание истории, традиционно располагаясь в развязке шванка. Но возможен вариант, где мораль предваряет сам сюжет, формулирует проблему, задавая, подобно заглавию, линию, по которой будет идти сюжетное развитие:

's gibt heitzutog immr noch e ganz Wägelje voll Mannsleit, die wu dr Weiwr drhaam net so viel mithilfe, wies Schwarz unerm Nogl. Vun dere Sort war dr Joske aanr... (Der hot sein' Hauswert net gekennt).

Язык экспозиции может быть выдержан как в диалектном, так и в литературном варианте. Во втором случае диалект привлекается в прямой речи как одно из средств характеристики героев, служит признаком их деревенского происхождения и т.п.

Onkel Arnold wird bei uns im Dorf Phantast genannt, weil er ständig alle möglichen und unmöglichen Pläne schmiedet, ständig für gebratene Tauben schwärmt. Als im vergangenen Jahr die Heumahd begann, meinte er zu seiner Frau: «Des bißje Hei for unser Kühje mache mr im Herbst...»

Если заглавие отмечает левую границу шванка, то завязка сигнализирует о следующем композиционном блоке – развитии (основной части текста) – справа. Под завязкой понимается событие, с которого начинается развитие сюжета. Именно на этапе завязки нарушается равновесие посредством ввода событий, начинающих движение в изначально неподвижной ситуации [10, с. 181]. Функциональное отличие экспозиции от завязки состоит в том, что экспозиция не определяет действия – она создает только фон события, которое получает толчок к развитию в завязке.

В качестве маркеров смены одного сюжетно-композиционного блока другим (экспозиция ⇔ завязка, развитие ⇔ пуанта, пуанта ⇔ развязка) может выступать изменение темпоральных и локативных, характеристик, изменение наклонения глаголов, смена глаголов с семантикой статики глаголами с семантикой динамики, смена фокуса (рассказчик ⇔ герой ⇔ герой-антагонист).

В качестве центрального компонента конечного комплекса шванка выступает пуанта. Ей сопутствуют сюжетно-композиционные блоки развития (слева) и развязки (справа).

Под пуантой понимается кульминационный момент, в котором обнажаются пороки, являющиеся объектом иронии и вызывается читательский смех. Пуанта предваряется развитием сюжета. Данный этап представляет собой основную часть произведения, в которой происходит развитие конфликта. Развитие предполагает возникновение различных перипетий, мини-конфликтов, иллюстрирующих эволюцию конфликта, спровоцированного в завязке художественного

текста. О наступлении пуанты сигнализирует комический эффект, вызванный столкновением смыслов, игрой слов, абсурдностью, несопадением ожидаемого и случившегося, комичностью сложившейся ситуации и ее визуального образа, изменением хода событий и т.д.

Наиболее часто пуанта наступает в прямой речи героя, завершающей реплике диалога. О приближении пуанты сигнализируют глагольные формы в повелительном наклонении, глаголы с семантикой динамики и экспрессии, создающие эффект компрессии времени и динамичности происходящего.

С приближением кульминации шванка нарастает экспрессивность текста за счет употребления фразеологических сочетаний, заимствований, междометий, восклицательных предложений, смены наклонения. В кульминационный момент может происходить смена языка, на котором ведется повествование (литературный немецкий ⇔ диалект ⇔ русский язык / казахский язык).

Необходимо отметить, что помимо пуанты на протяжении всего повествования могут возникать эффекты микрокомичности, которые создаются с помощью лексико-стилистических средств выражения иронии всех уровней. Собственно пуанта определяется сопоставлением с фабулой шванка [12, с. 51]. Так как сверхзадачей шванка являются вынесение какой-либо морали из сюжета произведения, критика юмором отрицательных черт героев и опять же одобрение юмором положительных черт (чаще всего остроумие), то для верной идентификации кульминации шванка необходимо верно определить объект иронии, распределение ролей в истории. То место в тексте, в котором ярче всего проявляются качества героев (косность мышления, упрямство, находчивость и т.д.), с одной стороны, и возникает смех, с другой стороны, и является пуантой шванка.

Развязка представляет собой демонстрацию создавшегося в результате развития действия положения [9, с. 169]. На данном этапе динамика сюжета переходит статику, качественно иное состояние, так как равновесие исходной ситуации, нарушенное в завязке, восстанавливается, однако уже на новом уровне [5, с. 138].

Для развязки (как и для экспозиции) характерна композиционно-речевая форма описания. О наступлении развязки свидетельствует ослабление динамики, употребление статичных глаголов с нейтральной семантикой.

В развязке читателю адресуются два информационных послания: исход собственно истории и общая мораль (обобщение, резюме истории). Второй компонент находит свое выражение во фразеологизмах (поговорки), относящих содержание конкретного шванка к функционированию общества в целом.

Формирование конечного блока в шванке *Unufrichtigkeit werd bstroft* происходит следующим образом.

«Ja, des gebt e Schand», hot dr Vetter Peter gdenkt, «kennt ich liewr sterwe en dere Fljaga...» Awa wies gweenlich em Lewe is, kommt dr Tod en solche Fälle net.

Uf aamol hot dr Vetter Peter dere Abnehmerin ihre Stimm ghort: «Um Gotteswille! Wie kriege mer den Alte do jetz aus dem Ding raus?» Des hot sich awr leicht gmacht wie mr gdenkt hot – dem Vetter Peter sein Kopp, ganz mit Schmant beschmiert, war bal frei. Un dr Alte is vor Schand fast en die Erd gsunke.

«Vrzieht mrs doch, ich riehr kaa Fljaga meh ou, solange mr e Aag ufsteht.»

«Seht Ehr, Peter Vetter», hot die Molokoan...iza gsaht. «Unufrichtigkeit werd immr bstroft... Jetz habt Ehr s Lehrgeld.»

«Ja, ja», hat dr Alte gurmelt, «kaa greeßere Schand un Plog wie ich heit ghat hun, kanns uf dr Welt schun nimmr gewew.» (Unufrichtigkeit werd bstroft)

Кульминацией в данном шванке является момент искреннего раскаяния героя в совершенном поступке (воровство сметаны): *«Vrzieht mrs doch, ich riehr kaa Fljaga meh ou, solange mr e Aag ufsteht.»* Данное предложение представляет собой прямую речь главного героя. Происходит смена наклонения с изъяяснительного на повелительное (*Vrzieht mrs doch...*), нарастающая эмоциональность усиливается модальной частицей

doch. В обещании героя появляется устойчивое выражение «solang mr e Aag ufsteht», усиливающее убедительность и повышающее эмоциональность высказывания. Кроме того, возникает комический эффект, основанный на комичности ситуации.

На этапе развития сюжета шванка *Unufrichtigkeit werd bstroft* о наступлении пуанты сигнализирует смена фокуса повествования: повествование автора-рассказчика переключается на прямую речь персонажа. Композиционно-речевые формы рассуждения («Ja, des gebt e Schand», *hot dr Vetter Peter gdenkt, «kennt ich liewr sterwe en dere Fljaga...»*) и повествования («Awa wies gweenlich em Lewe is, kommt dr Tod en solche Fälle net. Uf aamol hot dr Vetter Peter dere Abnehmerin ihre Stimm gher: <...> dem Vetter Peter sein Kopp <...> war bal frei. Un dr Alte is vor Schand fast en die Erd gsunke.») сменяются диалогом героев, в котором и наступает пуанта.

В развязке происходит смена фокуса. Внимание читателя переключается на второстепенного героя, произносящего ответную реплику. Значимость события подчеркивается обращением к главному герою: «Seht Ehr, Peter Vetter...». Кроме того, в данном блоке происходит актуализация поучительной функции в пословице «Unufrichtigkeit werd immr bstroft», предьявляющей универсальное знание. Данное знание конкретизируется и фокусируется на персонаже шванка: «Jetz habt Ehr s Lehrgeld».

В шванке *Motozilkfahrt* в роли пуанты выступает не отдельная реплика диалога, а «живая картинка», визуальный образ:

«Nikak ne moschno tormosit, Anwar!» *hot dr Vetter Petka iwer die Schulter weg gekrische. «Eto Schntzke sdela, Schaitan!» Dr Milizmann hot mit m Kopp gschittelt un dem Alte mit m Finger gedroht. Drauß vor m Dorf war viel Platz, un dr alte Petka hot sich mit Ach un Krach rumgedreht un is wie n Teifel dorchs Dorf gejogt. Awer 's dicke End kimmt hinnenoch, wie 's ewe haabft. «Stelle muß sich der Dingrich doch ä mol», docht der Alte. Er is in sei Tor neigjogt iwers Hundehäusje weg, daß die Bretter in dr Luft rumflouge sein un is mit m Kopp dorch die Staketenwand grennt.*

Данный эпизод является блоком максимального напряжения. Эффект пуанты создается в данном случае за счет нескольких средств. На общем диалектном фоне повествования появляется ответная реплика главного персонажа милиционеру на русском языке с нарушенными грамматическими

нормами (*Nikak ne moschno tormosit*), в ней же употребляется казахское заимствование *Schaitan*. Предложения «Nikak ne moschno tormosit, Anwar!» *hot dr Vetter Petka iwer die Schulter weg gekrische. «Eto Schntzke sdela, Schaitan!»* имеют восклицательный характер. В прямой речи героя происходит смена повелительного наклонения (*Machs Tor uf; machs net zu*) на изъявительное.

Данный отрезок текста насыщен глаголами с резолютной семантикой, семантикой движения и эмоциональных состояний: *ne moschno tormosit, weg gekrische, sich mit Ach un Krach rumgedreht, dorchs Dorf gejogt, in sei Tor neigjogt, iwers Hundehäusje weg, die Bretter in dr Luft rumflouge sein, is mit m Kopp dorch die Staketenwand grennt*. Большинство глаголов употребляется с обстоятельствами места и образа действия, детально характеризующими ситуацию (*iwer die Schulter weg gekrische, dorchs Dorf gejogt, in sei Tor neigjogt, iwers Hundehäusje weg, die Bretter in dr Luft rumflouge sein, is mit m Kopp dorch die Staketenwand grennt*), включаются фразеологизмы (*sich mit Ach un Krach rumgedreht*).

О наступлении развязки сигнализирует изменение темпорального фактора, эксплицирующегося в наречии *später* («Jesesje, Jesesje», *hot die Was Rous später vrzählt...*). Фокус повествования переключается на второстепенного героя: его жена повествует о благополучном исходе случившегося («'s is noch glücklich abgange. Er hat sich bloß ä dickes Horn ougstrouße un 's linke Ohr fast abgrisse.») Читатель узнает о последствиях данного происшествя в жизни героя: «... die hun dr noch kaa Dokumente gewe. Un schwerlich, wärscht du dich noch mol uf den Motozikl getraue. Du guckst jo immer mit Schreck un Angst uf n, wann du die Scheier ufmachst».

В настоящее время можно говорить о богатой палитре типов шванков российских немцев, имеющих особенности на уровне системы персонажей, жанровых характеристик, структурно-композиционного построения. В данной статье акцент был сделан на характеристике структурно-композиционных элементов шванка – экспозиции и пуанте – являющихся организационными звеньями начального и конечного комплексов. Для каждого из проанализированных элементов характерен общий набор маркеров, позволяющий идентифицировать его в тексте, а также проследить динамику текста и идентифицировать систему персонажей.

Библиографический список

1. Арнольд, И.В. Значение сильной позиции для интерпретации художественного текста // Иностранные языки в школе, 1978. – №4.
2. Арнольд, И.В. Стилистика. Современный английский язык: учебник для вузов. – М.: Флинта-Наука, 2002.
3. Бабенко, Л.Г. Лингвистический анализ художественного текста: учебник; Практикум. / Л.Г. Бабенко, Ю.В. Казарин. – М.: Флинта – Наука, 2003.
4. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: Наука, 1981.
5. Долинин, К.А. Интерпретация текста: французский язык: учеб. пособие. – М.: КомКнига, 2005.
6. Домашнев, И.А. Интерпретация художественного текста / И.А. Домашнев, И.П. Шишкина, Е.А. Гончарова. – М.: Просвещение, 1983.
7. Ламзина, А.В. Заглавие литературного произведения // Русская словесность. – 1997. – № 3.
8. Петрова, Н.В. Начало и его роль в организации художественного текста: на материале английских и американских рассказов начала-середины 20 века: автореф. дисс...канд. наук / Петрова. – Одесса, 1983.
9. Тимофеев, Л.И. Основы теории литературы: учебное пособие для студентов пед. институтов. – М.: Просвещение, 1976.
10. Томашевский, Б.В. Теория литературы. Поэтика: учебное пособие. – М.: Аспект Пресс, 1999.
11. Фельде, О.В. Модель мира в зеркале заглавий: на материале творчества В.П. Астафьева // Первые Астафьевские чтения в г. Красноярске: Мат. Всеросс. конф. 28-29 апр. 2004 г. - Красноярск: РИО ГОУ ВПО КГПУ им. Астафьева, 2005. – Вып. 1.
12. Neumann, S. Schwank und Witz als Medien sozialer Aussage. Bemerkungen zur Problematik der Schwank- und Witzforschung // Volksleben und Volkskultur in Vergangenheit und Gegenwart. Befunde und Probleme im internationalen Vergleich. – Bern / Berlin / Frankfurt a. M. / New York / Paris / Wien, Peter Lang, 1993.

Статья поступила в редакцию 19.10.09

УДК 821.161.1

П.В. Алексеев, к.ф.н., доц. кафедры литературы ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: mnko@mail.ru

МУСУЛЬМАНСКИЙ ВОСТОК В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ: ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В статье рассматриваются методологические проблемы исследования темы «Мусульманский Восток в русской литературе». Автор статьи предлагает рассматривать образ мусульманского Востока в русле структурной поэтики и теории сверхтекстов. В связи с этим вводится понятие «мусульманского текста русской литературы», рассматриваются его основные параметры и характеристики.

Ключевые слова: ислам и русская литература, средневековая литература Востока, скрытая структура, восточный мотив, межкультурная коммуникация.

Исследование проблемы «русская литература и мусульманский Восток» в аспекте теории сверхтекстов имеет ряд существенных методологических затруднений. Во-первых, эта проблема не замыкается в рамках проблематики сопоставительного литературоведения, раскрывая силовые линии мирового литературного процесса и дополнительные грани репрезентативности русской литературы по отношению к «мировой».

Эта проблема в первую очередь ставит вопросы о диалогических основах русской литературы, ее сложной целостности и уникальном прозрении мирового единства, когда мифопоэтический сверхобраз мусульманского Востока и комплекс сгенерированных в его структуре смыслов послужил одним из ключей познания и самопознания наряду с сопоставимыми по глубине сверхтекстами христианства, масонства, буддизма, язычества и т.п.

Отечественная филологическая наука на протяжении длительного времени занималась проблемой сравнительно-типологического изучения западно-восточных литературных и культурных связей, обобщая и систематизируя ориентальные компоненты художественных текстов, начиная с древнерусского периода, о чем свидетельствуют работы А.Н. Веселовского, К.Г. Менгес, Я.С. Лурье, Ю.Н. Завадовского и др.

К настоящему моменту накоплено большое количество компаративистских исследований, прямо или косвенно касающихся данной проблематики. Кроме трудов указанных выше авторов, следует упомянуть работы Ю.М. Лотмана, В.Н. Топорова, С.Л. Каганович, Вяч. Вс. Иванова, П. Тартаковского, В.Н. Кубачевой, Е.П. Чельшева, П.А. Грязневича, Г.Д. Гачева и др. Однако большая часть этих трудов не посвящено непосредственно мусульманским компонентам художественных текстов русской литературы, а затрагивает их в русле смежных тем. Таким образом, можно с уверенностью говорить о том, что до сих пор не проводилось масштабных, целенаправленных исследований мусульманских компонентов, которые связали бы их в единую систему взаимообусловленных элементов.

Современное сравнительное литературоведение в странах Западной Европы представляет собой фактически науку о литературах нового времени – от Ренессанса до наших дней. Таким оно сложилось с начала XX века, прежде всего во Франции трудами его основоположников Фернандо Бальдансперже и Поля Ван Тигема и их многочисленных учеников и последователей во всем мире. Эти хронологические грани сравнительного литературоведения, как нечто само собой разумеющееся, намечает Жан-Мари Карре, один из крупнейших французских компаративистов, в своем предисловии к популярному пособию по этому предмету М.Ф. Гиара (1951): «Оно изучает международные духовные связи, фактические взаимоотношения, существовавшие между Байроном и Пушкиным, Гете и Карлейлем, Вальтером Скоттом и Виньи, между произведениями, душевными стремлениями и жизнью писателей, принадлежащих к разным литературам» [1, с. 52]. Характерно, что классические труды по общей сравнительной литературе, принадлежащие наиболее авторитетным представителям этого направления, написаны в тех же исторических рамках: книга Поля ван Тигема посвящена истории литературы Европы и Америки «от Ренессанса до наших дней» [2, с. 87], книга Вернера Фридриха дает обзор сравнительной литературы «от Данте Алигери до Юджина О'Нийла» [3, с. 44].

В отечественном литературоведении примерами подобного рассмотрения групп художественных произведений, объединенных по какому-то доминантному признаку, можно назвать ставшие уже классическими работы Ю.М. Лотмана, В.Н. Топорова по петербургскому тексту русской литературы и Н.Е. Меднис по венецианскому тексту. По аналогии с указанными работами стали выделяться московский, парижский, алтайский и другие «локальные» тексты, в которых происходит трансформация пространства в миф. Однако мусульман-

ский текст – явление иного порядка, требующее совершенно иной методологии исследования. Дело в том, что типологически относясь к локальному тексту, мусульманский текст репрезентирует не столько топос, «прорывающийся» в мифологическое пространство, сколько готовую мифопоэтическую систему, представляя модель ее освоения русской литературой.

Использование концепции метатекста в плане методологии соприкасается с концепцией «стиля эпохи», разработанной Д.С. Лихачевым и понятием «большого времени», которое использовал С.С. Аверинцев при сопоставлении тысячелетия византийской культуры с тысячелетием русской: для того, чтобы «решать задачу макрохарактеристик, минуя слишком детальные описания», необходимо «пожертвовать детальностью информации об истории каждого объекта в отдельности», используя методику «приближенных описаний» [4, с. 6]. В то же время конструируемая модель мусульманского текста не может быть полной без анализа элементарных компонентов, которые способны высветить сложные мыслительные структуры художественных текстов, линии их развития и способы генерации смыслов: входя в большое время, факт «попадает в новый контекст новых фактов, сплетается с ними в единую ткань, становится компонентом рисунка, простирающегося на этой ткани и на глазах усложняющегося, и тогда смысл его имеет уже не столько границы объема, сколько опорные динамические линии» [5, с. 210 – 211].

Каждый, кто начинает свой исследовательский путь в этом направлении, должен понимать, какая нелегкая задача перед ним стоит: глубокое рассмотрение влияния мусульманской культуры (именно культуры как особого языка) на русскую литературу невозможно без широкого применения отечественных и зарубежных исследований по мифологии, тексту, интертекстуальности, культурологии, сравнительному литературоведению, западной и восточной философии, а также без опоры на оригиналы арабских, персидских и тюркских текстов. Кроме того, правильное понимание текстов и свободное ориентирование в пространстве мифопоэтики исследуемых текстов будет невозможно без тщательного знакомства с книгами, на которых сформировались ключевые религиозные системы Запада и Востока – это Библия, Коран, комплекс апокрифов и толкований. В отношении восточной культуры большую роль сыграет также знание «Сунны» – комплекса текстов о действиях и изречениях пророка Мухаммада.

Прежде всего, следует уточнить, какими параметрами обладает сверхтекст как объект литературоведческого исследования (будь то петербургский, венецианский или мусульманский тексты русской литературы). В монографиях «Венеция в русской литературе» (1999) и «Сверхтексты в русской литературе» (2003) Н.Е. Меднис сформировала ключевые показатели сверхтекста:

1. Каждый сверхтекст имеет свой образно и тематически обозначенный центр, фокусирующий объект, который в системе внетекстовых реалии-текст предстает как единый концепт сверхтекста;
2. Сверхтекст, как всякое ядерное по своей структуре образование, предполагает наличие и знание читателем некоего не вполне статичного, но относительно стабильного круга текстов, наиболее репрезентативных для данного сверхтекста в целом, определяющих законы формирования художественного языка сверхтекста и тенденции его развития;
3. Синхроничность является необходимым условием восприятия сверхтекста в его текстовом качестве и столь же необходимым требованием при аналитическом описании, воссоздании того или иного сверхтекста;
4. Важным признаком сверхтекста является его смысловая цельность, рождающаяся в месте встречи текста и внеположенной реальности и выступающая в качестве цементующего сверхтекст начала;

5. Необходимым условием возникновения сверхтекста становится обретение им языковой общности, которая, складываясь в зоне встречи конкретного текста с внетекстовыми реалиями, закрепляется и воспроизводится в различных субтекстах как единицах целого, т.е. необходима общность художественного кода;

6. Границы сверхтекста и устойчивы и динамичны одновременно.

Итак, тексты, составляющие это сверхтекстовое образование, необходимо рассматривать в культурно-языковом контексте времени. А художественный текст, который мы относим к мусульманскому тексту русской литературы, – как часть системы, в которой каждый элемент получает дополнительные контекстуальные значения, порожденные полем межкультурного взаимодействия.

В этом аспекте исследование мусульманского текста является предметом специальной дисциплины, названной Ю.М. Лотманом «семиотикой культуры», которая рассматривает «взаимодействие разноуровневых семиотических систем, внутреннюю неравномерность семиотического пространства, необходимость культурного и семиотического полиглотизма» [6, с. 129], а отдельный текст как культурный макрокосм, который «становится значительнее самого себя и приобретает черты модели культуры», в условиях чего он «имеет тенденцию осуществлять самостоятельное поведение, уподобляясь автономной личности» [6, с. 132].

Культуру (русскую и мусульманскую) можно понимать вслед за Э. Бенвенистом «как весьма сложный комплекс представлений, организованных в кодекс отношений и ценностей: традиций, религии, законов, политики, этики, искусства – всего того, чем человек, где бы он ни родился, пропитан до самых глубин своего сознания и что направляет его поведение во всех формах деятельности» [7, с. 31]. Одно из основополагающих свойств культуры (в особенности, русской культуры) заключается в том, что, в терминологии В.Н. Топорова, она выполняет «соотнесение-сравнение» своего и чужого. Эта ее функция, безусловно, значима, поскольку сравнение «связано с бытием человека в знаковом пространстве культуры, которая имеет своей осью проблему тождества и различия» [8, с. 7].

Термин «межкультурная коммуникация» употребляется нами для обозначения такого взаимодействия культур, при котором они «вступают в диалог, и происходит их актуализация, в результате чего проявляется общечеловеческое и специфическое каждой культуры» [9, с. 64] как семиотической системы. Структура межкультурного коммуникативного акта в общих чертах эквивалентна элементарной структуре любого коммуникативного акта: наличие адресата, адресанта, контекста, кода и контакта. Однако реальное взаимодействие культур, рассматриваемое в парадигме диалогической концепции М.М. Бахтина, есть не только и не столько передача количества культурной информации, сколько «способ внесения той или иной коррекции» [10, с. 272] в мирообраз коммуниканта.

Иными словами, сущность межкультурной коммуникации состоит в том, чтобы трансплантировать не информацию, а способы ее построения, и следом за этим – создавать такие условия, при которых воспринимающая культура начнет сама генерировать «чужие» структуры, «уменьшая неопределенность путем взаимодействий в собственной когнитивной области» [11, с. 21].

На начальном периоде формирования мусульманского текста, когда происходило накопление мусульманских элементов, перешедшее позднее в накопление структур, осуществлялась как полная, так и редуцированная межкультурная коммуникация: при полной происходило непосредственный диалог с мусульманами Кавказа, Сибири, Крыма, Индии и т.д., а при редуцированной (когда имеет место не взаимовлияние, а лишь влияние одной культуры на системность другой) – включение восточной поэтики классического периода в поэтику русского романтизма первой трети XIX века.

Учитывая позиции Лотмана, Топорова и Бахтина при анализе литературных фактов, можно говорить о том, что воз-

никновение мусульманского текста – глубоко значимый факт, свидетельствующий о том, что в первой половине XIX века такое естественное свойство культуры, как диалогичность, в русской культуре этого периода становится ведущим творческим принципом и мировоззренческой категорией, способом преодоления культурной замкнутости, когда творческая мысль, оперируя «чужими» категориями, осуществляет выход «во вне» (для того, что бы взглянуть на себя глазами «другого»), наполняя бытие более глубоким смыслом и способствуя более адекватному моделированию действительности.

Однако предмет нашего исследования требует рассматривать частный случай межкультурного взаимодействия – межлитературные связи, т.е. «проникновение одной литературы в мир другой литературы» [12, с. 337].

Отметим, что средневековая мусульманская литература (Хафиз, Саади, поэзия бедуинов и Коран, как он воспринимался в XIX веке) воздействовала на русскую в одностороннем порядке по принципу «внутренних контактов», классифицированных Д. Дюришиным [13, с. 52], т.е. контактов, проявившихся в различных формах межлитературной рецепции, как пассивных, так и активных, творческих: влияние, заимствование, аллюзия, вариация, парафраза, реминисценция, цитация, филиация, пародирование, подражание, плагиат, эпитома, репродукция, перевод, трансформация произведения источника, продолжение и обновление традиций инонациональной литературы, создание самостоятельных произведений под импульсом произведений другой литературы и т.д. Внутренние контакты протекают как на уровне отдельных личностей (Пушкин – Саади, Ознобишин – Хафиз), так и на жанрово-стилевом уровне (русский романтизм и «восточный» романтизм).

Диакронический аспект рассмотрения межлитературных связей выдвигает новую проблематику: мусульманский текст рассматривается в соотношении не только культур, но и эпох. С такой точки зрения проблема «ислам и русская романтическая литература первой четверти XIX века» видится в контексте влияния словесности мусульманского Востока классического периода (X – XV вв.) как одной из констант мировой культуры, «дающих универсальный ключ к интерпретации несводимых ни к чему другому разнообразных феноменов» [13, с. 52], на становящуюся русскую литературу.

Развивая мысль Ю.М. Лотмана о том, что возможность межкультурных контактов обусловлена наличием образов-эквивалентов, своеобразных словарей-билингвов, типа «русский Байрон», который будет одновременно сигналом двух культур, можно говорить о том, что широкое, разностороннее исследование взаимодействия культур, значительно отличающихся друг от друга, невозможно без такого сверхтекста-эквивалента, основополагающей матрицы, выработанной двухсторонними усилиями. Мусульманский текст русской литературы является таким синтезированным сверхтекстом-эквивалентом, своего рода «русским исламом», обладающим в общих чертах особенностями текста вообще: единством, связностью, знаковостью, материализованностью и наличием многоуровневой сетки отношений. Это предопределяет тот факт, что достаточно трудно привести однозначное, полностью исчерпывающее определение этому феномену.

«Русский ислам», очевидно, имеет реальное расхождение с реальным исламом, поскольку, являясь его эквивалентом, содержит в себе не только модель, но и антимодель ислама. Элементы, составляющие мусульманский текст, имеют корреляционную пару, т.е. всегда противопоставлены чему-то по принципу «свое – чужое» или «истинное – ложное».

Мусульманский текст, как предмет литературоведческого исследования, формирующий такой угол зрения на художественные тексты русской литературы, при котором формальные и содержательные элементы текстов, связанные с мусульманской культурой, рассматриваются в структурном единстве. Как предмет исследования мусульманский текст иллюзорен, существует только в теоретическом аппарате исследователя, но как инструмент познания взаимоотношения элементов – реален и, в таком случае, имеет полное право

быть описанным в аспекте структурности и функциональности.

Мусульманский текст русской литературы – это универсальный механизм межкультурной коммуникации с мусульманским миром на языке-посреднике, коды которого изоморфны по отношению к русскому и мусульманскому миру.

Показательно, что интерес русских авторов к исламу разворачивался по схеме «от частного к общему»: от интереса к конкретным проявлениям ислама к постижению концептуального единства, скрытого за этими проявлениями, т.е. к конструированию системы.

Очевидно, что в семиосфере русской культуры функционирует не только мусульманский текст, но и другие локальные тексты, сформированные от проникновения в структуру русской культуры «инородных» религиозно-философских элементов: буддийский, иудейский, языческий и т.п. Под инородными элементами в это случае следует понимать структуры построения смыслов, сгенерированные в иной семиосфере и, таким образом, отличные от принятых здесь.

В этом ряду можно выделять и библейский текст, как особую область исследования. Дело в том, что Библия как памятник, создававшийся в контексте «восточного» (древне-восточного) менталитета, с одной стороны, является ключом ко многим кодам многих художественных текстов западного мира и России, а с другой стороны, сама закодирована настолько тщательно (взять, к примеру, текст «Песни песней», герметическая природа которого для нас несомненна), что выделение такого объекта исследования как библейский текст высветит масштабную панораму многоуровневой сетки отношений и способов генерации онтологических моделей.

Каким же образом мы определяем принадлежность того или иного текста русской литературы к мусульманскому тексту?

Поскольку мы рассматриваем ислам, прежде всего, как семиотическую систему, которая через свойственную только ей сетку координат расчленяет и интерпретирует действительность, и которая создает свойственные только ей модели художественного освоения действительности, в художественном тексте должны быть, прежде всего, элементы философии ислама или элементы, выводимые из нее. При этом мусульманские мотивы не сводятся к разновидности восточных мотивов, а представляют собой модель философского постижения категорий действительности.

Рассмотрим стихотворение Я.П. Полонского «Магомет перед омовением» (1844):

... Земля сгорит и лопнет камень,
И упадут
На рубежах поставленные горы...
Лишь ты одна
Кипящими зальешь волнами
Развалины
Пылающего мира, и густой,
Горячий дым
Прокатится, гонимый ветром, из края в край...

Здесь видно кораническое утверждение временности земли и всего, что казалось до сих пор таким прочным – отсылка к эсхатологии ислама. При этом отсылка имеет скрытый характер: без заглавия, отсылающего к мусульманской ментальной сфере, для русского читателя мусульманские смыслы текста были бы не опознаны.

Ключевой символ приведенного отрывка, производящий наиболее сильное эстетическое воздействие – гора. Структура этого символа в мусульманской культуре значительно отличается от своего европейского эквивалента, сближаясь только в семантике «одухотворенности» точки пространства, наиболее близкой к небу и, следовательно, к Богу [14, с. 12]. В языческих культах горы часто считались обителью богов земли, поскольку несли доминантную семантику незыблемости, прочности, древности. Горы – ровесники сотворения мира, его «высокое» проявление и средоточие, и поэтому само их присутствие на Земле могло означать осуществление времени вне

времени, своеобразный парадокс, неразрешимый человеческой логикой.

Подобная мысль в культуре ислама претерпевает существенную трансформацию. Коран констатировал, что горы, хотя и твердо стоят на земле, чтобы сделать ее устойчивой, структурно подобны облакам: «И ты увидишь, что горы, которые ты считал неподвижными, – вот они идут, как идет облако по деянию Аллаха, который выполнил в совершенстве все. Поистине, Он сведущ о том, что вы творите!» (Коран: 27: 88).

Отталкиваясь от значений крепости и устойчивости, ислам добавляет к ним в структуре символа знак «минус»: по всей видимости, для того, чтобы подчеркнуть брэнность мира (это один из наиболее ярких лейтмотивов Корана).

В День Страшного Суда, согласно кораническому положению, горы будут как расчесанная «шерсть», т.е. явным свидетельством манифестированной энтропии: «Терпи же терпением хорошим – ведь они видят это далеким, а Мы видим это близким, в тот день, когда небо будет, как медь расплавленная, и будут горы, как шерсть, и не спросит друг о друге – будут они им показаны» (Коран: 70: 4 – 11).

Горы в исламе – не что иное, как знаки вечного присутствия Бога, именно поэтому в Коране Аллах клянется ими, когда призывает человека к вере. То, что Джалаладдин Руми называл «эстатическим танцем горы» есть факт проявления могущества Бога, с одной стороны, и признания этого Вселенной, с другой. Горы, как и все, сотворенное Богом, признают своего Творца: «Разве ты не видел, что Аллаху поклоняется и тот, кто в небесах, и кто на земле: и солнце, и луна, звезды, и горы, и деревья, и животные, и много людей; и много тех, для которых заслужено наказание!» (Коран: 22: 18).

Высокие горы выступают пороговой областью между сотворенной Вселенной и бесконечным Богом. Ближневосточная мифологема Синая формирует представление о горе, которая окружает всю Землю: «Клянусь горой [Синай], и книгой, начертанной на свитке развернутом, и домом посещаемым, и кровлей вознесенной, и морем вздутым – поистине, наказание твоего Господа падет, нет для него отстранителя в тот день, как небо заколеблется в колебании и горы двинутся в движении» (Коран: 52: 1 – 10).

Трудно сказать, в какой степени Полонский проник в структуру значений этого символа, однако текстовая данность стихотворения не оставляет сомнений в его мусульманском происхождении. Более того, в данном случае необходимо рассматривать это стихотворение как развернутую символическую структуру, обращенную в сторону мусульманской модели миропорождения.

Если в художественном тексте, созданном в хронологических рамках рассматриваемого нами периода, поступки героев проецируются на ислам, объясняются его положениями или противопоставляются им, происходит явное или скрытое формирование образа религии, следовательно, произведение принадлежит мусульманскому тексту. Например, в стихотворении А.С. Грибоедова «Дележ добычи» (1825) происходит оправдание действия разбойников положениями религии («кадий» – это судья – руководствующийся положениями Шариата):

Юных пленниц приумножим,
И кадиям, людям божим,
Красных отроков дадим
(Верой стан наш невредим)...

В стихотворении К.Ф. Рыльева «На смерть Байрона» (1824) авторская субъективность концентрируется на описании идеологически противоположной позиции:

Чему на шатком троне рад
Тиран роскошного Востока,
За что благодарить пророка
Спешат в Стамбуле стар и млад?

Иногда в художественном тексте достаточного наличия имен Аллаха, пророка Мухаммада и Корана или просто упоминания мусульман, чтобы отнести произведение к мусульманскому тексту русской литературы, т.к. уже одно их при-

существование в тексте создает мощный культурологический и философский фон. Например, в стихотворении Ф.И. Тютчева «Олегов щит» (между 1827 и 1829; начало 1850-х):

...Аллах! Пролетай на нас свой свет!
Краса и сила правоверных!
Гроза гяуров лицемерных!
Пророк твой – Магомет...
Или в одном из восьмистиший О.Э. Мандельштама:
О бабочка, о мусульманка,
В разрезанном саване вся –
Жизняночка и умираючка,
Такая большая, сия!
С большими усами кусава
Ушла с головою в бурнус.
О, флагом развернутый саван, –
Сложи свои крылья – боюсь!

Бабочка всегда служит для О. М. примером жизни, не оставляющей никакого следа: ее функция – мгновение жизни, полета и смерти. Но почему поэт использует образ мусульманской женщины? На этот вопрос ответить невозможно без соотнесения образа бабочки-мусульманки с традицией изображения восточных (мусульманских) женских образов в русской литературе, начиная с эпохи романтизма (например, у А.С. Пушкина, А.А. Бестужева-Марлинского, М.Ю. Лермонтова).

В художественном тексте также необходимо присутствие элементов мусульманской символической системы. Однако здесь появляется проблема разграничения восточных и мусульманских элементов. Например, в стихотворении И.П. Мятлева «Как хороши, как свежи были розы...» (1834) есть такие строки:

Но в мире мне явилась дева рая,
Прелестная, как ангел красоты...

Очевидно, что «дева рая» – ориентальный мотив, обозначающий гурию, райскую деву, девственницу, использован

здесь для усиления образа возлюбленной. Однако эта райская дева была обещана пророком Мухаммадом только мусульманам и в суфийской поэзии стала символизировать не столько возлюбленную, сколько невыразимое блаженство лицезрения Бога. Вряд ли можно говорить о том, что авторская мысль в этом стихотворении затрагивает мусульманскую философию, тем не менее, свойство любого мотива заключается в том, что он вносит в свою структуру информацию о контекстах, в которых побывал однажды: «цитата», «ссылка» потенциально вмещают в себя всю ту литературно-художественную структуру, откуда она заимствуется или куда она обращена» [15, с. 154 – 155].

Поэтому в данном стихотворении «дева рая» будет потенциальной, свернутым текстом, который может быть развернут с мусульманским значением только в том случае, если в контексте произведений этого автора обнаружится эксплицитно мусульманская философия. Логика исследования подобных структур заключается в том, чтобы определить, говоря словами В.В. Виноградова, «смысл таких «заимствований» и «подразумеваний» в их первоначальном контексте», что в контексте нашего исследования станет «отправной точкой их семантического приспособления к новой композиционной системе. Поэтому задача исследователя сводится не только к тому, чтобы установить факт «заимствования», но и к тому, чтобы определить значение фразы на ее родине, в контексте ее первоисточника – и затем понять, как это значение применено в новой художественной системе» [15, с. 155].

И хотя зачастую в художественных текстах русской литературы эти символы раскрывают только поверхностный ряд своих значений, их эксплицитной связи с эстетикой и философией суфизма оказывается достаточно для придания всему произведению статуса принадлежности к мусульманскому тексту.

Библиографический список

1. Бертельс, Е.Э. Избранные труды. «Низами и Фузули». – М., 1962.
2. Мейлах, М.Б. К вопросу о поэтике средневековой литературы. Поэзия трубадуров // Изв. АН СССР. Сер. лит. и яз. – 1970. – № 10.
3. Bremond, Cl. L'«exemplum» (Typologie des sources du Moyen Age occidental) / Cl. Bremond. – Bruxelles, 1982.
4. Лихачев, Д.С. Развитие русской литературы X-XVII вв. Эпохи и стили. – Л., 1973.
5. Аверинцев, С.С. Византизм и Русь: два типа духовности // Новый мир. – 1988. – № 7.
6. Лотман, Ю.М. Семиотика культуры и понятие текста // Избранные статьи. – Таллинн, 1992. – Т. 1.
7. Бенвенист, Э. Общая лингвистика. – М., 1974.
8. Топоров, В.Н. Пространство культуры и встречи в нем // Восток-Запад: Исследования. Переводы. Публикации. – М., 1988.
9. Фурманова, В.П. Межкультурная коммуникация и художественная литература (На материале преподавания иностранных языков) // М.М. Бахтин и гуманитарное мышление на пороге XXI века: Тезисы докладов III саранских международных Бахтинских чтений: В 2 ч. – Саранск, 1995. – Ч. 1.
10. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики. – М., 1999.
11. Гудков, Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. – М., 2003.
12. Конрад, Н.И. Запад и Восток. – М., 1966.
13. Дюришин, Д. Теория сравнительного изучения литературы. – М., 1979.
14. Борисова, Т.С. Система символов оригинальных и переводных церковнославянских богородичных гом依ий и акафистов: автореф. дис... канд. фил. наук. – Новосибирск, 1998.
15. Виноградов, В.В. О стиле Пушкина // Литературное наследство. – М., 1934. – Т. 16 -18.

Статья поступила в редакцию 23.10.09

УДК 72.017 /470.316/; УДК 82.091 - 882

С.М. Михайлов, канд. архитектуры, проф. Казанского государственного архитектурно-строительного университета, г. Казань, E-mail: souzd@mail.ru

МЕТОД «СЦЕНАРНЫХ КАРТ» В ОРГАНИЗАЦИИ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ СОВРЕМЕННОГО ГОРОДА

В статье раскрывается метод «сценарных карт» в рамках индуктивного подхода к организации предметно-пространственной среды города, идущего «от человека» с учетом особенностей его зрительного восприятия окружающей архитектурной среды.

Ключевые слова: индуктивный подход, сценарная карта, композиция, предметно-пространственная среда, архитектурный ансамбль, визуальное восприятие, зрительный кадр.

Пространственная композиция крупного архитектурного ансамбля, такого как жилой район или целый город, раскрывается перед зрителем, как правило, не сразу, а постепенно, в процессе его движения по улицам – своеобразным визуальным каналом. В результате этого восприятия рождается обобщенный художественный образ увиденного архитектурного ансамбля. Дороги, как отмечает К. Линч, являются преобладающими элементами в представлении людей о городе [1]. В этой связи организация «архитектуры дорог», как пешеходных, так и транспортных, приобретает первостепенное значение.

Архитектуру дорог необходимо рассматривать как специфическое художественное произведение, развивающееся во времени, а ее композицию - строить по аналогии с временными искусствами на основе заранее разработанного сценария.

Образ такого крупного архитектурного ансамбля, как город, в сознании человека формируется в результате его контакта с окружающей пространственной средой на основе последовательного восприятия в процессе движения отдельных видовых картин или зрительных кадров. Через восприятие отдельных зрительных кадров у человека складывается представление и об архитектурной композиции ансамбля в целом [1].

Следовательно, архитектурную композицию ансамбля в процессе проектирования можно представить не только традиционными средствами макетирования, дающими возможность одновременно увидеть общую объемно-пространственную композицию ансамбля с высоты птичьего полета, но и в виде серии видовых кадров, последовательно воспринимаемых зрителем². Пространственно-временная композиция ансамбля в форме своеобразной видеоленты зрительных кадров, на которой фиксируется последовательность их демонстрации, смысловое содержание и пространственная композиция каждого из этих кадров, контрастная или нюансная их смена, максимально отражает особенности восприятия ее человеком. Зрительный кадр или как его еще называют «архитектурная картина», таким образом, становится своеобразным инструментом в руках архитектора-режиссера при разработке сценария такой пространственно-временной композиции архитектурного ансамбля.

Наряду с построением композиции и смысловым содержанием каждого видового кадра, последовательностью его демонстрации, большое значение имеет также частота их смены перед движущимся зрителем. Низкая частота, когда на протяжении длительного времени человек вынужден видеть один и тот же видовой кадр, вызывает чувство монотонности. Примером тому могут служить пространства жилых микрорайонов 1960-80 гг., сформированные типовыми домами. Находясь в такой пространственной среде, человек даже невольно ускоряет шаг, пытается бессознательно приблизить время «демонстрации» видового кадра к оптимальному [2]. При чрезмерно высокой частоте смены кадров, когда информация, практически, не успевает осваиваться зрителем, возникает чувство "информационной перегруженности" пространства, а в отдельных случаях - и хаоса.

Оптимальное время демонстрации одного зрительного кадра, как показывают исследования, составляет 20-30 секунд. Т.е. при средней скорости пешехода 4 км/час он должен через каждые 20-30 метров пути получать новую информацию. С учетом этого и должна строиться развивающаяся во времени архитектурная композиция, разрабатываться ее сценарий³.

Таким образом, можно составить идеализированную картограмму частоты смены зрительных кадров - выделить в планировочной структуре ансамбля основные пути движения зрителя (транспортные и пешеходные) и разделить их на условные отрезки, каждый из которых должен стать носителем определенной информации - видового кадра. Такая картограмма, как показывает практика, может быть представлена в виде схемы планировочного характера в масштабах 1:500, 1:1000, 1:2000, что соответствует градостроительной документации на уровне генеральных планов и ПДП (проекта де-

тальной планировки). При этом для лучшей ориентации человека в пространственной структуре ансамбля необходимо задать направленность путей его движения, создав градиент в частоте смены зрительных кадров - ее нарастание к кульминациям общей пространственно-временной композиции, например, общественным центрам города⁴.

Можно рекомендовать градиент частоты смены зрительных кадров с ее нарастанием к композиционным центрам до 10 сек. демонстрации одного кадра (это равняется длине отрезка пути 11 и 112 м, соответственно для скорости движения наблюдателя 4 и 40 км/час) и убывание к периферии до 40 сек демонстрации одного зрительного кадра (длина отрезка соответственно 44 и 448 м).

Смена зрительных кадров, как правило, происходит в результате изменения пространственных характеристик коммуникации или появлении в поле зрения наблюдателя новых композиционных и смысловых акцентов. В городе, в основном, это:

- зоны общественных центров с площадями и ярко выраженной архитектурой застройки;
- отдельные уникальные в архитектурно-художественном отношении объекты;
- отдельные элементы монументально-декоративного искусства, ландшафтной архитектуры и благоустройства, носящие уникальный характер;
- перекрестки и повороты улицы, небольшие курдонеры и площади, где происходит смена пространственных характеристик среды;
- отдельные видовые окна в фронте застройки на уникальные архитектурные и природные доминанты [3].

Совмещение идеализированной картограммы частоты смены зрительных кадров и схемы с изображением существующей смены зрительных кадров и позволяет получить основу для построения сценария развития пространственно-временной композиции архитектурного ансамбля – «сценарную карту». Сценарная карта показывает участки пути с низкой информативностью, где существующая смена видовых кадров происходит значительно реже, чем это требует идеализированная картограмма; и напротив, - перегруженные информацией. Выявляя оптимальные и проблемные с позиции насыщенности зрительной информацией участки пути сценарная карта, тем самым, во многом определяет последующий детальный сценарий – программу архитектурно-художественного преобразования пространственной среды ансамбля. При разработке этой программы архитектор-режиссер определяет палитру конкретных средств, планировочных и архитектурно-художественных приемов его реализации, другими словами – детальный сценарий формирования архитектурно-художественной композиции ансамбля, развивающейся в пространстве и во времени. Представляется такой сценарий как видеопланировочных схем, так и видеоленты зрительных кадров, на которых показываются объекты и приемы дизайна монументально-декоративного искусства преобразования существующей предметно-пространственной среды архитектурного ансамбля.

Изложенная методика построения сценарной карты получила апробацию в Казанском инженерно-строительном институте в 1982-1988 гг. при разработке схем комплексного архитектурно-художественного оформления гг. Углича, Новотроицка, Альметьевска, выполнении целого ряда дипломных проектов (1986-2009 гг.), а также в проектных семинарах Союза Дизайнеров России, прошедших в целом ряде российских городов в 1994-2005 гг. Как показал этот опыт «метод сценарных карт» является достаточно эффективным для относительно небольших градостроительных образований: малый город, поселок, жилой район, отдельная улица и т.д., генеральные планы которых проектируются в масштабах 1:2000, 1:1000, 1:500. При работе с крупными ансамблями построение такой детальной сценарной карты теряет смысл из-за чрезмерно мелкого масштаба чертежей (1:5000, 1:10000), сложности и большой трудоемкости. Но она может при этом появиться на последующих проектных уровнях для отдельных

ансамблей. Кроме того исследования показали, что «метод сценарных карт» может успешно применяться не только при архитектурно-художественном оформлении существующих градостроительных образований, но и закладываться на стадии формирования общей планировочной структуры ансамбля, проектировании его генерального плана. Таким образом «метод сценарных карт» может стать значительным дополнением к существующей методике градостроительного проектирования. И если традиционное градостроительное проектирование проводится в рамках дедуктивного подхода – «от общего – к частному» (от систем расселения – к генеральному плану города, ПДП архитектурного ансамбля), то «метод сценарных карт» является представителем индукционного подхода – «от частного – к общему» (от человека – к генеральному плану архитектурного ансамбля). А вместе они могут стать «двумя сторонами одной медали» на новом уровне проектной деятельности в области организации пространственной среды архитектурного ансамбля.

¹Композиция произведений временных искусств - литературы, драматургии, кинематографа, к которым некоторые исследователи относят и архитектуру, имеет обычно

многочастную структуру. Наиболее распространенной является трехчастная структура, как например, в сонатном аллегро: "экспозиция", "разработка ведущей темы", "реприза".

²Понятие "видовой кадр" для характеристики потока воспринимаемой информации введено Тверским, "архитектурная картина" - Н.Бруновым. Э.Климов в своем исследовании формулирует понятие "кинетический кадр", пытаясь описать тем самым динамику их смены [4].

³Данные получены эмпирическим путем Е.Л.Беляевой при обследовании исторических городов: тех их фрагментов, где, по общему мнению экспертов, информативная насыщенность среды является оптимальной для восприятия человеком [2, с.100].

⁴Для пути характерны не только опознаваемость и непрерывность, у них есть и свойство направленности. Это легче всего обеспечивается наличием градиента, регулярного изменения какого-то качества, нарастающего в одном направлении [1, с. 56]. Одним из принципов программной организации движения зрителя является "принцип нарастания композиционной активности элементов по ходу движения человека" [3].

Библиографический список

1. Линч, Кевин. Образ города / пер.с англ. - М.: Стройиздат, 1982.
2. Беляева, Е.Л. Архитектурно-пространственная среда города как объект зрительного восприятия. - М.: Стройиздат, 1977.
3. Михайлов С. М. Градостроительные аспекты восприятия исторической среды города - центра туризма: автореф. дис....канд.арх. - М. 1981.
4. Климов, Э.М. Наглядное моделирование восприятия архитектурных комплексов в процессе движения: автореф. дис....канд. арх. - М. 1980. Статья поступила в редакцию 1.09.09

УДК 81'23

П.П. Дашинимаева, с. н. с. БГУ, г. Улан-Удэ, E-mail: polinadash58@mail.ru

«МЫШЛЕНИЕ VERSUS ЯЗЫК» ИЛИ «ЯЗЫК VERSUS МЫШЛЕНИЕ»? ИЛИ ГИПОТЕЗА СЕПИРА-УОРФА ПРИМЕНИТЕЛЬНО К МОРФОЛОГИИ БУРЯТСКОГО ЯЗЫКА

В статье даётся интерпретация принципов гипотезы Сепира-Уорфа на основе анализа агглютинации и значения длительности в бурятском языке. Диахроническое движение – от мышления к языку, в рамках онтогенеза - частичная и опосредованная детерминация языка, что подтверждается функционированием нейронов в продуцировании и восприятии речи.

Ключевые слова: язык, мышление, лингвистическая относительность и обусловленность, морфема, агглютинат, длительность и убыстрённость действия, компактность выражения, этнический психотип, нейрон.

С одной стороны, в литературе принято дифференцировать сильную и слабую интерпретации гипотезы Сепира-Уорфа¹: первые мыслители признают гипотезу полностью, вторые – частично [1]. Более того, существование мнения о семиозисе, в котором язык никак не участвует, позволяет выделить и «нулевую» интерпретацию. Наблюдения показывают, что вторых – преобладающее большинство (Д. Чандлер, Дж. Грэйс, Л. Кэмпбелл и др.).

С другой стороны, помимо главных принципов взаимоотношений языка и мышления учёные находят в гипотезе и другие объекты для научных «баталлий». К примеру, подвергается критике возможность уравнивания языков «высококультурных и первобытных народов», поскольку «культурно-эволюционная оценка в отношении к любому языку вполне закономерна», как она «правомочна, например, в отношении к технике» [2].

Не останавливаясь на оценке «культурного прогресса» языка, мы переходим к тезису о роли языковых (грамматических) структур в формировании менталитета этноса, в целом, и в поведении индивида, в частности. Именно такая интерпретация идеи обеспечила авторам право быть одними из наиболее цитируемых мыслителей современности. Представим первое высказывание, где обоснована логика постановки идеи:

... Факты языка составляют для говорящих на данном языке часть их повседневного опыта и поэтому эти факты не подвергаются критическому осмыслению и проверке. Таким образом, если кто-либо, следуя естественной логике, рассуждает о разуме, логике и законах правильного мышления, он обычно склонен просто следовать за чисто грамматическими

фактами, которые в его собственном языке или семье языков составляют часть его повседневного опыта... [3, с. 172].

Начнём с того, что в работах Э. Сепира и Б.Л. Уорфа присутствует возможность двойной интерпретации, иллюстрацией чего служит абзац, данный выше. Вероятно, наличие двусмысленности обнаруживается не столько из-за неопределённости смысла излагаемого в оригинале, а, скорее, из-за существования различных приоритетов эпистемологического характера у рецепторов, т.е. авторов, дающих интерпретацию излагаемого.

Как вытекает из абзаца, субъект обычно делает выводы о законах мышления, исходя из специфики грамматической системы языка, т.к. он вербализует мысли только в заданных грамматических рамках. Другие модели язык не предоставляет, т.к. «он» их в своё время не «заготовил», и, вообще, носитель данного языка их и не ищет. Значит, ... тут как раз приходит время для читающего осмыслить данную идею и пойти в своей интерпретации двумя путями. Читатель-1 делает вывод: действительно, получается, язык детерминирует наши мысли, по крайней мере, их конфигурации, стало быть, по большому счёту, и наше мышление. А второй следует «нестественной» логике и размышляет примерно следующим образом: Неужели «разум, логика и законы правильного мышления» моего этноса охватываются только этим набором грамматических структур? Наверняка, мой разум способен на большее разнообразие актуализаций, тогда, значит, мой язык не способен трансформировать их в «удобоваримом виде»...

Вернёмся к авторам гипотезы. Как Э. Сепир признаётся, его задача состояла в привлечении к лингвистике «внимания

прагматичных американцев». Для этого, описав языки в формально-сравнительном аспекте с выходом в психологию, следовало придать лингвистике «как науке необходимого достоинства» [4, с. 249-250]. Решение данной задачи ведёт к презентабельным выводам: «...форма, в которую отливается его (философа – П.Д.) мысль (а это в сущности языковая форма), поддаётся прямому соотносению с его мировоззрением», что, в свою очередь, «приводит нас к пониманию природы языка как символической системы, как способа отображения всех мыслимых разновидностей нашего опыта» [там же, с. 255-256]. Учитывая время написания его главного труда «Language. An Introduction to the Study of Speech» (1921 г.), следует воздать должное прозорливости его ума, позволившего обнаружить и описать сложную природу психической деятельности, которую называем рече-мышлением.

Тем не менее, как нам кажется, при постулировании данного двуединства он не смог избежать определенной противоречивости во взгляде. С одной стороны, то, что язык «не есть ярлык, заключительно налагаемый уже на готовую мысль», «язык не покров, а, скорее, заранее приоткрытый путь или шаблон», говорит о некоем регулирующем участии языка в формировании мысли. С другой стороны, идея о том, что «... границы языка и мышления в строгом смысле не совпадают. В лучшем случае язык можно считать лишь внешней гранью мышления на наивысшем, наиболее обобщённом уровне символического воображения» [там же, с. 36], «снимает» степень категоричности утверждения о направляющей роли языка в мышлении.

Напомним, что теория о связи языка и мышления Сепира-Уорфа указывает на 2 уровня их взаимоотношений - релятивности и детерминизма, из которых второй принцип отсылает к исходной точке взаимосвязи двух категорий. Из двух мыслителей, по нашему мнению, у Б.Л. Уорфа более эксплицитно обозначен категоричный взгляд о языковой обусловленности мышления (ранее сходные идеи высказывал, как известно, В. ф. Гумбольдт). В следующем высказывании Б.Л. Уорфа оба принципа находят отражение:

«Было установлено, что основа языковой системы любого языка (иными словами, грамматика) не есть просто инструмент для воспроизведения мыслей. Напротив, грамматика сама формирует мысль, является программой и руководством мыслительной деятельности индивидуума, средством анализа его впечатлений и их синтеза. Формирование мыслей это не независимый процесс, строго рациональный в старом смысле этого слова, но часть грамматики того или иного языка и различается у различных народов в одних случаях незначительно, в других - весьма существенно, так же как грамматический строй соответствующих языков. Мы расчлняем природу в направлении, подсказанном нашим родным языком. Мы выделяем в мире явлений те или иные категории и типы совсем не потому, что они (эти категории и типы) самоочевидны; напротив, мир предстает перед нами как калейдоскопический поток впечатлений, который должен быть организован нашим сознанием, а это значит в основном - языковой системой, хранящейся в нашем сознании» [3, с. 174-175].

Так, по Уорфу, принцип обусловленности состоит в том, что способы систематизации, категоризации языковых знаний подразумевают способ мышления носителей языка (участников негласного соглашения); степень сходства языковых систем говорит о сходстве в системе мышления, в чём собственно состоит принцип относительности. При этом, далее говорит автор гипотезы, степень распространения тех или иных диалектов, их возраст ни в коем случае не являются свидетельством полноты разума и познания. Интересно то, что автор здесь предостерегает учёных не проявлять надменность ума, которая может быть мотивирована ощущением превосходства их языка или диалекта [там же, с. 183].

Как известно, Уорф делает основные выводы на основе данных языка североамериканских индейцев *хопи*. Несмотря на то, что в данном языке нет, к примеру, специальных форм, обозначающих 3 временных оси, индейцы-хопи выделяют другие характеристики процесса – темп, длительность, интен-

сивность и т.д. (т.е. акциональные, видовые признаки), поэтому, как автор подытоживает, они всё-таки обладают чувством времени и пространства [там же, 176-181]. Отсутствие грамматических моделей, но наличие «чувства» значения – это и есть противоречие во взгляде автора. Первое не иллюстрирует, как нам представляется, исходную обусловленность мышления языком: отсутствие соответствующих граммем лишь говорит о том, что по тем или иным причинам категория не вошла в список приоритетных точек вербализации.

В связи с описанными Уорфом грамматическими случаями предлагаем провести параллель между хопи и бурятским языком (монгольская группа языков) и попытаться обнаружить свидетельства, которые могут служить неким индикатором, если не реализации принципов релятивности или детерминизма, то - присутствия имплицитной информации о носителях языка, их культурных приоритетах.

Для начала следует оговорить, что в бурятском языке темпоральность выражается вкупе с другим грамматическим значением, преимущественно с аспектуальностью, т.е. нет ни одной чистой временной формы, которая обозначала бы только темпоральность. Самый целенаправленный, на первый взгляд, темпоральный показатель *-ха* (будущности), эквивалентный английской форме *will do*, омонимичен: он логично совпадает с формой инфинитива. Недаром А.Д. Руднев, один из основателей монголистики, выделил 9 времён (правописание словформ видоизменены нами с учётом современных норм орфографии): настоящее однократное (*хэлэнэб*), настоящее длительное (*хэлэгшэб*), прошедшее совершенное (*хэлээб*), *praesens perfect* (*хэлэһэн бэлээ*), прошедшее настоящее (*хэлэбэб*), прошедшее длительное (*хэлэгшэ һэм*), прошедшее личное (*хэлэдэг һэн*), прошедшее несовершенное (*хэлэжэ байгаа һэм*), *plusquamperfectum* (*хэлэһэн һэм*) [5]. Очевидно, что на разработку данной классификации, где отражена только малая часть видо-временных показателей, повлияли грамматические системы русского и германских языков. Учитывая морфологический потенциал бурятского языка, который состоит в возможности более 200 (!) вариаций в рамках одной словоформы, логично ожидать от исследователя большое количество типов времени². В рамках рассматриваемой гипотезы подобный объём спряжения глагола логично иллюстрирует разнообразие пространственно-временного видения этноса, но, как представляется, не верифицирует принцип детерминизма языка; поэтому попробуем обнаружить другие доказательства во внутриграмматической организации.

Большое разнообразие морфологической сферы бурятского языка становится возможным благодаря агглютинативному способу передачи грамматических значений: актуализация новых значений происходит по мере присоединения морфем к корню знаменательного глагола по принципу «снежного кома». Так, словоформа бурятского языка выглядит следующим образом [6, с. 155]:



Самое любопытное здесь кроется в местонахождении агглютината: чем дальше он (внешний суффикс) находится от корня, тем более нейтрально реализуемое грамматическое значение, и, напротив, чем ближе он находится к корню (внутренний суффикс), тем более он коннотативен. Другими словами, при левосторонней локализации морфемы прослеживается тенденция к увеличению её стилистической направленности.

Проиллюстрируем механизм «снежного кома» на примере. К основе (совпадающей с формой повелительного наклонения 2го лица), скажем, глагола *хэлэхэ* (*сказать*) присоединим внешний суффикс кратности *-дэг*, в итоге актуализируем стилистически нейтральное значение повторения действия (в сфере настоящего). Нарращиваем словоформу - используем составной внутренний суффикс *-жэрхи-* (*-жа орхи-*), в итоге словоформа *хэлэжэрхидэг* дополнительно реализует акциональные значения «интенсивность» и «решительность» предпринятия действия, при этом последнее сопровождается модальным оттенком «одобрение смелости, проявленной в

акте говорения»; наконец, добавляем ещё один суффикс *-сэ-гээ-*, который придаёт всей многоярусной форме *хэлсэгээ-жэрхидэг* негативный смысл: говорящий выражает уничижительное отношение к актанту. В результате нивелируется первое стилистическое значение, сменяясь передачей крайнего неодобрения со стороны адресанта. Категориальное значение последнего суффикса - «прерывистость действия», но в превалянии коннотации данный грамматический смысл еле прослеживается. Подтверждением последнего служат вопрошительные формы, функционирующие как экспрессивы (см. б.):

Ср. (1) а. *Яа-на-б-ши?* (*Что делаешь / собираешься делать?*)

б. *Яа-хада-на-б-ши?* / *Яа-сагаа-на-б-ши?* (примерный перевод – *Как ты ведёшь себя / можешь так поступать? Что позволяешь себе / выпендриваешься?*)

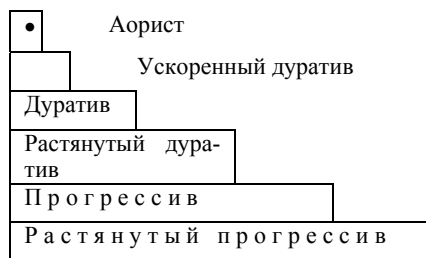
(2) а. *Яа-гаа-б-ши?* (*Что сделал? Что произошло с тобой?*)

б. *Яа-жархи-на-б-ши?* / *Яа-гаадхи-на-б-ши?* (примерный перевод – *Что это ты сделал?! / Что сотворил? Ну, ты, натворил?!.*)

Здесь следует оговорить, что в переводном варианте непременно присутствует ощущение неэквивалентности передачи модально-стилистической компоненты экспрессива – либо расширение границ её семантического объёма (как в случае с лексемой *выпендриваться*), либо – суживание (перевод эксплицирует часть означаемого).

Таким образом, антропоморфные внутренние суффиксы выражают аспектуальные смыслы наряду с коннотацией и придают высказыванию динамизм и человеческую энергетику, не прибегая к уровню лексической экспликации. В условиях наличия грамматических средств передачи содержания (в данном случае – полуинвективного) последнее явилось бы функциональным излишеством, и, по крайней мере, воспринималось бы как нетипичный речевой акт.

Кратце рассмотрим спектр морфологического обеспечения одного конкретного грамматического значения, скажем, аспекта «длительность», который представлен в следующих подтипах протяжённости ситуации [6, с. 128]:



С основой глагола *унишаха* (*читать*) это выглядит так: *уни-аа* (*нэн*), *униша-жархи-ба* / *уни-аадхи-ба*, *униша-ба*, *униша-жа аба-ба*, *униша-жа бай-ба* / *униша-н бай-ба*, *униша-хаар бай-ба* / *униша-жа-л бай-ба*. Протяжённость процесса чтения в сфере прошлого увеличивается слева направо: прочитал – читал – продолжал читать (в русском языке семы передаются на лексическом уровне).

Антонимический смысл длительности – ускоренность ситуации – передаётся на синтетическом уровне посредством суффиксов, самыми распространёнными из которых являются *-ша-* и *-жархи-*. Их объединяет сема интенсивности действия с оттенком внезапности, иногда нежелательности и неодобрения ситуации. Если суффикс *-ша-* доминирующе обозначает ускоренное начало ситуации (варианты начинательности зависят от семантики исходного глагола) и мгновенное достижение предела, то составной суффикс *-жархи-* функционирует как показатель достижения предела, ускоренной длительности, терминации действия и семельфактива (одного акта из серии микродействий).

Вскользь упомянем о том, что в отличие от описанной аспектуальной семантики «протяжённость действия» некото-

рые ментальные граммемы бурятского языка не обладают оценочной модальностью относительно поведения актанта. К примеру, к таковой можно отнести категории эвиденциальности (прямой или косвенной засвидетельствованности ситуации) и адмиратива (ситуации, противоречащей ожиданиям говорящего), которые конституируются посредством целенаправленных морфологических показателей – аналитической формы *-хан бай-* и агглютината *-л-*:

Ср. (1) *Баатар намга абанан байна. Оказывається, Батор женился.*

(2) *Баатар намга абанал / абажархибал! Батор-таки женится / женился!*

Таким образом, компактность передачи семантики в бурятском языке, проиллюстрированная выше в механизме агглютинации и передачи длительности, становится возможной благодаря

- разнообразию морфологических средств
- агглютинативному способу моделирования словоформ
- коннотативному наполнению ряда агглютинатов.

Теперь в рамках теории относительности и обусловленности форм мышления мы должны рассмотреть вербальный знак, скажем, агглютинат, в качестве возможной детерминанты мышления. Препозитивная модальность и постпозитивная нейтральность внутренней морфемы подтверждают обратное, а именно то, что только разум и логика должны были сконструировать подобное «умное» следование морфем.

В качестве отправной (для нас) идеи процитируем точку зрения Э. Бенвениста:

«Неоспоримо, что в процессе научного познания мира мысль повсюду идет одинаковыми путями, на каком бы языке ни осуществлялось описание опыта. И в этом смысле оно становится независимым, но не от языка вообще, а от той или иной языковой структуры. Так, хотя китайский образ мышления и создал столь специфические категории, как *дао*, *инь*, *ян*, оно от этого не утратило способности к усвоению понятий материалистической диалектики или квантовой механики, и структура китайского языка не служит при этом помехой. Никакой тип языка не может сам по себе ни благоприятствовать, ни препятствовать деятельности мышления. Прогресс мысли скорее более тесно связан со способностями людей, с общими условиями развития культуры и с устройством общества, чем с особенностями данного языка. Но возможность мышления вообще неотрывна от языковой способности, поскольку язык – это структура, несущая значение, и мыслить – значит оперировать знаками языка» [7, с. 114].

Первая часть описания видения автора – понятна и определённа. Действительно, случай с китайским языком – языком изолирующего типа – наглядно демонстрирует движение «от мысли к языку» (*здесь* от логики и смысла к означиванию в языке) и способность языка к толкованию любой реалии: *tian-di*³ – мир (*небо – земля*), *dong-wu* – животные (*двигаться – вещь*), *lao-bai-xing* – народ (*старый – сто – фамилия*), *dong-jia* – босс, начальник (*восток – семья*), *zi-gong* – matka (*ребёнок – дворец*), *dian-nao* – компьютер (*электричество – мозг*), *shou-ji* – мобильный телефон (*рука – аппарат*), *jia-su-qi* – ускоритель, колайдер (*прибавить – скорость – сосуд / инструмент*).

Данные примеры представляют основной способ словообразования – вторичное номинирование посредством сложения существующих знаков – способ, позволяющий обходиться языку без излишних произвольных знаков и заимствований из других языков. Тем же способом произвольной номинации в китайском языке возникли *quan-li* – права (*власть – интересы*) и *ren-quan* (в сокращённом варианте) – права человека (*человек – власть / права*). Тем более странно звучит высказывание А. Бугаева о том, что в китайском языке нет иероглифов, обозначающих понятие «права человека», в чём прослеживаются особенности национальной культуры и истории [8].

По версии Уорфа, изолирующие языки в связи со скудностью своей морфологии по умолчанию должны попасть в список тех, чьи носители не обладают высоким уровнем разума и мышления, но абсурдность этой идеи опровергается самой историей и культурой, в данном случае – Китая.

Рассмотрим принципы гипотезы Сепира-Уорфа на «развёртке» идеи, заключённой в последних двух предложениях абзаца Э. Бенвениста, для чего вернёмся к бурятскому языку и культуре. Начнём с того, что компактная передача мысли уходит корнями в историю номадического этноса - геополитическую ситуацию, его традиции и менталитет. Обширные степи, где буряты жили, кочуя из одного места в другое, должны были наложить определенный отпечаток на их образ жизни – размеренный, продиктованный климатическими и ландшафтными условиями. Данная заданность сформировала умеренный «степной» темперамент, который проявляется, прежде всего, в сдержанном вербальном и невербальном поведении. Любопытно отметить, что особенности этнического психотипа бурятов соответствуют признакам «интравертированности», «экофильности», «антирационалистичности» и «творение своего пространство-времени», выделенным Ю.А. Сорокиным в качестве типичных для ориентального сознания [9, с. 11]. Все четыре качества, так или иначе, смыкаются в присутствии этнического полюса размеренного и философского ритма бытия со стремлением к самодостаточности и уходу «вовнутрь». Подобная пассивная сила обуславливает внимание к природе, но невнимательность к деталям материального мира, с одной стороны, и тенденцию к внутренней речи, неовнешняемой в вербальных знаках, с другой. Последнее означает сдержанность во внешней речи (немногословие, избежание категоричных утверждений и высказываний инвективного содержания).

Как теперь очевидно, упомянутые четыре качества и проявляются в вышеописанной морфологии: сложившийся психотип наших предков детерминировал сначала востребованность в «мудрых» – кратких, но ёмких формах с богатой имплицатурой, затем – и их появление. Другими словами, внешние условия жизнедеятельности породили соответствующий психотип, а разум и интеллект породили именно такую систему языка, которая отвечала бы признакам психотипа.

Таким образом, исходное направление дихотомии «язык versus мышление» - это движение от мышления к языку: в результате длительного, но поступательного процесса «шлифовки» и модификаций форм язык подстраивался под желание этноса-субъекта. Многочисленная палитра морфем, дифференцирующих, в частности, способы протекания действия, направления и положения в пространстве, появилась в бурятском языке в связи с востребованностью это отразить, а не наоборот (действия, носившие убыстренный и суетливый характер, прежде всего, не одобрялись старшими представителями этноса, потому этот приоритет впоследствии нашёл отражение в языке). Спрос породил потребность, которая постепенно материализовалась в языке. Это первое замечание нашей интерпретации гипотезы.

Второй тезис – о признании некоторой степени влияния языка (той же грамматики) на способ мышления, т.е. о признании рефлексивной функции языка. Здесь речь идёт не о мыслительном процессе как таковом, который совершается посредством свёрнутых образов и символов, а об этапе означивания мысли в режиме «предметный код – внешняя речь – внешний язык». Так, по нашему мнению, исходная односторонность этимологического плана дополняется движением в обратном направлении в аспекте онтогенеза. Правомочность постулирования определенной степени обусловленности и относительности языка и мышления возможна в связи с психо-, нейробиологической природой порождения и восприятия речи.

Работа сознания не носит, как показывает обзор литературы, фрагментный характер, т.е. его сферы не функционируют обособленно и изолированно, а работают в системе. Так, для нормативного функционирования речемыслительного механизма должны взаимодействовать оба полушария - зоны Брока, Вернике и ассоциативная сфера (вспомним, что одно из нарушений целостности приводит к заиканию). Системность работы мозга проявляется в функциональной специализации нейронов [10].

По нашему мнению, память в большей степени и обеспечивает системность работы мозга, сознания, речемыслительной сферы, т.к. она кодирует весь «вошедший» языковой «инвентарь», не позволяя ему уйти: субъект перемещает языковые элементы и структуры из одного вида памяти в другой. Как это происходит? Когда ребёнок осуществляет свои намерения, он более частотно использует те или иные лексемы или синтаксемы, которые, регулярно проходя через оперативную память (working memory), пребывают не в долгосрочной, а в краткосрочной памяти. На нейробиологическом языке это значит, что более частотно активируются только определенные нейронные группы, достигающие в процессе онтогенеза высокой степени импульсивности (эксперименты доказали, что нейрон «оживает» - разряжается электрическими импульсами - для достижения тех или иных результатов поведения, а не как реакция на стимул [11]). Последнее означает способность данных пучков к автоматическому запуску в речь по первому требованию – способность, которая позволяет «выигрывать», скажем, синониму интракода или эквиваленту интракода в когнитивном соперничестве. Принцип системности и последовательности «шагов» при речемыслительных актах, которую мы называем когнитивной цепной реакцией [12], создаёт условия для опосредованной реализации определенной степени детерминирования языком способа мышления.

Способствуя экспликации мысли субъекта в подобном алгоритме, активная часть лексикона или грамматики тем самым способствует формированию (в раннем онтогенезе), развитию и укреплению (на более поздних этапах) концептуально-семантической системы индивида. Сам процесс опять-таки осуществляется непосредственно нейронами: будучи медиаторами между языком и мышлением, они активируют эту сферу, попутно модифицируя её⁴ (помним о цепной реакции и о реальном - в физическом смысле – движении нейронов). Активное использование «входа» и «выхода» концептуально-семантической системы не может не отражаться на определении приоритетов семантических ориентиров. Это похоже на тезис «чем больше говоришь об этом, тем больше убеждаешься в нём». К примеру, при условии постоянного использования морфологических моделей бурятского языка у говорящего укрепляется тяга к компактному имплицитному изложению мыслей. Или, используя те или иные фразеологизмы, он формирует в себе присущую этносу систему ценностей, верований и представлений об окружающем мире. В литературе данный процесс называют «культурной памятью», которая функционирует не только как средство воспроизведения традиций, но и как средство формирования этнической ментальности, т.е. чем чаще носители используют свой язык (особенно фразеологию), тем больше вероятность укрепления этнического сознания и постоянного охвата в этнокультурный континуум подрастающих поколений. Чем реже определенные фонологические единства репрезентируются в кратковременной памяти, тем труднее они обнаруживаются как последовательности фонем на «выходе» из памяти [15, с. 145-146].

Конечно, концептуальная система индивида складывается не только из смыслов частотно продуцируемого: в ней кодируется информация, поступающая по всем каналам восприятия, прежде всего - сенсорным, и вследствие именно всех «поступлений» система и меняется. Другими словами, частотное продуцирование лексем и синтаксем опосредованно участвует, прежде всего, в формировании менталитета, что, в свою очередь, обуславливает мышление. О принципе запоминания, благодаря чему происходит кумуляция информации, руководитель отдела системонеза института нормальной физиологии РАМН К.В. Анохин говорит следующим образом: в тот момент, когда клетка должна что-то запомнить, «в нейроне включаются гены, которые, говоря очень примитивно, запускают долговременное запоминание. Они как бы триггеры, которые говорят: *то, что сейчас было, надо запомнить, нужно перестроить другие гены и белки так, чтобы нервная клетка изменила себя надолго*» [11].

Таким образом, мы принимаем принцип частичной де-

терминированности мышления языком в следующем понимании: нейрон как основной медиатор между составляющими триады «мысль versus концептуальная система versus формальный знак» опосредованно способствует (наравне с другими факторами!) формированию и развитию менталитета, который, в свою очередь, обуславливает способ мышления.

Если вернуться к дихотомическому аспекту рассмотренной проблемы, то, как представляется, возможно говорить о

степени детерминирующей роли языка с возникновением письменности, когда язык обретает самостоятельное бытие в качестве текста. Объяснение этому видится в специфике механизма зрительного канала в восприятии последовательностей графических знаков и структур. Но, повторяем, в исходной точке дихотомии обусловили начальную структуру языка всё-таки разум и мышление.

¹ Мы абстрагируемся от мнения «Whorf never said that language determines thought» [1], которое ставит под сомнение само наличие гипотезы в подобном прочтении.

² Мы разграничиваем время как внешний признак действия / процесса, аспектуальность – как внутренний, поэтому основные категории глагола можно метафорически сравнить с русской матрёшкой: внешняя является «временем», все внутренние матрёшки – акционально-аспектуальными и другими характеристиками описываемого действия / процесса. «Матрёшечность» же символизирует саму категорию процессности.

³ Для наглядности презентации всех элементов, составляющих номинацию, мы целенаправленно разделили слогоморфемы, которые в стандартной транскрипции «пининь» пишутся слитно.

⁴ Там, где функционирует нейрон, обязательно имеет место эволюция [13, с. 328]. Отмеченный ещё И.М. Сеченовым признак слова как «чувственность» [14] можно, как представляется, отождествлять со свойством «нацеленность на эволюцию».

Библиографический список

1. Friedman, P.K. Whorf / P.K. Friedman // keywords.oxus.net/archives/2004/08/21/.
2. Даниленко, В.П. Диахронический аспект гипотезы Сепира-Уорфа / В.П. Даниленко // linguistic.ru.
3. Уорф, Б.Л. О двух ошибочных воззрениях на речь и мышление, характеризующих систему естественной логики, и о том, как слова и обычаи влияют на мышление / Пер. с англ. Кубряковой Е.С., Мурат В.П.) // Наука и языкознание. - Новое в лингвистике. - М.: «Иностранная литература», 1960. - Вып. 1.
4. Сепир, Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / Пер. с англ. Перцова Е.Н. / общ. ред. Е.А. Кибрик. - М.: «Прогресс», 1993.
5. Руднев, А.Д. Лекции по грамматике монгольского письменного языка, читанные в 1903-04 академическом году. - СПб., 1905. - Вып. 1.
6. Дашинимаева, П.П. Типология аспектуальности (на материале бурятского и английского языков). - Улан-Удэ: Изд-во БГУ, 2003.
7. Бенвенист, Э. Категории мысли и категории языка / под ред. Ю.С. Степанова // Общая лингвистика. - М., 1974. - Гл. VIII.
8. Бугаев, А. Проективная модель связи языка и мышления // http://www.ihtik.lib.ru.
9. Сорокин, Ю.А. Этническая конфликтология (теоретические и экспериментальные фрагменты) / Ю.А. Сорокин. - Самара: Русский лицей, 1994.
10. Мозг: Пер. с англ. / общ. ред. П.В. Симонова. - М.: Мир, 1982.
11. Эгоизм и альтруизм нейрона: Стенограмма передачи А. Гордона на НТВ от 24.01.2004 / К.В. Анохин, Ю.И. Александров, А. Гордон // www.neuroscience.ru.
12. Дашинимаева, П.П. Когнитивная методология интерязыка: предварительные итоги / П.П. Дашинимаева, Е.Ф. Тарасов. // Вестник УРАО, 2008. - №4.
- 13/ Deacon, T.W. The Symbolic species. The Co-evolution of language and the brain. - New York – London: W.W.Norton & Company, 1998.
14. Сеченов, И.М. Избранные произведения. - М.: Учпедгиз, 1953.
15. Дондокова, Н.П. Зоосемические фразеологические единицы бурятского языка: структура, семантика, функции: дис. ...канд. филол. наук. - Улан-Удэ, 2008.

Статья поступила в редакцию 31.01.09

УДК 81'44:811.111:811.161.1

А.А. Акоюн, аспирант ПГЛУ, г. Пятигорск, E-mail: akopyan.artur@gmail.com

ЭКСПЛИЦИТНЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ УСЛОВНОЙ СЕМАНТИКИ В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Цель данной работы заключается в представлении максимально развернутой иерархической классификации эксплицитных средств выражения условной семантики в английском и русском языках в рамках ядра и периферии функционально-семантического поля условия.

Ключевые слова: условные конструкции, сослагательное наклонение, ядерные и периферийные средства, семы первого и второго порядка, функционально-семантическое поле условия, антецедент, консеквент.

Условные конструкции относятся к числу универсальных языковых явлений, отмеченных во всех языках мира. Это объясняется тем фактом, что само по себе условие изначально является логико-философской категорией, описывающей мыслительную деятельность человека, впоследствии находящую отражение в языке, нежели чисто лингвистическим концептом. Человеку свойственно строить планы, размышлять о последствиях каких-либо совершенных или несовершенных действий, рассматривать различные варианты развития событий как в прошлом, так и в будущем. Однако схожие мыслительные процессы могут иметь различное выражение в разных языках, т.к. их носители смотрят на мир сквозь призму своего культурного наследия, реалий окружающей их действительности. Ментальные процессы, отражающие размышления человека о последовательности событий, гипотетически возможной при выполнении определенных условий, находят отражение в условных конструкциях, фиксирующих определенный сценарий (условие) и результат воплощения данного сценария в действительность (следствие). Таким образом, условные конструкции представляют собой бипредикативные семантические конструкции и формируют сложное имплика-

тивное высказывание, состоящее из двух пропозиций, напрямую зависящих друг от друга, которые мы определим как антецедент (основание) и консеквент (следствие) (от лат. antecedent - предшествующий, предыдущий и consequens - следствие).

«Условие - то, от чего зависит нечто другое (обусловленное), что делает возможным наличие вещи, состояния, процесса, в отличие от причины, которая с необходимостью, неизбежностью порождает что-либо (действие, результат действия), и от основания, которое является логическим условием следствия» [1]. Лингвистическая интерпретация категории условия должна опираться на изучение материала конкретного языка, т.к. каждый язык обладает собственным инвентарем средств ее выражения. Каждый язык имеет ряд прототипических (ядерных) и периферийных маркеров выражения категории условия. К прототипическим маркерам выражения условия по праву принято относить союзы и союзные предложения, указывающие на условность высказывания. Именно союзы и союзные предложения задают характер смысловых и грамматических отношений между пропозициями в рамках предло-

жения и являются средствами формального выражения этих отношений.

Условие представляет собой одну из функционально-семантических категорий, которая имеет свое функционально-семантическое поле выражения. Под функционально-семантическим полем принято понимать совокупность разноуровневых единиц, объединенных семантической общностью и способных обслужить речевой замысел говорящего. А.В. Бондарко определяет функционально-семантическое поле как «систему разноуровневых средств данного языка (морфологических, синтаксических, словообразовательных, лексических, а также комбинированных), объединенных на основе общности и взаимодействия их семантических функций» [2, с. 56]. Компонентами функционально-семантического поля являются языковые категории, классы и единицы с их языковыми значениями, связанными с конкретными средствами формального выражения в данном языке. Функционально-семантическое поле условия имеет ядерную структуру. В ядре сосредоточены маркеры, обладающие полным набором и максимальной концентрацией свойственных им признаков, в то время как на периферии находятся синкретичные маркеры, обладающие дополнительными оттенками значений. Единицы различных лексико-грамматических классов могут являться эксплицитными маркерами выражения условия, однако наиболее часто встречаются союзы, предлоги, наречия, союзные и предложные предложения. Сопоставительное описание условных отношений в рамках функционально-семантического поля условия английского и русского языков является научной проблемой данного исследования.

Актуальность настоящей работы продиктована необходимостью систематизации семантических особенностей функционирования маркеров выражения условия в английском и русском языках.

Научная новизна работы заключается в представлении принципиально новой иерархической семантической классификации ядерных и периферийных средств выражения условия в английском и русском языках не только по частотности их употребления, но и по наличию индивидуальных семантических черт и особенностей употребления в рамках функционально-семантического поля условия. Данное исследование способно внести вклад в составление сопоставительной грамматики, что составляет его теоретическую значимость. Практическая значимость данной классификации заключается в возможности ее использования в курсах лекций по ряду языковых дисциплин (в том числе по лексикологии, теоретической грамматике, теории и практике перевода, типологии). Выявленное многообразие маркеров, способных передавать условную связь в английском и русском языках, открывает широкие возможности для дальнейшего сопоставительного исследования индивидуальных семантических черт и употребления условных конструкций в разноструктурных языках.

1. Центральное место функционально-семантического поля условия занимают маркеры, выражающие сему условия в чистом виде.

1.1. В русском языке центром ядра является союз *если*, в английском – *if*. Данный концепт принято относить к числу семантических примитивов, под которыми А.В. Вежицкая понимает «непреодолимые слова естественного языка, при помощи которых можно толковать значения всех остальных слов, выражений, а также предложений языка, слова которые сами по себе не могут быть истолкованы удовлетворительным образом, но с помощью которых можно истолковать все прочие выражения» [3].

• *If you do not earn the money, or enough of it, buying goods or services is a secondary consideration (BNC).*

♦ *Если подлый лекарства нальет тебе - вылей. Если мудрый подает тебе яду - прими (RNC)*

Союз *если* в сочетании с частицей-ирреализатором *бы* формирует сложный комплекс, в состав которого входят глагольные формы на *-л*, и оформляет условные предложения неиндикативного типа. В отличие от английского языка, в котором ирреальность условия не находит отображения на

уровне союза (для обозначения нереального, воображаемого следствия, которое предопределяется нереальным условием, используются корреляции неперфектных форм сослагательного наклонения), в русском языке предположительное условие выражается союзным комплексом *если бы*:

♦ *Если бы центральная масса была обусловлена не чёрной дырой, а плотным скоплением обычных звёзд, то ядро галактики светилось бы в десятки раз ярче (RNC).*

Довольно часто в рассматриваемых языках сема условия актуализируется при помощи маркеров, имеющих помимо центральной семы условия одно или несколько дополнительных значений, сем второго и третьего порядка.

1.2. Ко второй группе относятся маркеры, содержащие сему второго порядка «уточнение, ограничение» по отношению к концепту *«if/если»*. Этот ряд союзов используется для передачи единственного условия для реализации ситуации в главной части, которое таким образом рассматривается не только как достаточное, но и как необходимое.

В английском языке к данной группе относятся следующие союзы, предложные и союзные предложения:

providing (that), provided (that), as long as, so long as, on condition (that), with the condition (that), on the understanding (that), with the stipulation (that):

• *Providing he can install a little discipline, the next governor may also be able to take the credit for cleaning up Arizona's politics (BNC).*

• *Anyone can do any amount of work provided it isn't the work he's supposed to be doing at that moment (R.Benchley, BNC)*

• *A man can be happy with any woman as long as he does not love her (O.Wilde, BNC)*

• *I don't care what is written about me so long as it isn't true (D.Parker, BNC).*

• *Murder is of natural right; therefore, the penalty of death is lawful, on condition it is exercised from no motives either of virtue or of justice, but by necessity or to gain some profit thereby (A.France, BNC)*

• *Never forgive with the condition that you don't hear lies any more (S. Barckle, BNC)*

• *He agreed to marry her on the understanding that he could bow out if and when something better turned up (BNC).*

• *When she made gifts to various museums she gave them with the stipulation that none of the works of art may ever be sold (BNC).*

В русском языке к маркерам данной группы можно отнести *при условии, что, с условием, что*:

♦ *Она надеялась и на бессмертие души и ничем бы не погнушалась при условии, что все кончится хорошо и что это хорошо не кончится никогда (Д. Симонова, RNC)*

♦ *Летом 1939-го года умер мой американский дядюшка, оставив мне ежегодный доход в несколько тысяч долларов с условием, что перееду в Соединенные Штаты и займусь делами его фирмы (В. Набоков, RNC).*

1.3. К третьей группе ядерных эксплицитных маркеров выражения условия мы относим союзы, имеющие в качестве семы второго порядка сему «возможности, случайности», которые употребляются при указании на допущение возможности какого-либо действия. К этим маркерам относятся *in case, in the event (of)*:

• *In case you're worried about what's going to become of the younger generation, it's going to grow up and start worrying about the younger generation (R.Allen, BNC)*

• *Some mortgage protection policies will give you a breathing space if you are made redundant, but most just cover mortgage repayments in the event of accident or death (BNC)*

В русском языке сему «возможности, случайности» передают предлоги *в случае, на случай*:

♦ *Моя история всплывает во мне сразу, одним толчком, из тех сусеков памяти, которые существуют на случай полного высыхания мозгов (Г.Щербакова, RNC).*

♦ *Старик остался сидеть, очевидно, он решил, что в случае драки перевес окажется на моей стороне (Д.Донцова, RNC).*

1.4. Четвертую группу составляют маркеры, имеющие помимо семы условия сему второго порядка «допущение, предположение»: **supposing, on the assumption (of)**:

♦ *Mankind have a great aversion to intellectual labor; but even **supposing** knowledge to be easily attainable, more people would be content to be ignorant than would take even a little trouble to acquire it (S.Johnson, BNC).*

♦ ***On the assumption of the superiority of socialist organization, the victory would go to the proletariat (BNC).***

Семантика маркеров этой группы несомненно продиктована значением английских глаголов *suppose* и *assume* (допускать, предполагать). В русском языке нами не было обнаружено условных маркеров, словарная дефиниция которых имела бы сему «допущения, предположения» в качестве второй ступени.

1.5. Характерной чертой маркеров условия пятой группы является наличие семы «временной неопределенности» в качестве семы второго плана:

♦ *There is a theory which states that **if ever** anybody discovers exactly what the Universe is for and why it is here, it will instantly disappear and be replaced by something even more bizarre and inexplicable. There is another theory which states that this has already happened (BNC).*

♦ ***Если когда-нибудь** одному из вас придется пережить то, что пережил я в эту ночь, завесьте зеркала в той комнате, где вы будете метаться (Л.Андреев, RNC).*

1.6. Шестую группу отличает наличие семы «интенсификации» в качестве семы второго плана. Усиление достигается при помощи уступительно-усилительной частицы **даже** в русском языке и **even** в английском.

♦ *I have you and **even if** we never meet or ever see each other, we have left our thumbprints in the thick, moist clay of each other's lives (H.Elliott, BNC).*

♦ *Music like religion, unconditionally brings in its train all the moral virtues to the heart it enters, **even though** that heart is not in the least worthy (J.P. Montegut, BNC)*

♦ *Не старайтесь во что бы то ни стало быть оригинальным! **Даже если** до вас уже многие сказали мерзавцу, что он мерзавец, - повторите (С.Лец, RNC).*

1.7. Характерной чертой эксплицитных маркеров седьмой группы является наличие семы «условно-предположительного сравнения» в качестве семы второго порядка. К ней можно отнести союзные предложения **as if** и **as though** в английском языке:

♦ *Men stumble over the truth from time to time, but most pick themselves up and hurry off **as if** nothing happened (W.Churchill, BNC)*

♦ *We act **as though** comfort and luxury were the chief requirements of life, when all that we need to make us happy is something to be enthusiastic about. (Ch.Kingsley, BNC).*

В русском языке данная группа представлена союзами **как если б (бы), словно, (как) будто и точно**:

♦ *Он улыбнулся, сел и мгновенно воспроизвел ее «исполнение» фокстрота со всеми его особенностями, **как если бы** оно записалось у него на магнитофонной пленке (А.Цветяева, RNC).*

♦ *Мы **будто** знаем, что такое любовь, и умеем любить. На самом деле, очень часто мы умеем только лакомиться человеческими отношениями (А. Сурожский, RNC).*

♦ *Могла ли Биче, **словно** Дант, творить, Или Лаура жар любви восславить? Я научила женщин говорить... Но, Боже, как их замолчать заставить! (А.Ахматова, RNC)*

♦ *Гордый человек **точно** обрастает ледяной корою. Сквозь кору эту нет хода никакому другому чувству (Л.Н. Толстой, RNC)*

1.8. Восьмая группа представлена союзами, имеющими сему «альтернативы» в качестве семы второго порядка. Союзы **whether... or** и **ли...ли** используются для обозначения коррелятивных (разделительных) условий:

♦ *At the end of the day, **whether or** not those people are comfortable with how you're living your life doesn't matter. What matters is whether you're comfortable with it (P. McGraw, BNC).*

♦ *Была **ли** любовь, не было **ли**, не имеет значения, если сердца остыли (М. Дворкевич, RNC)*

1.9. Девятую группу характеризует наличие семы «отрицания, негации» в качестве семы второго порядка. Анализ словарных дефиниций и текстов показал, что английский язык обладает большим спектром маркеров условия, удовлетворяющих семантике данной группы: **if not, unless, but for, except for, save** в то время как в русском языке данная группа представлена лишь союзом **если не**:

♦ *Luck, bad **if not** good, will always be with us. But it has a way of favoring the intelligent and showing its back to the stupid (J.Dewey, BNC).*

♦ *It is always the best policy to speak the truth--**unless**, of course, you are an exceptionally good liar (J.K.Jerome, BNC)*

♦ *Let us be thankful for the fools. **But for** them the rest of us could not succeed (M.Twain, BNC).*

♦ *As for me, **except for** an occasional heart attack, I feel as young as I ever did (R.Benchley, BNC).*

♦ *Man forgives woman anything save the wit to outwit him (M.T.Antrim, BNC).*

♦ *Счастье - как здоровье, **если не** замечаешь, значит, оно есть (И.Тургенев, RNC).*

1.10. К десятой группе мы относим маркеры условия, имеющие сему в «единственности необходимого условия». К данной группе относятся союзы **only if, только если**:

♦ ***Only if** we understand can we care. **Only if** we care will we help. **Only if** we help shall they be saved (J.Goodall, BNC).*

♦ *История усваивается с пользой, **только если** её тщательно выпотрошить, правильно приготовить и красиво подать (С.Янковский, RNC).*

1.11. В отдельную группу выделяются союзы **if only, если бы только, хоть бы**. Помимо ядерной семы условия в них отмечается сема «желания, сожаления» в качестве семы второго порядка. Маркеры данной группы характерны для условных конструкций неиндикативного типа:

♦ ***If only** God would give me some clear sign! Like making a large deposit in my name in a Swiss bank (W.Allen, BNC).*

♦ ***Если бы только** мы понимали, что можем радоваться даже среди скорби житейской! (А.Блум, RNC)*

♦ *Господи, **хоть бы** ещё уметь плакать в этой жизни — всё немного легче было бы (В.Шукишин, RNC)*

1.12. Отдельную группу составляет ряд маркеров условия русского языка, которые, помимо ядерной семы условия, несут определенную стилистическую окраску. К ним относятся такие союзы как **ежели(бы), кабы, добро бы, когда бы**. Данные союзы в основном характерны для условных конструкций неиндикативного типа и отличаются определенными особенностями употребления: **ежели бы** - устаревший и просторечный, **когда бы** - устаревший и книжный, **добро бы** - разговорный, **кабы** - просторечный. Условные союзы с прищипкой данной группе маркеров стилистической окраской в английском языке не встречаются.

♦ ***Кабы** бабушка не бабушка, так была б она дедушкой (Пословица)*

♦ *Слыхано ли дело, до ночи плясать и разговаривать с молодыми мужчинами? и **добро бы** ещё с родственниками, а то с чужими, с незнакомыми (А.Пушкин, RNC)*

♦ ***Когда бы** Вы поручились мне, что я умру...*

Ну хоть, положим, завтра ввечеру,

От воспаления или острой жабы,

Я б терпеливо ждал бы (А. Анхутин, RNC)

♦ ***Ежели бы** он согласился воспитать вашего сына, довольны ли б вы были? (Д.Фонвизин, RNC)*

2. Наряду с эксплицитными ядерными средствами выражения условия существует целый ряд маркеров, которые не входят в ядро средств выражения условия и реализуют основную семантику только на уровне контекста.

2.1. Так, например, соединительный союз **and** и разделительный союз **or** на поверхностном уровне несут сочини-

тельную функцию, но в рамках микротекста способны реализовывать условную семантику. Во избежание путаницы и противоречий, связанных с подчинительным функционированием сочинительных союзов в предложениях данного типа, некоторые ученые выделяют данные союзы в отдельную группу, получившую название «союзы с левосторонним подчинением» (*left-subordinating conjunctions*) [Culicover, 1970; Jackendoff, 1997]. Подобные конструкции по своей семантике схожи с прототипическими условными конструкциями индикативного типа, состоящими из антецедента и консеквента и образуемыми по формуле «**If p, then q**». По аналогии с условными конструкциями, первая часть такого предложения является антецедентом, а вторая – консеквентом. На уровне поверхностной структуры английский союз **and** и русский **и** выражают копулятивное значение, заданное словарной семантикой, однако при помощи преобразования эксплицируется условная семантика:

• Press the number **and** the video will start working (H.Fielding, BNC).

⇒ If you press the number, the video will start working.

♦ Иди медленно **и** будешь спать далеко отсюда (пословица, Западная Африка, RNC).

⇒ Если идти медленно, то будешь спать далеко отсюда.

2.2. Подобным образом, при помощи трансформации обнаруживается условная семантика в сложносочиненных предложениях с разделительными союзами **или** и **or**:

• Tell me immediately who stole the money **or** I'll put everyone behind the bars (BNC)

⇒ If you don't tell me who stole the money, I'll put everyone behind the bars.

♦ Голосуй **или** ты проиграешь (лозунг предвыборной кампании Б. Ельцина 1996г.)

⇒ Если не проголосуешь, то проиграешь.

2.3. Согласно словарным дефинициям английский предлог **with** и русский предлог **с** обозначают «обладание». Однако при соответствующих преобразованиях эксплицируется сема условия:

• I mean, it's a terrible time, **with** no partner on the horizon and the biological clock ticking off (H.Fielding, BNC).

⇒ It's a terrible time, if you have no partner and your biological clock is ticking off.

♦ Но я устал болтать и **с** вашего разрешения выпил бы стакан вина (Л.Н. Андреев, RNC).

⇒ Но я устал болтать и, если вы разрешите, выпью стакан вина.

2.4. Словарные дефиниции предлогов **without** и **без** задают семантику «отсутствия чего-либо», однако в контексте может реализовываться сема условия:

• Honesty is the cornerstone of all success, **without** which confidence and ability to perform shall cease to exist (Mary Kay Ash, BNC)

⇒ If there is no honesty which confidence and ability to perform shall cease to exist.

Библиографический список

1. Философский энциклопедический словарь / под редакцией Л.Ф. Ильичева. - М.: ИНФРА. – М., 1990.
2. Ашрапова, А.Х. Функционально-семантическое поле кондициональности в разноструктурных языках: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20. - Казань, 2006.
3. Бондарко, А.В. Функциональная грамматика. – Л., 1984.
4. Вежбицкая, А. Семантические примитивы. <http://www.vaal.ru/cont/vejb.php>
5. Culicover, P. W., Jackendoff, R. Semantic Subordination despite syntactic coordination / P.W. Culicover, R. Jackendoff // Linguistic Inquiry. - 1997. - Vol. 28(2).

Статья поступила в редакцию 3.08.09

♦ Мой первый друг, мой друг бесценный, Павла Леонтьевна Вульф. Учила меня всему тому, что узнала от своих учителей. **Без** нее я не стала бы актрисой. Она была неповторимым человеком... (Ф.Раневская, RNC)

⇒ Если бы не она, я не стала бы актрисой.

2.5. Союз **when** традиционно используется для выражения временного значения, но в процессе анализа содержательной структуры высказывания он способен реализовывать условную семантику:

• **When** someone loves you, it's like having a blanket all round your heart. (H.Fielding, Bridget Jones).

⇒ If someone loves you, it's like having a blanket all round your heart.

Семантике русских союзов **когда** и **как** свойственно временное значение, однако они способны реализовывать условное значение:

♦ **Когда** любишь, то такое богатство открываешь в себе, столько нежности, ласковости, даже не верится, что так умеешь любить (А.П.Чехов, RNC)

⇒ Если любишь, то такое богатство открываешь в себе...

♦ **Как** вспомнишь, так вздрогнешь, а вздрогнешь - мороз по коже! (А.Райкин, RNC).

⇒ Если вспомнишь, то вздрогнешь...

2.6. Отдельную группу составляют условно-причинные союзы (или причинные союзы с оттенком условия). К этой группе можно отнести английский союз **once**, его русский аналог союз **раз**, а также союзы **когда**, **когда**.

• Words, **once** they are printed, have a life of their own (C.Burnett, BNC)

⇒ Words, if they are printed, have a life of their own.

♦ **Раз** я ни с того ни с сего мог найти такие деньги, чего я только не найду, если буду всё время искать (Ф.Искандер, RNC).

⇒ Если я мог найти такие деньги...

Союз **когда** и его вариант **когда**, будучи просторечными и устаревшими, придают речи разговорный или даже просторечный характер:

♦ Что о тебе скажут другие, **когда** ты сам о себе сказать не можешь (К.Прутков, RNC).

⇒ ...если ты сам о себе сказать не можешь.

♦ **Когда** выгонят в окно, так я влечу в другое (И. Крылов, RNC)

⇒ Если выгонят в окно, так я влечу в другое.

Приведенная выше классификация ставит своей целью не только систематизировать все богатство лексического арсенала ядра и периферии функционально-семантического поля условия в английском и русском языках, но, в первую очередь, предложить четкую иерархию лексических средств, реализации условной семантики: от прототипических конструкций до периферийных средств, актуализирующих условный контекст лишь при помощи соответствующих трансформаций.

УДК 81'23'373.612

*О.Н. Егорова аспирант БПГУ, г. Буйск, Email: eon04@mail.ru***ЛЕКСИЧЕСКАЯ ИДИМАТИЧНОСТЬ В ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ**

В статье описывается феномен идиоматичности, связанный с приращением значения в структуре производного слова. Идиоматичность рассматривается не только как асимметрия планов содержания и выражения, но и как процесс сознательной деятельности человека. Исследование восприятия производных слов иноязычными носителями позволяет обнаружить закономерности возникновения лексической идиоматичности и, таким образом, обозначить её системные свойства.

Ключевые слова: производное слово, семантическое приращение, степень идиоматичности, мотивированность, восприятие слов, стратегия идентификации.

Выбранная тема обусловлена тем, что в настоящее время в лингвистике о лексической деривации говорится меньше, чем о словообразовательной, поэтому актуальность исследования заключается в попытке объединить различные подходы – системно-структурный и психолингвистический, при рассмотрении лексической идиоматичности, проявляющейся в корпусе производных слов.

Производное слово – одно из номинативных средств языка, которое довольно отчетливо отражает ход классификационно-познавательной деятельности людей. Производное слово обладает расчлененной структурой, которая состоит из семантически значимых компонентов, оно является результатом работы сознания по упорядочению языковыми средствами связей и отношений между предметами. Однако, «не всегда можно однозначно ответить на вопрос, как следует толковать значение производного слова» [1, с. 92] и причиной этого является наличие идиоматичности как несводимости значения слова к значениям его составных частей. Идиоматичность объемлет весь лексический состав языка, ибо слова, относимые к разряду неидиоматичных, в будущем могут ее обрести – расширить значение, претерпеть функциональные изменения и т.п.

Идиоматичность производного знака есть факт не только языкового знака, но и человеческого сознания, порождающего этот знак. В этом случае описываемый, интерпретируемый в языковом знаке познающим субъектом фрагмент действительности «сворачивается» в нем таким образом, что форма знака, во всех ее поверхностных смыслах, не позволяет считать с нее всю необходимую информацию о нюансах категоризации. «Так как идиоматичность так или иначе связана со словообразовательно значимыми компонентами производного слова, то истоки ее появления, надо полагать, следует искать в самом деривационном процессе, то есть в процессе создания слов с помощью мотивирующих лексических единиц и словообразовательного аффикса» [2, с. 52].

Более или менее прозрачная ономаσιологическая структура производного позволяет увидеть следы его производности, сконструированности, выделить мотивировочный признак и формант, пройти заново путь создания знака и более адекватно воспринять значение данного слова, поскольку значение исходной единицы, заключенное в мотивировочном (ономаσιологическом) признаке в данном случае включается в значение результата номинативного акта – производного слова, но чем более затемнена ономаσιологическая структура производного знака, тем этот путь сложнее и тем выше степень идиоматичности.

Факт возникновения идиоматичности в производном знаке есть следствие создания производного знака, за которым стоит не только ситуация необходимости наречения некоего объекта действительности, но и специфика человеческого сознания, сознания субъекта, испытывающего потребность в наречении и прибегающего в процессе создания производного слова, в акте номинации не только к доступному для данного коллектива языковому коду, но и вкладывающего в творимый им знак собственные намерения, индивидуальное видение реалии.

В. А. Звезгинцев полагает, что национальное своеобразие содержательной структуры слова связано не с внутренней формой слова, а с идиоматичностью значения [3, с. 31], по-

этому лексическая единица, не обладающая идиоматичностью для носителя родного языка, при её идентификации иноязычным носителем может показывать высокий уровень идиоматичности. Явление идиоматичности есть, с одной стороны, факт произвольного, непредсказуемого приращения смысла или смыслов, с другой – идиоматичным в производном слове оказывается та часть информации, которая может быть вскрыта любым носителем данного языка, ибо она входит в некую типичную для всех говорящих на данном языке понятийно-смысловую сферу.

За каждой производной единицей так или иначе стоит субъект (или субъекты) номинации, своего рода «автор». Создание производного слова есть процесс сознательной деятельности человека, направленной на окружающую действительность. Информация же о познаваемом фрагменте действительности «сворачивается» в языковой знак таким образом, что та или иная ее часть оказывается невыраженной, неявленной в форме этого знака. Если познающий субъект производит некие логические операции, создавая знак, сознательно конструирует и оформляет его, то семантическое приращение, идиоматичность значения не может быть случайной, произвольной, не регулируемой правилом.

Идиоматичность не выводится по стандарту, что характерно для неидиоматичных, имеющих производные основы, так как является уникальным, неповторимым, индивидуальным приращением к значению производного: «слова с фразеологической семантикой <...>, с одной стороны, не могут рассматриваться как немотивированные знаки и задаваться списком. С другой стороны, они не могут порождаться строгими грамматическими правилами, так как их значение всегда содержит нечто специфическое, индивидуальное» [4, с. 118]. Видимо, идиоматические приращения регулируются иными правилами, учитывающими не только включенность в значение производного слова значения производящего, но и его особое взаимодействие с семантикой словообразовательного форманта и словообразовательной модели, по которой образовано производное слово.

Отношения производящего и производного подразумевают мотивирование одного другим, однако чем менее мотивирован знак, тем выше степень идиоматичности его значения. «Степень идиоматичности обратно пропорциональна степени мотивированности; чем слабее мотивирована лексическая единица, тем сильнее ее идиоматичность. <...> Идиоматичность – фактор условности в том смысле, что мотивировочный признак не охватывает всего содержания (он и не должен этого делать), но лишь условно представляет его (в форме)» [5, с. 158]. Вопрос об идиоматичности производного слова тесно связан с вопросом о том, какие именно структуры мотивируют производные слова и какие могут рассматриваться в качестве непосредственного источника деривации.

Степень предсказуемости семантического наращения в типе определяется «реализованным числом пропозиций (суждений), тем набором тематических значений производных, которые можно связать с конкретным суффиксом» [6, с. 120]. В психолингвистическом аспекте подобное определение следовало бы дополнить указанием на идиоматичность, как феномен сознания, а, следовательно, – сознательной деятельности субъекта, творящего знак. Иными словами, в подобном определении есть все основания видеть указание на неслучай-

ный, регламентированный характер семантического доведка к значению производного слова, выраженного в его форме.

«Уникальность» идиоматической «надбавки» к значению не является гарантом ее «непредсказуемости»; невыраженные компоненты значения, составляющие основу идиоматичности, обусловлены компонентами, выраженными, запечатленными в морфодеривационной структуре производного, что свидетельствует о том, что уникальность идиоматического приращения является также детерминированной семантикой словообразовательного форманта, а семантика аффикса определяет связь со словообразовательным типом.

История создания производного слова сохраняется в виде его формально-семантических связей с производящей лексической единицей и словами одного с ним словообразовательного типа. Идиоматичность производного кроме того отражает специфическое видение номинируемой реалии субъектом номинации и нечто надындивидуальное, очевидное для всех говорящих на данном языке, не требующее, таким образом, формального выражения, поэтому феномен лексической идиоматичности может быть исследован на материале неологизмов / узкоспециальной лексики, поскольку носители языка не осознают «формальной невыраженности компонентов значения» общеупотребительных слов [6, с. 121].

Так как фразеологизация значения является типичной чертой производных слов, создаваемых и воспринимаемых всеми говорящими на данном языке, то идиоматичность представляется не только в качестве языкового феномена, уникального, индивидуального аспекта значения производного слова, но и «оказывается объективным следствием «компрессии» формы слова» и «является заложеной уже в самом процессе познания» [6, с. 121]. Идиоматичность предстает как феномен сознания познающего субъекта, осуществляющего номинативную деятельность. Исследование феноменов сознания предполагает анализ лингвистических и психолингвистических причин идиоматизации значения производного слова в процессах декодирования (интерпретации, опознания) производных слов, характеризующихся разной степенью идиоматичности значения.

Трудно не согласиться с тем, что знание правил родного языка у людей, пользующихся этим языком, является неявным; только весьма искусный человек может задумываться о статусе слова в общей лексико-семантической системе языка, его внутренней форме, мотивационных отношениях лексической репрезентации слова своего родного языка. В ином свете исследование проблемы идиоматичности видится в условиях восприятия иноязычных лексических единиц. Процесс идентификации нового производного слова для иноязычного носителя соотносится с процессом образования производных слов в изучаемом языке, получением сведений об устройстве словообразовательной системы другого языка и установлением набора тех формальных и семантических признаков, которые сохраняются в структуре производного слова или напротив устраниваются из нее, при разных источниках деривации.

Рассмотрение идиоматичности дает ответ на вопрос о том, где, на каком этапе и под влиянием каких причин возникает та граница, за которой производное слово начинает рассматриваться как немотивированное. Однако, только рассмотрение языковой системы как достояния индивида, как феномена его сознания и мышления определяет эту границу, так как производное в той или иной мере несет в себе «след» словообразовательного значения. Функционирование слова в лексиконе человека обеспечивается комплексом многоступенчатых процессов, протекающих на разных уровнях осознания при взаимодействии продуктов переработки перцептивного, когнитивного и эмоционально-оценочного опыта [7]. При осознании (восприятии) значения производного слова иноязычным носителем ключевым оказывается понятие стратегии как ментального процесса, направленного на переработку полученной информации и принятие решения о значении производного слова с учетом смысла составляющих его компонентов.

Изучение языковых явлений в психолингвистике предполагает трактовку последних с позиций концепции специфики индивидуального знания, а получить представление о формировании подобного знания можно через анализ стратегий идентификации слов. Стратегический подход позволяет объяснить, каким образом человек интегрирует и организует новые лексические данные, представляющие сведения об окружающем мире; заполняет пробелы в случае поступления недостаточной или искаженной информации (ведь при восприятии лексем, в зависимости от степени идиоматичности их значения, в большей или меньшей степени наблюдается асимметрия плана содержания и плана выражения – что является своего рода искажением данных). Стратегии опознания позволяют раскрыть механизмы деривационного процесса и выделить то, что служит основанием для мотивации при воссоздании значения слова.

«Предметом психолингвистики является соотношение личности со структурой и функциями речевой деятельности, с одной стороны, и языком как главной «образующей» образ мира человека, с другой» [8, с. 19]. Идиоматичность, таким образом, предстает как одна из специфических черт производного знака, изучение которой «предполагает учет внутренней, психологической стороны знака и знаковой системы, трактовку знаковой системы как орудия формирования и средства функционирования специфически человеческой формы отражения действительности – социально-психологической, или сознательной, формы отражения» [9, с. 45].

Исследование идиоматичности трактуется в дериватологии как проблема степени идиоматичности (последняя обратно пропорциональна степени мотивированности) и факторов, ее определяющих, при этом, мы полагаем, что необходимо принимать во внимание не только фразеологичность как фактор системной организации языковых единиц, но и учитывать одновременно личностный фактор её порождения.

Библиографический список

1. Гловинская, М.Я. Морфемная членимость слова в связи с его фразеологизацией // Актуальные проблемы русского словообразования. – Самарканд, 1972.
2. Араева, Л.А. Рабочая программа спецкурса «Актуальные проблемы современного словообразования» по специальности 031001 – филология. – Кемерово, 2008.
3. Звегинцев, В.А. Мысли о лингвистике. - М.: ЛКИ, 2008.
4. Земская, Е.А. Проблемы словообразования на современном этапе / Е.А. Земская, Е.С. Кубрякова // ВЯ. 1978. - № 6.
5. Голев, Н.Д. Динамический аспект лексической мотивации. - Томск, 1989.
6. Араева, Л.А. Словообразовательный тип как семантическая микро-система. Суффиксальные субстантивы. – Кемерово, 1994.
7. Антипов, А.Г. Идиоматичность словообразовательной формы в структуре номинативной деятельности / А.Г. Антипов, О.В. Стрыгина // Наука и образование: Тезисы докладов второй научно-практической конференции. – Белово, 2001.
8. Залевская, А.А. Слово в лексиконе человека: психолингвистическое исследование. - Воронеж, 1990.
9. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики. – М., 1997.
10. Леонтьев, А.А. Язык. Речь. Речевая деятельность. 5-е изд. – М.: ЛКИ, 2008.

Статья поступила в редакцию 23.09.09

УДК 82.091

*Д.Н. Жаткин, д-р филол. наук, проф. ПГТА, г. Пенза, E-mail: ivb40@yandex.ru.
Т.А. Яшина, канд. филол. наук, доц. ПГТА, г. Пенза, E-mail: yashina_tanya@mail.ru.*

ТВОРЧЕСТВО ТОМАСА МУРА В КОНТЕКСТЕ ТЕНДЕНЦИЙ РАЗВИТИЯ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В 1820 – 1830-Е ГГ.

В статье впервые осуществлено рассмотрение творчества Томаса Мура в контексте основных тенденций развития русской литературы в 1820–1830-е гг., отмечено влияние «Ирландских мелодий» на появление «ирландской» темы в отечественной периодике и усиление свободолобных мотивов в русской поэзии, раскрыты причины популярности в России «восточной повести» «Лалла Рук», соответствовавшей как расцвету русского романтического ориентализма, так и тенденциям поиска романтиками национальной самобытности посредством обращения к этнографии и фольклору. Несмотря на то, что большинство ранних переводов произведений Т. Мура на русский язык были прозаическими, делались не с оригиналов, а с французских переводов-посредников, произведения английского автора стали широко известны в России, что проявилось в появлении реминисценций и традиций творчества Т. Мура в русской романтической литературе, включении поэзии Т. Мура в программы учебных заведений.

Ключевые слова: Т. Мур, русско-английские литературные и историко-культурные связи, английский романтизм, художественный перевод, поэзия, реминисценция, традиция, межкультурная коммуникация.

Свой путь в литературу Томас Мур начал с перевода од Анакреона и создания оригинальных стихотворений эпикурейского, преимущественно эротического содержания, – эти произведения вошли в авторские книги «Odes of Анакреон» (1800) и «Poetical works» (1801). Именно в эти годы за молодым Муром закрепилась репутация эротического поэта в классическом стиле, а также имя Томаса Литтла (Маленького), под которым публиковались раннее эпикурейские стихи. В таком качестве Мур был мало интересен русской литературе 1820–1830-х гг., поскольку гедонистические мотивы, получившие вершинное художественное оформление в «Анакреонтических песнях» (1804) Г.Р. Державина, в эти годы уже заметно вытеснялись, отходили на второй план. Не привлек внимания и сборник Мура «Epistles, odes and other poems» (1806), содержавший критическое осмысление отдельных сторон современной жизни.

Общеввропейскую литературную известность принесли Томасу Муру «Ирландские мелодии» («Irish melodies»), опубликованные отдельными выпусками с 1807 г. на протяжении более четверти века. К 1820-м гг. Томас Мур также был автором другого значительного произведения – «восточной повести» «Лалла Рук» («Lalla Rookh»), вышедшей в свет в 1817 г. и включавшей четыре вставные поэмы в едином прозаическом обрамлении – «Покровенный пророк Хорасана» («The veiled prophet of Khorassan»), «Рай и пери» («Paradise and the Peri»), «Огнепоклонники» («The Fire worshippers»), «Свет гарема» («The Light of the Harem»). Именно в качестве автора «Лалла Рук» и «Ирландских мелодий» Томас Мур, к тому времени уже зрелый писатель, обрел популярность в России начала 1820-х гг. Мур предстал перед русским читателем в качестве одного из выдающихся представителей английского романтизма (наряду с Дж.-Г. Байроном и В. Скоттом), в существенной степени повлиявшего на многих деятелей западноевропейских культур и литератур. Осознание общеввропейской и североамериканской (в эпоху английского регентства) известности Томаса Мура вместе с тем не сопровождалось видением колоссальности наследия живого классика, поскольку для русской литературной среды подавляющее большинство его сочинений оставались в начале 1820-х гг. неизвестными либо знакомыми по французским переводам, во многих случаях далеким от совершенства.

Творчество Томаса Мура успешно сочетало в себе национально-специфические и общеввропейские черты, отличалось многообразием форм художественного выражения особенностей романтического мировосприятия литературной эпохи. Мур трансформировал понятие литературной преемственности, решив в рамках национальной культуры сверхзадачу превращения индивидуального стиля «в такое идейно-эстетическое средоточие, куда <...> стягивались приобретения предшествующих поколений» – «образная система древнеирландского эпоса и ритмико-мелодическая палитра народной песни, классическая простота античных авторов и блистательные достижения поэтов-елизаветинцев, духовная напряженность барокко, изящество рококо, интеллектуальность и

публицистичность века Просвещения» [1, с. 1]. Определенный синкретизм, обусловленный взаимовлиянием разных течений и направлений в литературе, обусловил неповторимую оригинальность художественных открытий Томаса Мура в рамках английского романтического движения.

К середине 1820-х гг. Мур обретает в России несколько иную известность: о нем начинают говорить как о наиболее близком друге недавно ушедшего Дж.-Г. Байрона, которому были завещаны дневниковые записи и прочие бумаги, имевшие несомненную историко-культурную и литературную ценность. Уничтожение Муром под влиянием обстоятельств завещанных ему рукописей Байрона получило в целом негативную оценку русского общества, вылившуюся не только в частной переписке, но и на страницах периодических изданий. Поправить пошатнувшуюся репутацию Мура помогло лишь издание им в 1830 г. книги «Письма и дневники лорда Байрона с замечаниями о его жизни» («Letters and journals of Lord Byron with notes of his life»), вызвавшей резонанс в российской литературной среде, долгое время воспринимавшейся в качестве наиболее объективного свидетельства о жизни великого английского поэта Дж.-Г. Байрона.

В 1820-е гг. Мур прочно вошел в сознание представителей русской литературной среды, причем, как верно отмечает М.П. Алексеев, в различных вариациях мимо творческого наследия Мура «не мог пройти ни один русский крупный писатель целого столетия и множество писателей второго плана» [2, с. 790]. Данная методологическая посылка, основанная на многолетних фактологических разысканиях, позволяет сделать вывод о сложном и многообразном характере восприятия творчества Томаса Мура в России. В целом филологической наукой русская рецепция Томаса Мура признается ярким историко-литературным феноменом, соответствовавшим тенденциям русско-английского межкультурного взаимодействия и имевшим на различных этапах литературного развития свою неповторимую специфику. Обращение русской романтической литературы 1820–1830-х гг. к творчеству Томаса Мура было первым и крайне значимым этапом восприятия сочинений английского романтика в России. Пожалуй, никогда более произведения Мура не получали в России таких эмоциональных, проникнутых искренним восхищением, а потому и крайне субъективных оценок, как в романтическую эпоху.

Большинство ранних переводов поэзии Томаса Мура на русский язык были прозаическими, в чем, впрочем, проявилась общая тенденция эпохи. Известно, что в 1822 г. в рецензии на осуществленный В.А. Жуковским стихотворный перевод «Шильонского узника» Дж.-Г. Байрона П.А. Плетнев признавал порочность данной тенденции: «До сих пор на русском языке мы читали некоторые сочинения лорда Байрона в прозаических переводах. Известно, что поэзия, передаваемая прозою, точно то же, что музыка в устах человека, который ее слушал и который ее пересказывает» [3, с. 63]. Появление в прозе поэтических сочинений Дж.-Г. Байрона, Т. Мура, В. Скотта может быть объяснено тем, что данный способ переложения художественного оригинала был существенно более

легким, нежели собственно поэтический перевод. Действительно, стихотворные переводы нередко появлялись уже после прозаических, становясь тем самым новым этапом в процессе ознакомления российской публики с творчеством зарубежного писателя. Однако в данном случае можно назвать и другую, существенно более объективную причину: большинство ранних переводчиков Байрона и Томаса Мура не владели английским языком и потому использовали французские переводы произведений английских романтиков в качестве посредников. Французская литература при этом активно практиковала прозаические переводы английских поэтических первоисточников. Таким образом, во многих случаях русские переводчики не имели реальной возможности воссоздать утраченную при переложениях на французский язык поэтическую форму английского оригинала.

Значимым показателем популярности поэзии Томаса Мура в России стало включение её уже во второй половине 1820-х гг. в программы учебных заведений, использование на уроках английского языка. В Московском университетском благородном пансионе, где обучались М.Ю. Лермонтов, Д.П. Ознобишин и некоторые другие ценители творчества Томаса Мура, придавалось большое значение изучению иностранных языков (французского, немецкого, английского, итальянского), причем на ежегодных торжественных актах учащиеся произносили речи на этих языках. Среди прочих следует назвать речь одноклассника Лермонтова М.М. Иваненко, произнесенную на английском языке во время торжественного акта 1830 г., – в этой речи были подробно рассмотрены художественные особенности творений Томаса Мура [4, с. 41–42]. Среди достоинств «Ирландских мелодий» М.М. Иваненко отмечал гармонию стиха, нежность патриотического чувства, согласованность поэтического мировосприятия с национальной музыкой, характерное свободолюбие, не терпящее беззаконий и угнетения, однако вместе с тем признавал и некоторые слабые места в произведениях поэта, в частности, недостаточную выпуклость национального колорита, когда стихи не содержат никаких местных особенностей, кроме упоминания о родной Ирландии.

«Ирландская» тема в русской периодике, во многом связанная с событиями общественно-политической жизни Ирландии, отчасти основывалась и на материалах русской рецепции творчества Томаса Мура, на что обратила внимание Г.А. Баужите [5, с. 275–301]. Став свидетелем подавления национально-освободительного движения ирландского народа, Томас Мур придал своим ранним произведениям цикла «Ирландских мелодий», еще не приобретшего окончательную, завершённую форму, особую эгегическую тональность, через которую проступало глубокое разочарование в реалиях жизни. Постепенно обретая устойчивую и длительную популярность в России, «Ирландские мелодии» становились своего рода символом ирландского освободительного движения, хотя сам Томас Мур никоим образом не претендовал на статус оппозиционера, борца за свободу: в его цикле протестные настроения выражены умеренно, без откровенно резких выпадов, причем свободолюбивые мысли словно растворены в нотах проникновенного лиризма, примиренности со свершившимся, задумчивой грусти о несбывшихся мечтах. А.П. Сурухьян, характеризуя замысел «Ирландских мелодий» Т. Мура, возникший еще в середине 1790-х гг. в Тринити-колледже Дублинского университета, справедливо замечал приглушенность политического звучания данного поэтического цикла, который, раскрывая этапы освободительного движения ирландцев в XVIII – первой четверти XIX в., был более обращен к событиям прошлого, нежели к перспективам дальнейшей борьбы [6, с. 258–259].

Если замысел цикла, музыкальную основу которого составили народные песни, возник в период национально-освободительного подъема, то собственно реализация задуманного совпала с периодом сложных общественных процессов, в том числе и с реакционными процессами по завершении наполеоновских войн. В 1822 г. в «Благонамеренном» опубликованная часть цикла получила достаточно высокую оценку: «Т. Мур

счастливо превозмог все трудности своего предприятия: стихи его переменяют тон и размер, смотря по голосам, к которым они приделаны: в одних юная дева просит героя, идущего умереть за страну Эрина, никогда не забывая свою любезную; в других воины поют песнь в честь Бриена – храброго или одного из стобитвенных (aux cent combats) героев, прославивших Ирландию своими делами. Романтические виды графства Вихловского, виды Авона и Овоки; суеверие народа вместе храброго и чувствительного, страстного и благочестивого получают новую жизнь от творческой музы Мура; но всего чаще слышны у него голос мести народа угнетенного или печальные песни побежденных» [7, с. 47]. Как видим, в переводной статье содержится точная характеристика «Военной песни» («War song») из первой тетради «Ирландских мелодий» – «Remember the glories of Brien the Brave...», основанной на истории ирландского короля начала XI в. Бриена Боромбе, погибшего в битве при Клоптарфе. Слова о «графстве Вихловском» (Wicklow), «видах Авона и Овоки» (Avon, Avoca) соотносимы с другой «мелодией» первой тетради – «The Meeting of the waters...», созданной под впечатлением от одной из поездок.

«Ирландские мелодии» не только активно переводились на русский язык, но и фрагментарно включались в прозаические произведения русских писателей, использовались в качестве эпиграфов. Предпочтение русских переводчиков произведениям Мура, отнесенного с конца 1820-х – начала 1830-х гг. к числу лучших западноевропейских писателей, не всегда встречало понимание критики, суждения которой шли вразрез с общим читательским вниманием к творчеству гениального ирландца. Отзвуки поэзии Мура в русской литературе и культуре не смолкали до конца XIX в., однако уже к середине 1830-х гг. произведения английского романтика начали восприниматься как страничка памятного прошлого, времени великих и бессмертных творцов и их достижений, навсегда ушедшего в историю. Соотнесение Мура с пройденным историческим этапом обусловило определенное охлаждение к нему со стороны российской литературной среды, однако переводчики продолжали привлекать небольшие лирические произведения, прежде всего, имевшие музыкально-мелодическую основу интимные стихотворения медитативного содержания, «национальные песни», элегии, дружеские послания. Большинство из указанных произведений входило в ту или иную тетрадь «Ирландских мелодий», которым была суждена поистине долгая жизнь.

Увлечение Муром в России также тесно связано с расцветом русского романтического ориентализма, проникновением в произведения яркого восточного колорита. Бесспорно, на предпочтения русских писателей существенно влияли окрашенные на ориентальный манер сочинения английских, французских, немецких романтиков, в том числе и «Лалла Рук» Томаса Мура. Однако вряд ли стоит усматривать личный почин Мура в появлении «моды» на ориентализм в России. Правильнее говорить о том, что «Лалла Рук» удачно вписалась в тенденцию, наметившуюся в условиях поисков романтиками национальной самобытности посредством обращения к этнографии и фольклору населявших империю наций и народностей. Именно от этой «моды», по наблюдению И.Ю. Крачковского, и началось усиленное изучение народов Востока в России [8, с. 84].

Вместе с тем проникновение «Лалла Рук» в Россию было обусловлено не историко-культурным увлечением ориентализмом, а событиями совершенно иного, общественно-политического плана – берлинским праздником 1821 г. Праздник, устроенный в честь будущего российского императора Николая I и его супруги Александры Федоровны при прусском дворе, был ориентирован на укрепление неформальных отношений между представителями правящих династий. Участниками праздника стали как знатные гости, так и члены королевского дома, и большая часть свиты. Театральная постановка на сюжет Томаса Мура изображала свадебный поезд Лалла Рук, на пути следования которого устраивались «живые картины», представлявшие собой эпизоды из всех четырех

вставных поэм. Каждая сцена сопровождалась исполнением романсов, текст которых был призван разъяснить застывшее на сцене «немое» действие. Музыка к романсам написал придворный композитор Г.-Л. Спонтини, а озвучивали их популярные певцы Миллер, Зейдлер, Шульц и Бадер. Впечатление от берлинского праздника, долгие годы жившее в памяти Николая I и его супруги Александры Федоровны, побуждало их (а заодно и представителей близкого окружения) вновь и вновь на протяжении долгих лет возвращаться к образам и идеалам «Лалла Рук». Впечатлением праздника были обусловлены и прекрасный перевод второй вставной поэмы «Рай и пери», осуществленный в 1821 г. В.А. Жуковским, и некоторые другие литературные произведения.

Поэма Томаса Мура «The Loves of the Angels» («Любовь ангелов»), написанная в 1823 г., получила в России определенную известность, однако суждения критики 1820–1830-х гг. о ней были либо поверхностно-декларативными, либо жесткими, критическими, что можно связывать с настороженностью в оценке поэтических обработок религиозных сюжетов. Предложенная Муром эротическая интерпретация библейских эпизодов представлялась тем более подозрительной, что только недавно была осуждена духовной цензурой «Гавриилиада» А.С. Пушкина, а публикация эротических сочинений Э. Парни, А. де Виньи и др. приравнивалась к вольнодумству, политическому либерализму. Наконец, в России была запрещена «мистерия» Байрона «Небо и земля» (1822), в которой, по мнению цензора, ощущалось «намерение стихотворца выказать всевышнего несправедливым и жестоким» [9, с. 260]. Особо возмущали церковную цензуру описания любовных свиданий ангелов с земными девами, изображение всеобщего разврата в самый канун потопы. Однако подобные описания опирались на вызывавшую теологические споры шестую главу библейской «Книги Бытия», согласно которой сыны божии брали себе в жены наиболее красивых дочерей человеческих; о сынах небес, возделавших дочерей земли, говорилось и в апокрифической «Книге Еноха», найденной в Эфиопии и потому, по мнению Байрона, написанной до потопы.

Мур использовал в своей поэме те же источники, что и Байрон в «мистерии» «Небо и земля», однако произведения создавались независимо друг от друга в один и тот же период времени по случайному совпадению («accidental coincidence»), на что ирландский поэт указывал в предисловии к «Любви ангелов» [10, с. 246]. Однако если для Байрона предельно значимым было наделение ангелов человеческими страстями, чему служит картинка любви серафимов Азазила и Самиазы к принадлежавшим к потомству Каина Ане и Аголибаме, то для Мура важно показать судьбы трех мятежных ангелов, наказанных богом за гордость, неповиновение, стремление постичь непостижимое. Бесспорно, аллегорические сцены в «Любви ангелов» Мура имели оптимистическую окраску, основанную на примирении с судьбой и вере в божественное провидение; напротив, «мистерия» Байрона содержала мрачный, приглушенный протест против всевластия, разрушающего гармонию душ. В этой связи произведение Мура должно было создать у церковной цензуры в России существенно более благоприятное впечатление, нежели «мистерия» Байрона, однако косность, боязнь малейшего отклонения от библейской первоосновы были настолько сильны, что и «Любовь ангелов» казалась опасным вольнодумством.

Отдельной книгой в 1827 г. вышел прозаический роман Томаса Мура «The Epicurean» («Эпикурец»), написанный, впрочем, семью годами ранее, а потому смотревшийся несколько архаично в условиях создания Вальтером Скоттом исторических романов нового типа. В произведении нашел отражение интерес Мура к раннехристианской литературе, средневековой истории Ближнего Востока и Западной Европы. О пристальном внимании автора к многочисленным историческим источникам свидетельствовал тяжеловесный аппарат примечаний, дававший внешнюю гарантию сохранности исторической достоверности описания. Однако в реальности автору не всегда удавалось остаться на уровне современного исторического знания, многие факты, не зафиксирован-

ные в источниках, домысливались, причем творческое воображение оказывалось настолько сильным, что сюжет наделялся чертами искусственности, малопривлекательности. История греческого юноши-эпикурейца Алкифрона, обращенного молодой египетской жрицей, тайной христианкой, в христианскую веру, а затем погибшего, будучи осужденным на каторжные работы, в подземельях пирамид, получила критические оценки в литературных кругах Англии и Франции. В России роман также не имел популярности, хотя перевод первых пяти его глав был осуществлен В.Мальцевым в 1829 г. и тогда же опубликован в № 17-20 «Русского зрителя» [11, с. 105–142]. В.Мальцев внимательно отнесся к поэтическим вкраплениям Мура в прозаический текст, довольно удачно перевел три стихотворных фрагмента. В отличие от В.Мальцева А.Савицкий, осуществивший в 1833 г. полный перевод «Эпикурейца» [12], сделал существенные пропуски, опустил все стихотворения и большую часть примечаний; возможно, это произошло потому, что русский переводчик использовал в своей работе не английский оригинал, а существенно опрошенное издание на французском языке. Вместе с тем роман читался в Петербурге и на языке оригинала, о чем свидетельствует эпитафия из него на английском языке, помещенный на обложке изданной в 1830 г. книги Д.П. Ознобишина «Селам, или Язык цветов».

После выхода в 1830 г. двухтомной книги Томаса Мура «Letters and journals of Lord Byron with notes of his life» («Письма и дневники лорда Байрона с замечаниями о его жизни») для многих представителей русской культуры он стал более другом и биографом великого английского поэта, нежели оригинальным писателем. Книга, привлекая к себе внимание широких читательских кругов, была существенно близка традиционному сознанию, поскольку акцентировала внимание на увлекательных сторонах бурной жизни Байрона, практически не затрагивая сложных вопросов духовно-нравственных исканий. Если в начале 1820-х гг. Мур в читательском восприятии оказывался творцом, равным Байрону, то в начале 1830-х гг. появилось представление о нем как о писателе – спутнике Байрона. Байронизм относился к числу наиболее значимых увлечений русской романтической литературы [13, с. 61–63], тогда как умиротворенная меланхолия поэзии Мура не могла предложить своего, особого «веяния». Беспрекословное преклонение перед буйным, могучим талантом Байрона, исполненным мятежности и душевной тоски, сочеталось с сомнениями в правильности творческих исканий Мура: его «восточная повесть» «Лалла Рук» нередко представлялась избыточно, вплоть до неестественности, насыщенной ориентальными мотивами; «Ирландские мелодии», отличавшиеся своеобразным этническим колоритом и гражданской позицией автора, во многих случаях казались вычурно изящными, подчиненными мелодической форме.

В 1840-е гг. падение интереса к творчеству Мура могло быть объяснено, помимо прочего, и общей тенденцией утраты поэзией былой привлекательности в глазах читателей. Об этой тенденции размышлял В.Г. Белинский в пространном обзоре «Русская литература в 1843 году»: «Стихотворения нынче мало читаются, но журналы, по уважению к преданию, почтают за необходимое сдобриваться стихотворными продуктами, которых поэтому является еще довольно много. <...> Попадают в журналах стихотворения <...>, более или менее исполненные поэтического чувства, но они уже не имеют прежней цены, и становится очевидным, что их творцы или должны, сообразуясь с духом времени, перестроить свои лиры и запеть на другой лад, или уже не рассчитывать на внимание и симпатию читателей» [14, с. 94–95]. Справедливо отмеченное В.Г. Белинским «уважение к преданию» все же побуждало отдельных поэтов, вторя предшественникам, обращаться к наследию Томаса Мура, прежде всего, к «Ирландским мелодиям» и циклу «Национальных песен». В числе переводимых преобладали тексты, уже не однажды переложенные ранее на русский язык, тогда как пересоздания совершенно неизвестных отечественному читателю текстов были единичными. Среди переводчиков 1840-х гг., обращавшихся к наследию

Мура, совсем немного видных поэтов и профессионалов перевода, и потому любительские, в основной массе «случайные» переводы этого периода вряд ли могли дать новый толчок к популяризации наследия Мура в России.

Библиографический список

1. Гириченко, А.Н. Русская рецепция Томаса Мура: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1992.
 2. Алексеев, М.П. Русско-английские литературные связи (XVIII век – первая половина XIX века). – М.: Наука, 1982.
 3. Плетнев, П.А. Сочинения и переписка: В 3 т. – СПб.: тип. А.Ф. Пантелеева, 1885. – Т.1.
 4. Ivanenko, M. Character of style and writings of Thomas Moore // Речи и стихи, произнесенные в торжественном собрании университетского благородного пансиона. – М.: тип. Решетникова, 1830.
 5. Баужите, Г.А. «Ирландские мелодии» Томаса Мура и ирландское национально-освободительное движение: ученые записки МГУ им. М.В. Ломоносова. – М.: Изд-во МГУ, 1958. – Вып.196.
 6. Саруханян, А.П. К вопросу об англо-ирландских литературных связях XVIII - XIX вв. // Из истории литературных связей XIX века. – М.: ГИХЛ, 1962.
 7. Очкин, А.Н. Нечто о Томасе Муре // Благонамеренный. – 1822. – Ч.19. – №28.
 8. Крачковский, И.Ю. Очерки из истории русской арабистики. – М.–Л.: Госиздат, 1950.
 9. Оксман, Ю.Г. Борьба с Байроном в Александровскую и Николаевскую эпоху // Начала. – 1922. – №2.
 10. Moore, T. The poetical works / T. Moore. – L.–N.Y.: Press, 1910.
 11. Мур, Т. Эпикурец / Т. Мур; перевод В. Мальцева // Русский зритель. – 1829. – Ч.5. – №17-20.
 12. Эпикурец. Сочинение Т. Мура / Перевел А.Савицкий. – СПб.: тип. Семена Селивановского, 1833. – Ч. I–II.
 13. Маслов, В.И. Начальный период байронизма в России. – Киев: тип. И.М. Розета, 1915.
 14. Белинский, В.Г. Полное собрание сочинений: В 13 т. – М.: ГИХЛ, 1955. – Т.VIII.
- Статья подготовлена по гранту Президента РФ для молодых российских ученых – кандидатов наук МК-3779.2009.6.
Статья поступила в редакцию 3.09.09*

УДК 82-34

Руцкий А.Н., аспирант ОГПУ, г. Оренбург, E-mail: ARootsky@mail.ru

«ОКАЯННЫЕ ДНИ» И.А.БУНИНА: ПОЭТИКА ЖАНРА

В статье обозначены основные вопросы теории жанра. Определены жанрообразующие признаки дневниковой прозы. Произведён анализ «Окаянных дней» И.А.Бунина с целью выявить элементы жанровой структуры текста, сочетание которых позволяет квалифицировать «Окаянные дни» как дневник-воспоминание.

Ключевые слова: жанр, жанровая традиция, статический эффект, динамический эффект, дневник, мемуарная проза, микроразговор, рассказ-миниатюра, заметка без комментариев.

После краха коммунистического режима значительно возрос интерес к И.А.Бунину, к его послеоктябрьскому творчеству. Однако довольно часто (особенно в первой половине девяностых годов) интерес этот был обусловлен не столько творческой оригинальностью автора, сколько захлестнувшими страну антисоветскими настроениями. На наш взгляд, при анализе «Окаянных дней» обращение к политическому аспекту допустимо, однако оно всегда должно быть обусловлено строгой логикой комплексного анализа художественно-публицистического текста. Центральным и наиболее сложным вопросом в системе комплексного анализа «Окаянных дней» является вопрос о жанровой природе этого текста. Сложность жанровой идентификации обусловлена прежде всего необходимостью максимально точно определить характер взаимодействия традиций и новаторства в рамках отдельно взятого художественного феномена. А этого нельзя сделать без привлечения историко-литературного контекста, который должен быть достаточным и в то же время не должен быть необоснованно широким. Кроме того, необходимо учитывать социально-политические реалии эпохи и отдельные факты биографии автора (то есть «историю создания» рассматриваемого произведения).

Принадлежность художественного произведения к тому или иному жанру, с одной стороны, априори предполагает наличие и активное влияние определённой жанровой традиции, а с другой стороны – всякий сколько-нибудь глубокий художественный текст представляет собой самостоятельный эстетический феномен, который за счёт элементов авторского новаторства обогащает жанровую парадигму. Таким образом, в литературном произведении действуют две диаметрально противоположные тенденции, сосуществующие в диалектическом единстве: тенденция к сохранению жанра, к закрытости жанровых границ (назовем это явление *статический эффект*) и тенденция к обогащению жанра новыми элементами, к откры-

тости жанровых границ и смешению жанровых принципов (*динамический эффект*).

Мы убеждены в том, что для решения сложного и неоднозначного вопроса о жанре «Окаянных дней» необходимо учитывать историю создания этого произведения, то есть тот комплекс политических и социокультурных реалий, в которых оказался Бунин и в которых им были написаны «Окаянные дни».

«Окаянные дни» занимают в творческом наследии И.А. Бунина особое место. С одной стороны, этот дневник аккумулирует в себе антиреволюционный пафос целого ряда произведений, написанных в России, и является в этом смысле итоговым текстом Бунина. С другой же стороны, «Окаянные дни» открывают собой новый этап жизни и творчества писателя, т.к. принадлежат к числу произведений эмигрантской поры.

В эмигрантские годы антиреволюционный пафос Бунина несколько теряет свой накал, идейно-эмоциональным стержнем его творчества становятся воспоминания о детстве, о прежней, безвозвратно ушедшей, дворянской России: «Прошёл дождик. Высоко в небе облако, проглядывает солнце, птицы сладко щебечут во дворе на ярких жёлто-зелёных акациях. Обрывки мыслей, воспоминаний о том, что, верно, уже во веки не вернётся... Вспомнил лесок Поганое, – глушь, березняк, трава и цветы по пояс, – и как бежал однажды над ним вот такой же дождик, и я дышал этой берёзовой и полевой, хлебной сладостью и всей, всей прелестью России...» [1, с. 103-104]. Вспоминание становится для автора универсальным средством преодоления пространственных и временных барьеров. Интересна структура бунинского «воспоминания»: действительность настолько ужасна и настолько противоречит выхваченному из памяти образу прошлого, что автор не в си-

лах оторваться от реальности, и воспоминание всегда возвращает его к этой реальности: «Смотрели старинные книги - какие виньетки, заглавные буквы! И все это уже навеки погивший золотой век. Уже давно во всем идет неуклонное падение» [1, с. 42].

Художественное наследие Бунина позволяет говорить о том, что он ощущал себя как одинокую, мятущуюся личность – отсюда оппозиция «прошлое» - «настоящее», традиционная для романтизма. В «Окаянных днях» авторское «я» выступает как средоточие экзистенциальной воли, как единичный и неповторимый субъект, обладающий подчеркнуто индивидуальными чертами. Автор задаётся вопросом: «Зачем жить, для чего? Зачем делать что-нибудь? В этом мире, в и х м и р е (здесь и далее разрядка наша –А.Р.), в мире поголовного хама и зверя, мне ничего не нужно» [1, с. 57]. Бунин одинок, он сознательно исключает из текста даже своего самого верного спутника – жену Веру Николаевну. На наш взгляд, у Бунина в структуру авторского «я» включены элементы р о м а н т и ч е с к о г о мироощущения, и в «Окаянных днях», таким образом, интенсивно взаимодействуют реалистические и романтические традиции. Конечно, вопрос о романтическом начале в творчестве Бунина нуждается в серьёзном теоретическом обосновании и практической разработке и должен стать предметом отдельного масштабного исследования. В рамках настоящей работы мы отметим лишь, что учёт романтических тенденций в значительной мере способствует адекватному пониманию жанровой структуры «Окаянных дней».

Говоря о жанре «Окаянных дней», чрезвычайно важно понять разницу между «поденными записями», сделанными Буниным в 1918-1919 гг. в Москве и Одессе, и книгой «Окаянные дни», которая была издана в 1925г. в Берлине. Бунин просматривал старые записи в эмиграции, вспоминал те из них, что были навсегда оставлены в Одессе в 1920г., он р е к о н с т р у и р о в а л собственные мысли, впечатления, эмоции прошлых лет. Воспоминание обычно носит субъективный, избирательный характер, поэтому повествование Бунина становится мозаичным, калейдоскопичным. По словам К.Ошар, «дневниковая форма, разработанная Буниным, поддерживает высокое эмоциональное напряжение благодаря пульсирующей фрагментарности» [3, с. 105].

На наш взгляд, между жанровой природой текста и его композицией существует трансцендентная связь, поэтому жанровый анализ предполагает внимание к композиции. Композиционно «Окаянные дни» состоят из двух относительно самостоятельных частей (Москва 1918-го и Одесса 1919 годов), каждая из которых имеет собственную структуру и тональность.

В первой, московской части, преобладают зарисовки уличных сцен, обрывки диалогов, газетных сообщений, слухов. Это м и к р о з а р и с о в к и: «Утром ездил в город. На Страстной толпа. Подошёл, послушал. Дама с муфтой на руке, баба со вздёрнутым носом. Дама говорит поспешно, от волнения краснеет, путается.

– Это для меня вовсе не камень, - поспешно говорит дама, - этот монастырь для меня священный храм, а вы стараетесь доказать...

– Мне нечего стараться, - перебивает баба нагло, - для тебя он освящен, а для нас камень и камень! Знаем! Видали во Владимире! Взял маляр доску, намазал на ней, вот тебе и Бог. Ну, и молись ему сама!

– После этого я с вами и говорить не желаю.

– И не говори!..» [1, с. 25-26].

Нельзя не согласиться со словами О.Н.Михайлова: «Какое обилие типажей, живых физиономий, характеров, схваченных на ходу, словно моментальной фотографией! Сколько наблюдательности и изобразительной силы!.. Бунин прежде всего писатель, художник и наблюдатель зорчайший» [2, с. 10].

Во второй, одесской части, каждый эпизод из жизни представлен р а с с к а з о м - м и н и а т ю р о й: «Духов день. Тяжёлое путешествие в Сергиевское училище, почти всю дорогу под дождевой мглой, в разбитых промокающих ботин-

ках. Слабы и от недоедания, – шли медленно, почти два часа. И, конечно, как я и ожидал, того, кого нам было надо видеть, – приехавшего из Москвы, – не застали дома. И такой же тяжкий путь и назад. Мёртвый вокзал с перебитыми стеклами, рельсы уже рыжие от ржавчины, огромный грязный пустырь возле вокзала, где народ, визг, гогот, качели и карусели... И всё время страх, что кто-нибудь остановит, даст по физиономии или облапит В. (Веру Павловну, жену – А.Р.) Шёл, стиснув зубы, с твёрдым намерением, если это случится, схватить камень поувесистей и ахнуть по товарищескому черепу. Тащи потом куда хочешь!» [1, с. 107].

Кроме рассказа-миниатюры и фрагмента-зарисовки в жанровой структуре «Окаянных дней» можно выделить, пожалуй, такой элемент, как з а м е т к у б е з к о м м е н т а р и е в, когда автор раскрывает фактический ряд, давая читателю возможность сделать самостоятельные выводы: «На Дерibasовской новые картинки на стенах: матрос и красноармеец, казак и мужик крутят верёвками отвратительную зелёную жабу с выпученными буркалами – буржуа; подпись: «Ты давил нас толстой пузой»; огромный мужик взмахнул дубиной, а над ним взвила окровавленные, зубастые головы гидра; головы все в коронах; больше всех страшная, мёртвая, скорбная... голова Николая II; из-под короны течёт полосами по щекам кровь... А коллегия при «Агитпросвете», – там служит уже много знакомых, говорящих, что она призвана облагородить искусства, – заседает, конструируется, кооптирует новых членов, – Осиповича, профессора Варнеке, – берет пайки хлебом с плесенью, тухлыми селёдками, гнилыми картошками...» [1, с. 105].

Итак, обе части внутренне неоднородны с точки зрения композиции, что, несомненно, усложняет жанр «Окаянных дней». Кроме того, определённый жанровый колорит «Окаянным дням» придают поздние по времени добавления, «вставки», которые были сделаны не в Москве или в Одессе, а уже в эмиграции. Такими вставками, в частности, являются фрагменты бунинских статей из эмигрантской прессы, отрывки из его рассказов эмигрантского периода и цитаты из книги французского историка Ленотра. (Бунин с большим интересом читал эту книгу о Великой Французской Революции, которая вышла в свет в Париже в 1920 г.)

В связи с анализом «Окаянных дней» встаёт вопрос о соотношении публицистики и художественной литературы – вопрос, являющийся одним из наиболее сложных и важных на современном этапе развития филологии. На наш взгляд, публицистический текст вполне может иметь определённую эстетическую ценность, однако доминирующим в публицистике становится не эстетический, а скорее этический аспект. Это проявляется и в злободневной, общественно значимой проблематике произведения, и в стремлении автора к сокращению дистанции между своим сознанием и сознанием читателя, и в особой лексико-грамматической структуре фразы.

С другой стороны, произведения различных жанров, не относящиеся к публицистике, могут содержать публицистический пафос или некоторые формальные показатели публицистического текста (к примеру, роман М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени», отдельные главы которого написаны в форме дневника). В этой связи говорят обычно о тенденции к публицистичности художественного текста.

Таким образом, мы понимаем художественную литературу и публицистику как самостоятельные явления, которые потенциально способны к взаимодействию, в результате чего произведение приобретает дополнительный колорит и оригинальную тональность.

Интересна запись Бунина, сделанная им накануне Октябрьской революции: «Думал о своей «Деревне». Как верно там всё! Надо написать предисловие: будущему историку – верь мне, я взял типическое. Да вообще п о р а с в о ю ж и з н ь н а п и с а т ь» [3, с. 113]. Испытывая постоянный интерес к дневниковой прозе, Бунин в течение многих лет обращается к запискам, дневникам, воспоминаниям Ф. Достоевского, Л. Толстого, А. Чехова, З. Гиппиус, А. Блока, А.К. Толстого,

А.М. Жемчужникова, Г. Флобера, И.В. Гете. Бунин неоднократно обращается к мемуарному наследию А. Герцена и к мемуарам многих других авторов. По словам самого Бунина, «в дневнике надо, кроме наблюдений о жизни, записывать цвет листьев, в о с п о м и н а н и е (разрядка наша – А.Р.) о какой-то полевой станции, где был в детстве, пришедший в голову рассказ, стихи... Такой дневник есть нечто вечное...» [3, с. 114].

Итак, проблема жанра является, пожалуй, центральной и наиболее сложной при комплексном анализе «Окаянных дней» И.А. Бунина. На первый взгляд, это дневник. Но это скорее не дневник в собственном смысле слова, а оригинальное произведение в форме дневника. Дневниковая форма стала для Бунина фундаментом, платформой для различных художественных экспериментов в области жанра. Бунину уда-

лось в пределах отдельного текста совместить, казалось бы, несовместимые жанровые образования, в результате чего «Окаянные дни» приобрели неповторимую жанровую тональность и представляют собой оригинальное произведение, которое можно квалифицировать как д н е в н и к - в о с п о м и н а н и е. Жанровая структура «Окаянных дней» усложняется за счет таких элементов, как микрозарисовка, заметка без комментариев, рассказ-миниатюра. (Хотя эти элементы существуют в тексте на уровне композиции, они, на наш взгляд, оказывают некоторое влияние не только на архитектуру «Окаянных дней», но и на жанровую природу). Кроме того, дополнительные жанровый колорит «Окаянным дням» придают фрагменты бунинских статей из эмигрантской прессы, отрывки из его рассказов эмигрантского периода и цитаты из книги французского историка Ленотра.

Библиографический список

1. Бунин, И.А. Окаянные дни. – М.: Молодая гвардия, 1991.
 2. Ошар, Клер «Окаянные дни» как начало нового периода в творчестве Бунина // Русская литература. – 1996. - №4.
 3. Михайлов, О.Н. Неизвестный Бунин // Бунин И.А. «Окаянные дни»: Сер. Возвращение. – М.: Молодая гвардия, 1991.
- Статья поступила в редакцию 23.10.09*

УДК 784.4 (47-943.84)

К.И. Бринева, канд. филол. наук, доц. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: brinevk@yandex.ru

ПРОБЛЕМА ТОЖДЕСТВА ЯЗЫКОВЫХ ЕДИНИЦ, ЗАДАЧИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ И ПРЕДЕЛЫ КОМПЕТЕНЦИИ ЛИНГВИСТА-ЭКСПЕРТА

Статья посвящена исследованию проблемы типологии задач, которые ставятся перед лингвистом в ходе проведения судебной лингвистической экспертизы. В работе осуществлена номиналистическая переформулировка традиционной лингвистической проблемы тождества языковой единицы, на фоне которой решаются вопросы о пределах компетенции лингвиста-эксперта при производстве судебной лингвистической экспертизы.

Ключевые слова: юридическая лингвистика, тождество, язык, код, компетенция лингвиста-эксперта.

В настоящее время в лингвистической экспертологии остается открытым вопрос о характере задач, которые способна решать судебная лингвистическая экспертиза и, соответственно, вопрос о пределах компетенции лингвиста-эксперта. Данный вопрос требует самостоятельного теоретического исследования поскольку как в теории, так и в практике лингвистических экспертиз доминируют стихийные решения данной проблемы, что влечет за собой возможность противоречащих друг другу экспертных заключений, проведенных в рамках одного и того же судебного разбирательства.

Как известно, цель любой судебной лингвистической экспертизы – проверка истинности / ложности (категорические выводы), возможности / невозможности (модальные положительные и отрицательные выводы) высказываний о предмете исследования, которые вытекают из вопросов, поставленных перед экспертом. Так, при исследовании спорного речевого произведения на предмет наличия / отсутствия в нем негативной информации о лице проверяется истинность / ложность утверждения «В речевом произведении присутствует негативная информация о лице».

Для того чтобы достигнуть описанной выше цели, лингвист вынужден решать конкретные исследовательские задачи, которые так или иначе связаны, по нашему мнению, с решением проблемы тождества. Таким образом, в любом экспертном заключении лингвист вынужден решать проблему тождества, например, если эксперту задан вопрос: «Присутствуют ли в тексте призывы?», то если мы хотим ответить на этот вопрос, мы должны уметь отождествлять определенные фрагменты текста с призывами, или если задан вопрос: «Выражена ли оценка в неприличной форме?», то лингвист вынужден отождествлять фрагменты текста с тем явлением, которое называется именем «неприличная форма».

Существует точка зрения, и она весьма распространена в лингвистической экспертизе (как в ее теоретической, так и в практической части), что проблема тождества сводима к проблеме тождества значений употребляемых понятий. Это зна-

чит, что когда мы отвечаем на вопрос о приличности / неприличности высказываний, мы сначала должны определить или выработать четкие критерии того, что прилично, а что – нет, а затем уже решать поставленный вопрос [1; 2]. Мы считаем, что при таком подходе описывается не фактическое положение дел относительно «неприличности» как фрагмента реальной действительности, а выясняется то, как мы употребляем слово «неприличное» по отношению к фрагментам реальной действительности. Еще до проведения «исследования» можно сказать, что безусловен факт, что такое употребление будет размытым и нечетким¹. Обычно из этого делается вывод, что «неприличность» как фрагмент реальности субъективен и релятивен по отношению к конкретному говорящему или социальной группе или даже по отношению к лингвистике и юриспруденции. Это является иллюстрацией реалистического подхода к словам и понятиям.

Но проблема тождества может быть поставлена и в фактическом аспекте (=номиналистический подход к словам, терминам и понятиям), при данном подходе «неприличное», например, – это перечень истинных утверждений о фрагменте действительности, который мы условились называть словом «неприличное», а проблема тождества сводится к описанию того, как ведет себя конкретный исследуемый в экспертизе фрагмент речевого произведения, при этом мы можем получить такие описания, что этот фрагмент ведет себя относительно таких-то параметров как неприличная форма, а относительно других – нет. На основании этого фактического описания юридическое решение принимает суд, таким образом,

¹ Автор пытался решить проблему описания задач экспертного исследования в реалистическом ключе, выделяя при этом два типа задач: классификационные и герменевтические, но был очевиден факт, что возможно все задачи **назвать** герменевтическими, и наоборот – возможно **обозначить** все задачи как классификационные, это заставило нас отказаться от решения, принятого в работе [2].

лингвист может и не использовать **слово** «неприличное» в своем экспертном исследовании, но только указать перечень фактов, которые он выявил при проведении экспертизы.

Применительно к лингвистической экспертизе проблема тождества возникает в трех случаях: первый связан с тождеством на уровне кода, второй – с тождеством на уровне пропозиционального содержания сообщения, третий – с тождеством на уровне фактических намерений производящего сообщение и достижения ими (сообщениями) поставленных говорящим целей. Рассмотрим каждый случай отдельно.

Тождество на уровне кода. Первый случай представляет собой традиционную лингвистическую проблему соотношения эмического и этического уровней, другими словами, проблему соотношения код / сообщение. Сюда относятся такие традиционные проблемы, как проблема отождествления звуков в фонемы, морфов в морфемы, высказываний в предложения и т. п. Следует пояснить, что эта проблема фактическая, то есть она не зависит от определения терминов. Как так получается? Прежде чем ответить на этот вопрос, зададим несколько другой вопрос: «Зачем в лингвистику был введен термин «код» («язык»)»? Ответ будет, вероятно, таким.

Мы имеем следующие факты:

А) Вариативность речевых произведений такую, что мы можем с определенной степенью уверенности утверждать, что не существует двух тождественных речевых произведений. Если перед нами два тождественных речевых произведения, то это одно и то же речевое произведение (конкретные факты заключаются в том, что мы говорим различным тембром, в различных состояниях и ситуациях и т. п.).

Б) Очевидно, что общающиеся на одном и том же языке понимают друг друга, хотя бы в том смысле, что они адекватно реагируют на определенные высказывания.

Встает вопрос, как такое возможно? Отсюда возникает гипотеза кода, который выполняет функцию отождествления – приводит разнообразие к виду удобному для декодирования.

К уровню «проблем кода» в лингвистической экспертизе относятся следующие проблемы:

I. Проблема описания кодирующих возможностей продуктов речевой деятельности. В некоторых случаях необходимо описать значение речевого произведения или его компонентов, основной вопрос в данном случае следующий: «Что означает речевое произведение?». Этот вопрос не нужно понимать абстрактно, как вопрос, связанный исключительно с содержанием, которое заключено в тексте, конкретное речевое произведение при решении данного типа задач понимается как детерминанта поведения воспринимающего данное речевое произведение, другими словами, за исследовательскими задачами подобного рода стоит конкретный тип проблемных ситуаций. Принимающий речевое сообщение декодирует его определенным образом, и содержание сообщения может влиять на его поведение, при этом всегда возможна ситуация, когда декодируемое содержание не совпадает с содержанием текста (ошибки декодирования) или речевое произведение обуславливает различные варианты поведения (неопределенность сообщения). В данном случае возникают два подтипа задач, которые входят в компетенцию лингвиста-эксперта.

А) Задача по установлению содержания спорного речевого произведения (текста закона, договора, инструкции). Данный тип задач с процессуальной точки зрения не решается при помощи назначения судебной лингвистической экспертизы, так как в праве действует презумпция, что толкование, например, текстов законов или договоров входит в компетенцию суда. В юриспруденции описаны и «предписаны» определенные формы герменевтической деятельности, так что лингвист в данном случае способен процессуально выступать только как специалист, но не как эксперт.

Б) Задача по установлению кодирующих возможностей словесных обозначений. Данная задача ставится при исследовании словесных обозначений спорных товарных знаков на предмет тождественности двух спорных товарных знаков или

на предмет различительных возможностей конкретного товарного знака.

Во всех описанных случаях предметом исследования является отношение «продукт речевой деятельности / адресат, воспринимающий информацию, закодированную в этом продукте». Позиция говорящего в данном аспекте не имеет значения, речевое произведение полагается тождественным самому себе и противопоставленным другим речевым произведениям, которые кодируют не такую информацию.

II. Проблема квалификации речевого поведения говорящего. В основе решения этих задач лежит гипотеза о возможности различных вариантов поведения говорящего относительно каждой конкретной ситуации. В данном случае задача лингвистической экспертизы – описать тот вариант поведения, который выбирает субъект речевого произведения в той ситуации, которая квалифицируется как юридический факт, влечет юридически значимые последствия. Сюда относятся задачи по выявлению следующих тождеств (в том смысле, что мы отвечаем на вопрос, кодирует ли говорящий соответствующую информацию в своем сообщении или нет).

1. Отождествление речевых актов:

- оскорбления;
- призыва;
- утверждения;
- угрозы.

2. Отождествление семантических характеристик высказывания:

А) Отождествление утверждения о фактах:

а) ментальных состояниях субъекта, порождающего текст;

б) описывающих фрагменты окружающей действительности.

Б) Отождествление оценки.

Общим для всех типов является то, что они кодируются в сообщении. То есть в языке, с одной стороны, существуют эмические единицы такие, например, как «речевой акт оскорбления», которые способны отождествлять какие-то фрагменты речевых произведений как оскорбления. С другой стороны, информация может кодироваться и не при помощи цельной единицы, но кодируется, как правило, словами и выражениями (а также интонацией и др., например, «по-моему», «вероятно», «я видел», «я считаю», «я думаю», «плохо», «хорошо») (группа 2 в представленной выше типологии).

Тождество на уровне пропозиционального содержания. Очевидно, что когда мы решаем проблему, являются ли данные призывы призывами к экстремистской деятельности, мы вынуждены отождествлять речевые произведения на другом основании, нежели чем код (или язык). В общем случае для отождествления необходимо знать, призывы к каким действиям являются экстремистскими, очевидно, что в данном случае мы отождествляем исходя из внеязыковых оснований. В общем случае этот тип проблем находится за пределами компетенции лингвиста. К этому типу проблем тождества относятся следующие:

1. Является ли утверждение истинным или ложным.

3. Содержится ли информация о неэтичном поведении лица.

4. Содержится ли информация о нарушении лицом действующего законодательства и т. п.

На приведенную типологию особенно в той ее части, где из лингвистического рассмотрения исключаются пропозициональные отождествления возможно возражение: лингвист способен установить, что некое высказывание кодирует информацию, выраженную, например, пропозицией «Захват властных полномочий» [3]. Так, лингвист способен отождествить путем трансформаций (как это, например, представлено в модели «Смысл ↔ Текст [4]) те высказывания, в которых выражается идея захвата властных полномочий. Сюда, например, будут относиться следующие высказывания:

Призываю вас к захвату властных полномочий!

Давайте захватим властные полномочия!

Захватим власть!

Необходимо захватить власть!

Возьмем власть в свои руки! и т. п.

Такой трансформационный подход допустим, но при условии, что судья или следователь понимает, что это именно трансформационный анализ исследуемого фрагмента текста на предмет его тождества / различия с исходным фрагментом текста закона, а не установление факта отношения определенных реальных действий к разряду экстремистских. Если относительно этого достигнуто взаимопонимание, тогда судья, например, мог бы всегда взять произвольный фрагмент текста закона и поставить вопрос о тождестве этого фрагмента и исследуемого текста. При этом всегда сохраняется возможность, что какие-то действия будут являться «действительно»² экстремистскими, но семантика исследуемого предложения не трансформируется к тексту закона. Вряд ли такие процедуры представляют ценность для суда, алгоритмами трансформации владеют все носители языка, таким образом, вряд ли такое развитие экспертных исследований возможно. В настоящее время суд, как правило, хочет узнать, относятся ли действия, к которым призывают, при условии их возможного, например, осуществления к разряду экстремистских, а это, очевидно, юридическая проблема тождества и мы подменяем предмет исследования, когда отвечаем на вопросы подобного рода.

Тождество на уровне целевого содержания и последствий, которые способно вызвать речевое произведение.

К данному тождеству относятся все проблемы, которые направлены на выявление реальных³ (=не коммуникативных) намерений говорящего или реальных реакций слушающего:

- хотел ли говорящий разжечь межнациональную рознь;
- хотел ли говорящий оскорбить;
- призывает ли говорящий к захвату властных полномочий;
- оскорбился ли слушающий;
- нанесен ли вред деловой репутации лица или субъекта делового оборота и др.

Решение названных задач также не входит в компетенцию лингвиста. Эти проблемы необходимо отличать от проблем, связанных с кодом, а именно от проблемы сформулированных по модели: «Является ли данное речевое произведение призывом?» Выказывать призыв – это, безусловно, значит «вести себя определенным образом», но реальная психологическая (=некоммуникативная) цель может не совпадать с той целью, которая кодируется в сообщении, это факт вытекает из того, что речевые произведения могут быть употреблены неискренне. А из этого следует, что лингвистические факты иллюкативного порядка могут иметь лишь вероятностное значение для доказательства наличия / отсутствия умысла и его характера, в некоторых категориях дел, конечно, данные явления тесно между собой связаны, но все-таки наличие одного не позволяет обосновать наличие другого. Поясним этот тезис на примере речевого акта оскорбления, где умысел и интенция, вероятно, наиболее связаны друг с другом.

Структура речевого акта оскорбления предполагает наличие коммуникативного намерения оскорбить и унижить адресата речи,⁴ таким образом, употребляя этот речевой акт неискренне, говорящий ведет себя, как если бы он был намерен оскорбить собеседника, поэтому намерение говорящего,

² Мы заключили слово «действительно» в кавычки, потому что действия относительно истины и лжи не могут быть экстремистскими. Экстремизм – это наше решение о том, какие действия мы будем считать недопустимыми. Очевидно, что допустимость / недопустимость каких-либо конкретных действий не является предметом изучения лингвистики как науки.

³ Слово «реальное» употребляется здесь условно, мы не хотим сказать, что коммуникативные намерения нереальны.

⁴ Структура речевого акта оскорбления может быть представлена следующей формулой:

А) Знаю, что X способен причинить тебе психологический ущерб

Б) Хочу, чтобы ты знал, что я говорю X

В) Говорю X, чтобы причинить тебе психологический ущерб

скажем, спровоцировать конфликт несущественно для квалификации умысла. (В данном случае порождается эффект оскорбления, говорящий знает, что он оскорбляет слушающего, тот факт, что он делает это, чтобы, например, посмотреть на поведение слушающего в данном случае несуществен). Но вполне можно представить и такую ситуацию, когда говорящий употребляет инвективное высказывание, чтобы пошутить, при этом, искренне полагая, что после его (высказывания) произнесения, он объяснит слушающему, что это была шутка, и что слушающий вследствие этого объяснения не сочтет произнесенную в его адрес инвективную фразу оскорблением. Вполне возможно, что слушающий впоследствии, несмотря на объяснения говорящего, будет настаивать на возбуждении уголовного дела по статье «Оскорбление» и суду предстоит ответить на вопрос, являлось ли данное поведение тем, что в статье 130 УК РФ называется словом «оскорбление», то есть был ли у лица прямой умысел на совершение данного преступления. Таким образом, даже в самых очевидных случаях речевого поведения соотношение между коммуникативным намерением и умыслом носит характер вероятностной связи. В этой связи следователь или судья, очевидно, принимает (или должен принимать?) решение по следующей схеме: «Если нет никаких фактов, указывающих на то, что говорящий был неискренен, то верно X», отметим, что установление самих этих фактов на основе того речевого произведения, которое является объектом исследования, является невозможным, так что лингвист не может установить факт искренности (или неискренности) речевого поведения говорящего исходя только из этого речевого поведения.

Отметим еще одно следствие, которое вытекает из принятого объяснения. Выказывать что-то – это, безусловно, воздействовать на адресата, то есть каждое высказывание имеет какую-то предрасположенность воздействовать на конкретного адресата или неопределенную группу лиц. В целом любой говорящий на русском языке знает об этих предрасположенностях и умеет пользоваться данной информацией. Конкретная же степень воздействия конкретного высказывания на конкретного адресата – величина, зависящая от «многих неизвестных», а потому не может быть установлена лингвистом. Всегда, например, возможна ситуация, когда кто-то не был оскорблен инвективным неприличным высказыванием (высказыванием, имеющим предрасположенность оскорбить слушающего, которая близится к единице), но подал иск в суд и утверждает, что он оскорблен. Очевидно, что такое положение дел не может быть в общем случае (а может быть, никогда) реконструировано при помощи лингвистического анализа сообщения.

Таким образом, только проблема тождества, возникающая на уровне кодирования информации, из всех выделенных типов тождества может являться предметом лингвистического исследования и только относительно этой проблемы могут быть сформулированы соответствующие экспертные задачи.

Библиографический список

1. Иваненко, Г.С. Лингвистическая экспертиза в процессах по защите чести, достоинства, деловой репутации. – ООО «Полиграф-Мастер», 2006.
2. Кусов, В.Г. Коммуникативная перверсия как способ диагностики искажения при оскорблении // Юрлингвистика-6: инвективное и манипулятивное функционирование языка : межвузовский сборник научных трудов / под ред. Н.Д. Голева. – Барнаул: изд-во Алт. ун-та, 2005.
3. Баранов, А.Н. Лингвистическая экспертиза текста: теория и практика: учеб. пособие. – М.: Флинта: Наука, 2007.
4. Мельчук, И.А. Опыт теории лингвистических моделей «СМЫСЛ ↔ ТЕКСТ». – М., 1974.
5. Бринев, К.И. Лингвистическая экспертиза: типы экспертных задач и методические презумпции // Юрлингвистика-9: Истина в языке и праве: межвузовский сборник научных трудов / под ред. Н.Д. Голева. – Кемерово; Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2008.

Статья поступила в редакцию 16.09.09

УДК 81

*М.И. Парасуцкая, аспирант АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: marina_piv85@mail.ru***ПРОБЛЕМА ЮРИДИЗАЦИИ РЕЧЕВОЙ МАНИПУЛЯЦИИ И СУГГЕСТИИ**

Статья посвящена проблемам описания манипулятивного воздействия языка и юридизации языкоречевой манипуляции, часто представленной как мошенничество, нарушение прав человека.

Ключевые слова: юридическая лингвистика, манипуляция, речевой акт, неискренняя коммуникация.

С развитием информационных технологий, рыночных отношений, свободы слова возрос интерес к управляющей функции языка, видами которой являются суггестия и манипуляция. В связи с этим, актуальной стала проблема описания подобных речевых воздействий: выделения их значимых сторон и характеристик, способов и условий функционирования, критериев их разграничения и юридизации. Не без оснований замечено, что новые общественные отношения рождают и новые конфликты, требующие «вмешательства» права, создают новое содержание у «старых» конфликтов или активизируют те, что раньше редко выходили на поверхность социально-правового пространства [1].

Исследователи отмечают, что речевые конфликты стали постепенно входить и в сферу юридической регламентации, и в сферу лингвистических исследований. «В науке о языке стали сначала робко и спорадически, а теперь все более настойчиво и регулярно появляться новые понятия, связанные с непривычными для классической лингвистики аспектами использования языка. Это такие понятия, как инвективное функционирование языка и его проявления – обида, оскорбление, языковой конфликт, а также понятия языкового манипулирования и суггестии, речевой агрессии и лингвистическая экологии и пр.» [2, с. 53].

Юридическая сфера, связанная с законотворчеством, призвана разрабатывать единые правила разрешения такого рода конфликтов и тем самым способствовать тому, чтобы таковые конфликты реже возникали, а коли уж возникли, то протекали менее остро и разрешались с наименьшими негативными следствиями (см. об этом подробнее [1; 2; 3])

В этой связи актуально становление и развитие новой науки, для которой характерен взгляд на язык с точки зрения конфликта, нормы, – юридической лингвистики, призванной разрешить противоречия, возникающие на стыке языка и права, – одной из задач которой является изучение отношения языка речи / речевого поведения к закону.

В данном контексте речевая манипуляция признается «неправовой» формой речевого поведения («Еще одна проблема современности – манипуляции, которые могут быть рассмотрены как форма общения между людьми. Являясь в целом нарушением прав человека на свободу волеизъявления, принятия самостоятельного решения, манипуляции тем не менее становятся неотъемлемой частью нашей действительности» [4, с. 3], которая должна быть юридизирована (или, по крайней мере, может быть юридизирована). Так, Н.Д. Голев, указывая на регулирование правом некоторых языковых конфликтов (например, приводящих к оскорблению, распространению порочащих сведений), отмечает, что языковое манипулирование, суггестивное использование языка в рекламных и избирательных кампаниях и пр. остаются пока вне сферы правового регулирования [3; 1].

Обратимся к анализу понятия и понимания исследователями манипулятивного функционирования языка с целью выяснения «истоков», причин его неправомерности. Лингвистическое и психологическое описание манипуляции также приводит нас к выводу о том, что манипуляция – это своеобразное нарушение прав человека, так как в процессе манипулирования осуществляется скрытое воздействие на духовное состояние людей, управление ими посредством навязывания идей, установок, мотивов, стереотипов поведения, выгодных субъекту воздействия (Г. Шиллер: «скрытое принуждение, программирование мыслей, намерений, чувств, отношений, установок, поведения» [5]; Ю.А. Ермаков: «скрытое програм-

мирование личного отношения к изображаемым или описываемым фактам или событиям» [6]; С.О. Гуляйкина: «манипуляция – средство языка, сущность которого состоит в обеспечении скрытого возбуждения у объекта манипуляции желания или намерения, не являющегося его собственным» [7]; Е.Л. Доценко: «действия, направленные на «прибирание к рукам» другого человека, помыкание им ...» [8]. Иными словами, манипулирование лишает человека права выбора: выбора собственного мнения, поведения и т. п., данный тип речевого воздействия понимают как некий стимул, приводящий к нужной реакции помимо воли манипулируемого. Следуя подобной логике (рассматривая подобное воздействие как не оставляющее выбора), манипулятивное воздействие нужно ограничить, запретить, юридизировать.

По нашему мнению, манипуляции как особого явления, которое может заставить человека делать то, что ему не хочется (а именно так суггестия и манипуляция описана в литературе), не существует. Манипуляция представляет собой особый тип речевого взаимодействия и характеризуется следующим соотношением формы и содержания: то, что для слушающего является содержанием речевого произведения, то для говорящего представляет лишь форму речевого произведения, наполняющуюся нужным ему содержанием. Манипуляция – вид речевого акта со «смещенными» условиями искренности, вид неискренней коммуникации. При манипулятивном воздействии сознание человека не блокируется, и, по нашему мнению, речевое воздействие не протекает по модели «стимул – реакция», слушающий в каком-то смысле свободен, не строго детерминирован. При таком подходе понимание манипуляции как неправовой формы взаимодействия не столь очевидно, в этом смысле мы согласны со следующим: «На интуитивном уровне кажется очевидным тот факт, что языкоречевая манипуляция – это вид речевой деятельности, который сопряжен с нарушением определенных прав человека (на уровне обыденного сознания данный концепт синонимизируется, очевидно, с концептами «обман», «мошенничество») и потому подлежит правовому регулированию, но естественно, что интуитивная констатация является недостаточным основанием для положительного юридического решения данной проблемы» [9, с. 159].

Обратимся к одному из случаев воздействия, представленному в литературе в качестве самого яркого случая манипулирования: Под руководством христианского священника, лидера движения «Народный храм», Джима Джонса прихожане совершили «немислимое» – отравили собственных детей, покончили с собой и убили тех, кто отказался умирать. Массовый акт самоубийства унес 913 жизней, в том числе жизни более 200 детей [10; 11]. Попытаемся ответить на вопрос: почему данные события мы склонны расценивать как манипулирование сознанием. Прежде всего потому, что поведение прихожан оценено как неосознанное, неадекватное. Неадекватное потому, что они совершили поступок, который, по нашему мнению, не могли совершить осознанно (нормальный человек не отравит своего ребенка); следовательно, прихожане находились под влиянием мощного воздействия. Но следует ли из того, что их поведение не соответствует нашим ценностям, вывод о том, что они действовали неосознанно? Вполне допустимо, что у людей (в том числе и у лидера Д. Джонса) была другая система ценностей, и они защищали ее, пусть варварским, непонятным и непринятым в нашем обществе способом.

Еще одна «классическая» иллюстрация манипулятивного воздействия – привлечение (завлечение) в различного рода группировки, религиозные объединения, секты. Как правило, подобные действия разворачиваются по общей схеме. В условиях межличностного влияния один или несколько агентов влияния вступают в непосредственное общение с «мишенями» воздействия. Например, внешне привлекательные вербовщики убеждают молодых людей, чаще переходного возраста, вступить в их религиозное сообщество и стать его полноправными членами; в дальнейшем им придется тратить большую часть своего времени на вербовку других «новичков» и на изыскание новых источников средств для организации [10, с. 23]. По нашему мнению, данные случаи логичнее отнести к обману, поскольку вербовщики / подставные люди, создающие атмосферу дружелюбия, любви и благополучия, ведут себя так, как будто жизнь в «общине» безоблачна, а оказываемые услуги безвозмездны; они неискренни, так как знают, что человек находится в критической ситуации, и ведут себя так, как если бы хотели помочь ему (при этом человек ощущает, что ему хотят помочь), но, в конечном счете, преследуют другие цели (завладение имуществом, финансами и т. п.). Но подобная ситуация не исключает как дальнейшего понимания завербованным человеком, что его обманули, так и изначального неприятия подобной поддержки и помощи от незнакомых людей.

Таким образом, отметим, что то, что понимается под манипуляцией, можно обозначить следующей моделью поведения: *веду себя так, как если бы...* (верил в то, что; хотел помочь; считал какие-либо действия / продукты единственно верными, полезными, необходимыми), причем описание манипуляции исходит уже из успешных форм, когда есть жертва и обман и из этого делается вывод о том, что воздействие всегда будет успешным. Но, на наш взгляд, такое поведение не всегда успешно (практически всегда мы имеем возможность уйти, отказаться, не принять, не согласиться), и вряд ли существуют формулы заведомо стопроцентно успешные. Попадая в общество приветливых и милых людей, видя красивую обстановку или декорации, у нас есть выбор: верить, принимать или пройти мимо, осознавая цели рекламы, пропаганды, предвыборной гонки, нового религиозного сообщества.

Подводя итог вышесказанному, еще раз подчеркнем, что по нашему мнению, случаи такого речевого манипулирования, при котором у человека нет выбора, невозможны; и нам не совсем понятно, каким образом (в данном случае речь не о гипнозе) можно «привить» к «психической сфере лица» мысль, модель поведения и т. п., чуждую его собственным (лица) интересам, потребностям, желаниям (В. Бехтерев: «под внушением следует понимать непосредственное привнесение к психической сфере данного лица идеи, чувства, эмоции и дру-

гих психофизических состояний, помимо его «я», то есть в обход его самоосознающей и критикующей личности» [12, с. 24]). По нашему мнению, манипулятивное поведение может быть представлено следующей моделью: *веду себя так, как если бы хотел X, тогда как хочу Y, при этом думаю, что если буду себя вести подобным образом, то ты будешь делать так, чтобы у меня был Y. Результат: терплю поражение или получаю Y.* В качестве примера могут служить ситуации, когда тот или иной вид речевого акта мы используем не по назначению: например, мы спрашиваем не для того, чтобы получить ответ на предложенный вопрос, а чтобы узнать, что по этому поводу думает слушающий (Ситуация: говорящий знает, что выступление Петрова было не очень удачным, не вызвало положительной реакции публики, но не хочет высказывать свое мнение по этому поводу / не хочет, чтобы его впечатления были восприняты как субъективная оценка, поэтому спрашивает: *Вася, а после выступления Петрова зрители выходили довольные?* Возможная реакция Васи: - *Нет, думаю, им не очень понравилось. / Нет, Петров выступил не очень хорошо. / Не очень они были довольны, наверное, что-то не понравилось. / Нет, это и неудивительно. / Нет, мне тоже не понравилось.. Или: Я не понимаю, что им не понравилось, выступление было эффектным! Они просто ничего не поняли, поэтому и отреагировали плохо/ Какая разница, довольные они или нет, выступление-то было хорошим;*

или, если для говорящего очевидно, что слушающий сам по себе совершит действие, но все равно побуждает его к выполнению этого действия, цель говорящего может заключаться в провоцировании конфликта (*Намочи салфетку, когда будешь протирать стол.* Возможная реакция: *Да я знаю, как протирать пыль! / Можно и не говорить, и так знаю).* При этом объект воздействия слышит вопрос, побуждение, не зная истинной цели коммуникации, иными словами, слушающий подвергается скрытому неосознаваемому воздействию, или манипуляции. Но и в описанных ситуациях слушающий может либо «вычислить» намерения собеседника, либо, не заметив скрытого смысла, просто проигнорировать замечание / отказаться отвечать на вопрос / выполнять поручение по разным причинам (*болит голова, просто не хочется разговаривать).*

Подобное речевое поведение (то, что мы понимаем под манипулятивным воздействием) не может быть установлено в результате лингвистического анализа речевого произведения, поскольку необходимо дополнительное знание об истинной цели манипулятора (об Y) «*Прошу / делаю / веду себя так, как будто хочу X, но хочу Y*». Манипуляция же в традиционном понимании успешно юридизирована, например, в Законе о Рекламе или УК РФ (сообщение заведомо ложных сведений и т. п.).

Библиографический список

1. Голев, Н.Д. Юридический аспект в лингвистическом освещении // Юрислингвистика-1: проблемы и перспективы: межвуз. сб. научных трудов / под ред. Н.Д. Голева. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 1999.
2. Голев, Н.Д., Юрислингвистическая экспертиза: на стыке языка и права / Н.Д. Голев, О.Н. Матвеева // Сибирский филологический журнал. – 2003. – № 1.
3. Голев, Н.Д. О специфике языка права в системе общенародного русского языка и ее юридического функционирования // Юрислингвистика-5: Юридические аспекты языка и лингвистические аспекты права / под ред. Н.Д. Голева. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2004.
4. Рюмшина, Л.И. Манипулятивные приемы в рекламе. – М.: МарТ, 2004.
5. Шиллер, Г. Манипуляторы сознанием; пер. с англ; научн. ред. Я.Н. Засурский. – М.: «Мысль», 1980.
6. Ермаков, Ю.А. Манипуляция личностью: смысл, приемы, последствия. – Екатеринбург, 1995.
7. Гуляйкина, С.О. Вариативность/инвариантность в речевых манипуляциях персонажей сказок (на материале английского и русского языков): дис. ... канд. филол. наук. – Ульяновск, 2007.
8. Доценко, Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. – М.: ЧеРо, 1997.
9. Бринев, К.И. Манипулятивное функционирование языка в юрислингвистическом и собственно лингвистическом аспектах // Юрислингвистика-6: Лингвистическая конфликтология и речевое манипулирование / под ред. Н.Д. Голева. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2004.
10. Зимбардо, Ф. Социальное влияние / Ф. Зимбардо, М. Лайппе. – СПб.: - Питер, 2001.
11. Чалдини, Р. Психология влияния. – СПб.: Питер Ком, 1999.
12. Бехтерев, В. Внушение и его роль в общественной жизни. – СПб.: - Питер, 2001.

Статья поступила в редакцию 16.09.09

УДК 821.161.1

Н.В. Крицкая, аспирант ТГПУ, г. Томск, - nadia66@mail.ru

АНГЛИЙСКИЙ ВЕРТЕЛ ДЛЯ РУССКИХ ГУСЕЙ: ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ВОСПРОИЗВЕДЕНИЯ БАСЕН КРЫЛОВА С. ЭДВАРДСОМ

И.А. Крылов является в Англии наиболее часто переводимым русским поэтом XIX века. Одним из первых познакомил соотечественников с творчеством знаменитого баснописца С. Эдвардс, яркой чертой переводческой манеры которого явилась национальная адаптация русских басен.

Ключевые слова: басни, интерпретация, рефлексия, акцент.

И.А. Крылов, затрагивающий в своих баснях универсальные, вневременные и вненациональные проблемы и говорящий с читателем на понятном любому языку здравого смысла, до сей поры остается в Англии наиболее переводимым русским поэтом XIX века. Пик популярности баснописца приходится на 1860-е гг., когда в короткое время несколько авторов предпринимают переводы его произведений. Десятилетие открывается книгой Сьюзерланда Эдвардса «The Russians at Home», целая глава которой впервые в истории английского знакомства с Крыловым посвящена его творчеству, явившись по сути первой полноценной попыткой подобного рода. Помимо информации о знаменитом фабулисте, исследование Эдвардса содержит ряд басен Крылова в переводе автора книги. Приведенные басни варьируют как по объему (от нескольких строк до целого произведения), так и по особенностям воспроизведения (от поэтического перевода до краткого пересказа), обладая, однако некоторыми специфическими общими чертами.

Интерпретации русских басен, предложенные Эдвардсом, можно назвать переводами «ознакомительного» типа, не претендующими на отображение всего лексико-стилистического богатства подлинника. В большинстве они фактически излагают сюжетную линию произведений; очевидно, Эдвардса в большей мере интересовал общечеловеческий, философско-практический аспект басен, чем их национальное своеобразие, поэтому в его переводах мы не найдем специфически-русских реалий и экзотизмов. Зато во многих из этих переводов, независимо от формы их изложения, присутствует ощутимо английский акцент, находящий место даже в кратчайших, в несколько строк, пересказах басен.

Так, в басне «Музыканты» обращает на себя внимание «английское» прочтение сюжета. Согласно оригиналу, хозяин приглашает соседа «певчих слушать», поэтому его умиленное замечание «они немножечко дерут» вполне корреспондирует с ситуацией. У Эдвардса место нестройного хора занимают скрипки – столь любимый в Британии музыкальный инструмент, с которым зарабатывали на жизнь бродячие музыканты:

1. Оригинал: «То правда», отвечал хозяин с умилением; / «Они немножечко дерут, Зато уж в рот хмельного не берут, /И все с прекрасным поведеньем». [1, с. 47]	2. Английский перевод: «As instrumentalists they're bad, but then /Remember what these players are as men;/They cannot fiddle, but they have this merit -/They never touch a drop of wine or spirit» [2, p. 253]	3. Подстрочник английского перевода: «Как музыканты они плохи, но зато/Вспомни кто эти музыканты как люди; /Они не умеют играть на скрипке, но у них есть свое достоинство - /Они не берут в рот ни капли спиртного».
--	---	--

Стремление к национальной адаптации присутствует и в басне «Лисица и Сурок». Примечательно многословие Сурка: оригинальному просторечному «Нет, кумушка» соответствует длинное и изысканно-вежливое «Конечно нет, дорогой друг, но я должен сказать, к моему сожалению...», безусловно маркирующее, с одной стороны, британскую вежливость и словесно выраженное внимание к собеседнику (по

замечанию А.В. Павловской, «в Англии не может быть много «спасибо» и «пожалуйста» [3; с. 251]), а с другой – его сожаление по поводу необходимости последующей констатации нелицеприятного факта. Нежелание сурка огорчать Лисицу выражается у Эдвардса и в замене наречий частоты *частенько* – *иногда*:

1. «Нет, кумушка; а виды-вал <i>частенько!</i> /Что рыльце у тебя в пуху». [1, с. 80]	2. «Certainly not”, my dear friend», is the reply, «but I must say to my regret that I have sometimes seen down sticking to your muzzle» [2, p. 255]	3. «Конечно нет, <i>дорогой друг</i> », - был ответ, - «но я должен сказать, к моему <i>сожалению</i> , что <i>иногда</i> видел пушок, прилипший к твоей морде».
--	--	--

Изменения присутствуют и в английском варианте басни «Гуси», при этом если Крылов видит гусям место в жарком, то Эдвардс – на вертеле. Это в общем несущественное для судьбы птиц отличие, в целом не изменяя смысла басни, все же придает ей отчетливо английский акцент: вертел также великолепно приспособлен для английских каминов, как и жаркое для русских печей, а вертельщик выступает нередким персонажем английских басен (например, «Кухарка, Вертельщик и Бык» Д. Гея):

1. А вы, друзья, лишь годны на <i>жаркое!</i> » [1, с. 110]	2. But you, O vain inglorious band./Are only fit/For the roasting spit!» [2, p. 251]	3. Но вы, о тщеславное безвестное стадо, гонитесь лишь на <i>вертеле!</i> »
---	--	---

Особенно четко, с нашей точки зрения, английский взгляд переводчика на мир проявляется в серии «монетарных» басен, представленных в очень кратком пересказе. Заметные изменения претерпела концепция двух из них – «Фортуна и нищий» и «Фортуна в гостях» (название ошибочно; фактически пересказывается басня «Бедный богач»). Т.к. оба произведения представлены чрезвычайно сжато, мы приведем английские версии и их подстрочники полностью [1, с. 153, 213]. «Фортуна и нищий»:

<i>Fortune appears to a beggar, and offers him as much gold as his bag will hold, warning him at the same time that, if any of it touches the ground, it will instantly turn to dust. The poor man holds the bag, into which Fortune showers gold until at last it is full to the mouth. "One piece more", says the beggar, and Fortune cautioning him at the same time that the bag may burst, puts in another coin. "Still another piece", cries the beggar; and Fortune, telling him to beware, thrusts piece after piece into the bag, until at last it bursts, and all is dust.</i> [2, p.261]	<i>Фортуна является нищему и предлагает ему столько золота, сколько выдержит его сумка, в то же время предупредив, что если хоть один золотой коснется земли, все мгновенно превратится в пыль. Бедняк держит сумку, в которую Фортуна насыпает золото, пока она не наполняется до краев. «Еще одну монетку», говорит нищий, и Фортуна, предупреждая, что сумка может лопнуть, одновременно кладет еще одну монетку. «Еще одну!» - кричит нищий; Фортуна говорит ему поостеречься, бросает в сумку монету за монетой, пока, в конце концов, та не рвется, и золото не обращается в прах.</i>
--	--

Оригинальная басня начинается с осуждения «бедняжко-нищенским» богатых соседей («Как их карманы не набиты, / Еще не сыты!») и рассуждений о том, что они разорились из-за неумеренной жадности («И поделом: знай честь!»). Последующий разворот событий позволяет Крылову продемонстрировать, что перед лицом собственного неожиданного богатства Нищий проявляет все те качества, которые за минуту до этого вызвали его осуждение. Эдвардс, пропуская исходные рассуждения персонажа и, очевидно, считая их несущественными для развития сюжета, совершенно не стремится показать метаморфозу в мировоззрении Нищего. Таким образом, если в переводе сохранена идея о пагубности жадности, то еще одна важная для русского баснописца мысль - об изменении личности героя под влиянием избытка денег - потеряна. «Фортуна в гостях»:

The goddess gives one of her favourites a magic purse, which possesses this admirable property, that as long as he continues to put his hand into it he draws out money, but let him once pause from his agreeable labour, and the purse is dry. The man has soon a heap of gold by his side, but neither hunger nor fatigue can make him desist from his lucrative occupation, and at last he dies of exhaustion by the side of his treasure. [Ibid.]

Богиня дает одному из своих любимцев волшебный кошелек, который обладает одним восхитительным свойством: пока он постоянно достаёт оттуда деньги, они в нем не переведутся; однако стоит ему прекратить этот приятный труд, как кошелек опустеет. Вскоре рядом с этим человеком вырастает груда золота, но ни голод, ни усталость не могут его заставить прекратить доходное занятие, и, в конце концов, он умирает от истощения рядом со своим сокровищем.

Прежде всего, обращает на себя внимание, что в английской интерпретации кошелек герою дает богиня, в то время, как у Крылова бедняка посещает «Кто говорит – колдун, кто говорит – что бес, Последнее едва ли не вернее». То есть если свалившееся на голову сокровище в интерпретации Эдвардса представляется благом (Fortune, богиня счастья и удачи), то русский рассказчик говорит скорее обратное. Как и в предыдущей басне, первоначальные рассуждения героя опущены. У Крылова «Ну, стоим ли богатым быть, Чтоб вкусно никогда ни съест, ни спит И только деньги лишь копить? Да и на что?» и далее о том, как в случае внезапного богатства он «Не только бы рубля», а «тысяч не жалел», и затем показана

трансформация отношения героя к его богатству. Каждый день он собирается закончить свое занятие, но всегда оказывается чем-то неудовлетворен: «Вот на дом у меня, на экипаж, на дачу; Но если накопить могу я деревень, Не глупо ли, когда случай к тому утрачу?». Бывший бедняк, который «потерял давно в червонцах счет», пытается выкинуть кошелек, однако «Придет к реке – воротится опять». Для Эдвардса же вновь не принципиальна исходная установка героя.

Разумеется, можно допустить, что опущения первоначальных рассуждений впоследствии разбогатевших бедняков связаны со стремлением транслятора к максимальной сжатости и информативности; с другой стороны, представляется сомнительным, чтобы Эдвардс стал опускать рефлексии персонажей, считая их важными для понимания авторской концепции. Нам видится более вероятным, что внесение в текст поправок связано с неполным совпадением представлений английского переводчика о существе вопроса с позицией Крылова как представителя русской ментальности. В частности, наши соображения подтверждаются изменением сущности дарителя волшебного кошелька колдун (бес) – богиня (Фортуна). В литературе часто встречается упоминание о характерном для русского характера подозрительном и недоброжелательном отношении к богатству, как и о том, что любое богатство связано с грехом [4, с. 263]; не случайно М. Цветаева писала: «Сознание неправды денег в русской душе невытравимо» [цит. по Ibid.]. Англичане, представители менталитета, во многом чуждого русскому, сформировавшемуся в традициях православной этики, не были склонны к безапелляционности подобных утверждений. Расхождение взглядов на предмет зафиксировано и в пословицах двух народов; так, при сравнительном анализе английских и русских пословиц поля «Money / Деньги» выяснилось, что если в английском языке центральное место в поле занимают пословицы, прославляющие всепобеждающую силу денег (36, 9%), то их русские аналоги составляют лишь 4, 3% [5, с. 134].

Таким образом, Эдвардс, представляя соотечественникам малоизвестного русского автора и стремясь приблизить басни к реципиенту, сознательно адаптирует басенный текст. Действуя в рамках традиции английских баснописцев, широко практиковавших культурную адаптацию иноязычных басен за счет наполнения их местными аллюзиями [6, р. 3], переводчик перекраивает текстовую ткань русских басен по английскому образцу. Взгляд англичанина на описываемые ситуации неизбежно проявляется в интерпретациях Эдвардса, придавая многим из них узнаваемо английский акцент.

Библиографический список

1. Edwards, S. Kriloff and the Russian Fabulists // The Russians at Home: Unpolitical Sketches. - London, 1861.
 2. Крылов, И.А. Басня. Соч.: в 2 т. - М., 1969. - Т. 1.
 3. Павловская, А.В. Англия и англичане. - М., 2004.
 4. Вьюнов, Ю.А. Русский культурный архетип. - М., 2005.
 5. Беляева, Т.М. Money governs the world / Т.М. Беляева, Е.В. Иванова // Антропоцентризм в языке и речи. – СПб., 2003.
 6. Lewis, J.E. The English Fable: Aesop and Literary Culture, 1651-1740. - Cambridge University Press, 1996.
- Статья поступила в редакцию 07.10.08

УДК 82.09

Т.В. Соловьёва, ст. преподаватель ЧИППКРО, г. Челябинск, E-mail: tvsolov@mail.ru

КОНСТРУКЦИИ ЭКСПРЕССИВНОГО СИНТАКСИСА В ПОЭЗИИ К.СКВОРЦОВА

Одной из проблем современной лингвистики является изучение своеобразия поэтического языка писателя. Статья посвящена изучению синтаксической изобразительности поэзии К.Скворцова (в частности, использования поэтом инверсивных конструкций, восклицательных предложений и повтора) и определению её роли в отражении авторского замысла.

Ключевые слова: текст, лингвопоэтика, поэтический синтаксис, экспрессивная синтаксическая конструкция, инверсия, функции инверсии, восклицательное предложение, повтор.

Изучение языка писателя сегодня очень актуально. В качестве материала для исследования нами были взяты стихи

современного поэта – Константина Васильевича Скворцова, творчество которого связано с Уралом.

Творчество К. Скворцова практически не изучено. Существуют краткие справки о жизни и творчестве поэта в энциклопедических изданиях.

Творчеству К. Скворцова посвящено небольшое количество вступительных статей к изданиям художественных текстов поэта, среди которых выделяются статьи Новеллы Матвеевой и Л. Стрелец.

Н. Матвеева в ряде статей («Суровое веселье взгляда» [1, с. 529 - 551], «Поэзия театра, или Восстание марионеток» [2, с. 531 - 543], «Трагедия балагана, или Теневая психология в драме» [3, 569 - 591]) анализирует проблематику творчества К. Скворцова, комментирует отдельные произведения поэта, прослеживает, как развивается его лирическое «я». Особый акцент Н. Матвеева делает на философской насыщенности его поэзии, в особенности драматической.

Л.И. Стрелец в статье «Поэзия Южного Урала» [4, с. 319-336] выявляет особенности, характерные черты, позволяющие отнести творчество К. Скворцова к неоромантизму, основные мотивы и образы лирики поэта, движение его творческого поиска.

В 2002 году вышла книга «Литература России. Южный Урал» [5]. В ней представлен обширный материал, прослеживающий весь творческий путь К. Скворцова во взаимодействии биографических фактов и творчества [5, с. 317 - 335]. Авторы не ставят целью дать анализ поэтических произведений, главное для них – показать поэта как личность, познакомить с биографией поэта, представить краткую характеристику его творческого пути.

Но творчество К. Скворцова требует более глубокого изучения, в том числе и лингвистами. И обращение к языку поэта представляется нам актуальным и необходимым.

В качестве объекта исследования нами было выбрано издание «Берег милый» [6], в которое вошли поэтические сборники К. Скворцова «Крик травы», «Игра в войну», «Душа приколота дождем», «Берег милый», «Матушка пела».

Задачи исследования.

1. Выявить экспрессивные синтаксические конструкции, используемые К. Скворцовым.

2. Установить степень распространённости экспрессивных синтаксических конструкций в поэзии автора.

3. Исследовать семантические и структурные особенности наиболее характерных для поэта экспрессивных конструкций.

4. Определить их роль и значение в поэзии К. Скворцова

Конструкции экспрессивного синтаксиса в поэзии К. Скворцова

Инверсия

Проблема порядка слов в русском языке под разными углами зрения рассматривалась в трудах таких крупных русских ученых, как А.М. Пешковский, В.В. Виноградов.

А.М. Пешковский [7, с. 283 - 340] считал порядок слов «вспомогательным» синтаксическим средством в выражении синтаксического смысла. Для Пешковского не существовало проблемы порядка слов в связи с синтаксической структурой предложения.

При таком подходе к порядку слов трудно было установить точные закономерности в расположении членов предложения, так как члены предложения подвижны и почти каждый член предложения может занимать в предложении любое место. Отсюда возникла иллюзия «свободы» расположения слов в русском языке.

В.В. Виноградов [8, с. 119 - 156] проблему порядка слов и смыслового членения предложения считал интересной и значимой для грамматики. Одной из самых важных задач синтаксического исследования Виноградов считал «разнообразие возможных смысловых применений» одного и того же «формально грамматического предложения», обусловленных порядком слов, ударением и интонацией.

Сейчас проблемой порядка слов в русском языке занимаются такие специалисты, как И.И. Ковтунова. Она рассматривает инверсию в связи с актуальным членением предложения, а не применительно к экспрессивному синтаксису.

В разных пособиях даются различные определения термина «инверсия».

О.С. Ахманова в «Словаре лингвистических терминов» [9, с. 176] характеризует инверсию как нарушение обычного расположения (порядка следования) составляющих предложения слов и словосочетаний, в результате чего переставленный элемент предложения оказывается выделенным.

Д.Э. Розенталь и М.А. Теленкова [10, с. 128] дают такое определение: «Инверсия – расположение членов предложения в особом порядке, нарушающем обычный (прямой) порядок с целью усилить выразительность речи».

По И.И. Ковтуновой [11, с. 95 - 131], инверсия – это перестановка компонентов предложения или словосочетания, при котором слово, сосредотачивающее на своем ударном слоге интонационный центр, перемещается с конечного положения в предложении или синтагме.

Мы за основу берем определение инверсии О.С. Ахмановой [9, с. 176], т. к. оно, на наш взгляд, ближе остальных к сфере экспрессивного синтаксиса.

Прежде чем обратиться к моделям инверсии, следует оговорить типы конструкций, которые мы будем считать инверсивными. Под прямым порядком слов мы подразумеваем наиболее обычное для данного типа предложений расположение соотносительных членов предложения.

В повествовательных предложениях подлежащее обычно предшествует сказуемому, дополнения стоят после распространяемого слова, а согласованное определение предшествует определяемому существительному. Обстоятельства образа действия, выраженные наречиями на -о, -е, а также обстоятельства меры и степени обычно предшествуют глаголу-сказуемому. Отступления от данного правила и принято считать инверсией.

Порядок слов в стихотворной речи отличается большей вариативностью и свободой по сравнению с речью прозаической. Стихотворный ритм требует относительной свободы словорасположения, возможности варьировать порядок слов.

Инверсия была определена как самый продуктивный, распространенный тип экспрессивных синтаксических конструкций в стихотворениях К. Скворцова.

Проанализировав эти единицы, мы выявили следующие типы инверсированных конструкций:

- 1) инверсия главных членов;
- 2) инверсия согласованных определений;
- 3) инверсия дополнений;
- 4) инверсия обстоятельств;
- 5) инверсия несогласованных определений.

Материал исследования позволил нам выделить некоторые типы смешанной инверсии.

1. Инверсия главных членов + инверсия согласованных определений.

2. Инверсия главных членов + инверсия дополнений

3. Инверсия главных членов + инверсия несогласованных определений.

4. Инверсия главных членов + инверсия согласованных определений + инверсия несогласованных определений

5. Инверсия главных членов + инверсия дополнений + инверсия согласованных определений.

По частотности употребления на первом месте стоит инверсия главных членов – 688 единиц (45,5%), например: «Где-то скрипит и ржавеет по мне гильотина» («Линия жизни»).

Второе место по степени распространенности занимает инверсия согласованных определений. Это 400 единиц – 26,6%. Например: «Радость моя! Все сполна мною прожито. Грех говорить, что я пел не любя. Но по моим перелескам нехоже-ным юность прошла, ожидая тебя.» («Ожидая тебя»).

Менее распространена в поэзии К. Скворцова инверсия несогласованных определений. Это 80 единиц (5,4%). Например: «Огибая тяжёлый откос, с затонувшими глыбами плёс промелькнул и исчез...» («Лемеза»).

Следующий вид инверсии - инверсия дополнений, что составляет 176 единиц - 11,7%. Например: «*Говорите слова! Мы беду переселим.*» («*Пронеслись мои годы...*»)

На четвёртом месте по степени распространённости - инверсия обстоятельств, которая составляет 96 единиц, или 6,4% от числа всех инверсированных конструкций, например: «*Снова глаза закрываю несмело, вспомнить пытаюсь детство своё...*» («*Матушка пела*»).

Кроме описанных выше «чистых» видов инверсии, в художественном мире К. Скворцова встречаются и смешанные виды, но их значительно меньше. Здесь нужно отметить, что к смешанным мы относим не все инверсированные конструкции, встречающиеся в одном предложении, а лишь те, которые связаны между собой прямой, а не опосредованной подчинительной связью.

Самыми частотными являются 2 типа смешанных конструкций.

Это «инверсия главных членов + инверсия согласованных определений» и «инверсия главных членов + инверсия несогласованных определений».

Инверсия главных членов + инверсия согласованных определений (32 единицы – 2,2%): «*Есть меж туч проходы узкие.*» («*Птицы русские*»).

Инверсия главных членов + инверсия несогласованных определений (16 единиц – 1,1%): «*Догорают в руке моей тонкая жизни свеча.*» («*Дорогая моя...*»).

Незначительно представлены в творчестве К. Скворцова сложные виды смешанной инверсии.

Инверсия главных членов + инверсия дополнений + инверсия несогласованных определений (7 единиц – 0,5%): «*Это значит: в затерянный скит мы вернемся, и нас исцелит мягче шёлка и чище слезы золотая вода Лемезы.*» («*Лемеза*»).

Инверсия дополнений + инверсия согласованных определений + инверсия главных членов + инверсия несогласованных определений (17 единиц – 1,1%): «*В них гляделись святые дерев осыянные дщи, а теперь только пни да ольхи развороченной пни.*» («*Вышел на берег я...*»).

Итак, это основные виды инверсии, которые встречаются в стихотворениях К. Скворцова.

В ходе исследования нами были выявлены следующие функции инверсии: экспрессивно-выделительная, ораторская, ритмообразующая.

1. Основной функцией инверсии является экспрессивно-выделительная функция. Поставив слово в несвойственное ему положение, автор тем самым как бы обособляет, выделяет его в ряду других слов. Вследствие этого повышается смысловая нагрузка, значимость инверсированного слова в тексте.

Постановка определённых слов в несвойственную им позицию акцентирует на них внимание читателя, усиливает их значимость, например: «*Вдовыми криками славим победы мы.*» («*Русская женщина*»)

2. Вторая функция инверсии – ораторская. Чаще всего стихотворения, в которых инверсия выступает в такой функции, имеют открытый, неличный, неинтимный характер, построены в форме мысленного диалога, в них часты обращения: «*Вышел на берег я... Отчего так тревожно и тихо?*», «*Вышел на берег я и гляжу на дела человечьи – мне такая ж судьба уготована, милые речки.*» («*Вышел на берег я...*»)

3. На наш взгляд, все инверсированные конструкции, кроме названных функций, несут в стихотворной речи ещё одну важную, общую для всех, неотъемлемую функцию – ритмообразующую. Обратный порядок слов помогает сохранить ритм стихотворения:

*Снова силушку быллинку
Влей в гармонику старинную.
Спой!.. Была иль не была!..
Пусть кому-то не понравится -
Встанет русская красавица.
Зазвенят колокола!..
(«Птицы русские»)*

Это основные функции инверсии, которые были определены нами в стихотворениях К. Скворцова.

Итак, инверсия – это главная конструкция экспрессивного синтаксиса в поэтическом мире К. Скворцова. Она составляет почти половину всех экспрессивных конструкций.

Анализ и классификация данных, приведенных выше, позволяют нам сделать обобщение в виде таблицы (таблица №1).

Таблица

Инверсия в стихотворениях К. Скворцова

Тип инверсии	Тип инверсированной конструкции	Количество единиц	%	
чистая	инверсия главных членов	688	45,5	
	инверсия согласованных определений	400	26,6	
	инверсия несогласованных определений	80	5,4	
	инверсия обстоятельств	96	6,4	
	Инверсия дополнений	176	11,7	
смешанная	п р о	инверсия главных членов + инверсия согласованных определений	32	2,2
	с т а я	инверсия главных членов + инверсия несогласованных определений	16	1,1
	с л о ж н а я	инверсия главных членов + инверсия согласованного определения + инверсия несогласованного определения	12	0,8
		Инверсия главных членов + инверсия дополнений + инверсия несогласованных определений	7	0,5
	инверсия дополнений + инверсия согласованных определений + инверсия главных членов + инверсия несогласованных определений	5	0,3	
Итого		1512	100	

Восклицательные предложения - вторая по значимости экспрессивная синтаксическая конструкция в стихотворениях К. Скворцова.

Восклицание всегда делает нашу речь очень эмоциональной и экспрессивной. В высказывании могут даже отсутствовать лексически полнозначные слова, но с помощью интонации и невербальных средств общения мы сможем передать свое настроение, свои переживания, чувства. Именно для этого в первую очередь и предназначены восклицательные предложения, в конце которых ставится восклицательный знак.

Восклицательные конструкции как стилистический прием широко используются в художественной литературе, где они являются средством передачи эмоционального состояния героя, автора, его отношения к окружающей действительности.

Проанализировав определения, данные восклицательным конструкциям различными учеными, мы взяли за основу определение О. С. Ахмановой, представленное в «Словаре лингвистических терминов» [4, с. 86]: «Восклицательное предложение – предложение, в котором выражение основного содержания мысли сопровождается выражением чувств говорящего, связанных с этим содержанием и передаваемых посредством особых слов и восклицательной интонации».

Отдельным пунктом О.С. Ахманова выделяет восклицательный вопрос (восклицание, которому в лингвостилистических целях придается вопросительная форма) [4, с. 84].

В стихотворениях К. Сворцова нами было обнаружено 556 восклицательных предложений.

Составляющими восклицательного предложения могут быть несколько компонентов: интонация, восклицательные местоимения, наречия, частицы и междометия. Эти компоненты помогают говорящему выразить его чувства. Мы использовали это как основание для классификации восклицательных предложений.

1. Интонация. Таких предложений в стихотворениях К. Сворцова большинство, они составляют 296 единиц, или 53,2% всех восклицательных предложений. Например: «*Россияне! Не уроним чести и плечом к плечу сомкнёмся впрядь. Выстоять дано нам только вместе. Порознь – только умереть!*» («*Бьют колокола по всей России*»).

2. Предложений, в которых средством выражения авторских чувств являются восклицательные междометия, насчитывается 88 единиц, это 5,8% всех восклицательных предложений.

Самое частое - междометие «О», которое встречается 37 раз, например: «*О, сколько прокатилось зыбких дней! Меж нами только лунная дорожка.*» («*Острова*»).

Реже использует поэт другие междометия (ох, ой, эх, да): «*Ох, не сносите вам головы!..*» («*Летали лыжи по ухабам*»), «*Ой, журавка!.. Ой, соколица!.. Много лет России помнится взмах крыла, как взмах руки.*» («*Птицы русские*»), «*Я даже сны цветные складывал, Чтоб только удивить тебя. Эх, нарисованные бублики! Эх, степь! Да белый бег коня!..*» («*Над головою с шумом ...*»).

Восклицательное наречие «как» тоже активно использовано поэтом в своих стихотворениях (54 единицы – 9,7%): «*Я себе схлопотал бы вчистую не лопату с киркою, а пулю. Как враги мои были бы рады! Но поэту нет выше награды!..*» («*Памяти Б. Ручьева*»).

3. Менее часто использует в своих стихах К. Сворцов восклицательные местоимения – 37 единиц, что составляет 6,7%. («*Сколько народу вокруг – и какое безлюдье!*» («*Линия жизни*»)).

4. Нами выделяются еще смешанные типы, в которых средством выражения авторского чувства являются сразу два компонента: а) восклицательное междометие и восклицательное наречие, б) восклицательное междометие и восклицательная частица. Таких единиц 63, и они составляют 11,4 % всех восклицательных предложений. Например: «*Ты лишь эфир, и я ничто. Мы воплотиться опоздали. О, как же мы сошлись легко! О, как же мы друг друга ждали!*» («*Игра*»), «*Сколько не был я здесь? О, да столько теперь не живут!*» («*Вдоль продрогших дорог...*»).

Все описанные выше типы восклицательных предложений можно представить в виде таблицы (таблица).

Таблица

Способы выражения авторского чувства в восклицательных предложениях в стихотворениях К. Сворцова

Способы выражения авторского чувства		Количество конструкций	%
морфологические	интонация	296	53,2
	восклицательные междометия	88	15,8
	восклицательные наречия	54	9,7
	восклицательные частицы	18	3,2
	восклицательные местоимения	37	6,7

восклицательные междометия + восклицательные наречия	33	5,9
восклицательные междометия + восклицательные частицы	30	5,5
ВСЕГО	556	100

Из материалов этой таблицы можно сделать следующий вывод: основным средством создания восклицательных предложений в поэзии К. Сворцова является интонация. Использование же морфологических средств менее часто, не несет на себе большой нагрузки.

В ходе исследования нами были выявлены следующие функции восклицательных предложений:

- 1) выражение значения экспрессивного утверждения;
- 2) выражение значения экспрессивной оценки;
- 3) выражение значения экспрессивного отрицания.

Основной функцией восклицательных предложений в стихотворениях К. Сворцова является выражение значения экспрессивного утверждения. В таких предложениях нет ярко выраженной авторской оценки явлений, событий, предметов действительности - автор утверждает, например, свою мысль, занимает определенную позицию по отношению к фактам действительности, но не дает им своей оценки. Например: «*Что было – позабудь. Что будет – вспомни вдруг. И пусть кончен путь, но бесконечен круг!*» («*Мои календари*»).

Вторая функция, которую выполняют восклицательные предложения, это выражение значения экспрессивной оценки. Эта функция противостоит первой: здесь автор оценивает факты действительности, причем использует для этого морфологические средства (междометия, частицы, стилистически окрашенные или просто оценочные знаменательные части речи). Например: «*О, юность, юность – время грез!*» («*Во тьме ночной горел огонь...*»).

Еще одна функция – значение экспрессивного отрицания – встречается в стихотворениях К. Сворцова гораздо реже. Может быть, это связано с той жизнеутверждающей силой, которой обладают, в основном, стихи К. Сворцова. Поэтому значение экспрессивного отрицания проявляется крайне редко (6 случаев): «*Когда, сбивая общий ритм успехов, славы и овец, поэт о смерти говорит, вы не спешите улыбаться... Не надо!*» («*Когда, сбивая общий ритм...*»).

Эти три основные функции, выполняемые восклицательными предложениями в стихах К. Сворцова. Обилие восклицательных предложений придает его текстам яркость, эмоциональность, выразительность, высвечивает в какой-то мере авторское отношение к действительности, его жизнелюбие, оптимизм.

Эмоциональная окраска предложений чаще всего получает выражение в ситуациях, когда поэт передает какие-либо чувства: радость, восторг, уверенность, гнев, сожаление и т.д. С эмоциональной окраской связаны и другие значения: побуждение к действию, просьба, желание.

Предложения, выражающие различные чувства или побуждение к действию: радость, восторг («*Золотая верста. Конь крылатый над синей Русью, дорогие места – Златоустье мое, Златоустье!*»), горечь («*...Ах, охотники... вы - люди!..Что ж, стреляйте - я стерплю!* Взмыла с криком лебедь белая, круг прощальный в небе деляя, и упала на стерню!..»), уверенность («*И ты права. Я очень мал. Во мне не уместится смерти!*»), сожаление («*Вставайте, мужики, нас так осталось мало!*»), просьба («*И ты кричишь молящими глазами: – Любимый мой, возьми меня с собой!*»), желание («*Пусть душа перемолота и все раны свежи, у Вишневого омота очень хочется жить!*»), молитва («*Прости же нас, святая Матерь!*»).

Повтор

Повтор - это широко используемая единица экспрессивного синтаксиса, В различных лингвистических пособиях и трудах мы можем встретить различное толкование повтора.

Е.А. Иванчикова [12, с. 126 – 139] к экспрессивным повторам относит лишь такие, которые комбинируются с парцелляцией, когда повторенная словоформа или предложение

стоит после точки. Нужно отметить, что такие конструкции, конечно же, обладают высокой степенью экспрессии, но комбинация повтора и парцелляции вовсе не носит обязательный характер.

Г.Н. Акимова в работе «Новое в синтаксисе современного русского языка» [13, с. 125 – 141] рассматривает только лексический повтор с синтаксическим распространением. Это, на наш взгляд, очень узкий подход к пониманию и трактовке повтора.

У О.С. Ахмановой [10, с. 327] читаем: «Повтор - 1. Полное или частичное повторение корня, основы или целого корня без изменения их звукового состава (или с частичным изменением) как способ образования слов, синтаксических и описательных форм и фразеологических единиц: 1) слова-близнецы (едва-едва); 2) звукоподражание (хрю-хрю); 3) эмфатические сочетания (еле-еле).

2. Фигура речи, состоящая в повторении звуков, слов и выражений в известной последовательности: 1) звуковой (бурлили бури); 2) слов (глупо и глупо)».

Мы в своих исследованиях опираемся на определение О.С. Ахмановой.

Повтор как прием экспрессивного синтаксиса занимает у К. Сворцова третье место по частоте употребления. Автор продуктивно использует все виды повтора.

Звуковой повтор используется достаточно редко, но звукопись поэта помогает углубить смысл стихотворения на звуковом уровне, создать определенную картину:

*И, разрезая ветер свежий,
Пронесся беркут мимо нас.
Он попадет в капкан медвежий,
Но это после... а сейчас,
Свершив вокруг нас облет челночный
И выдав несколько колен,
Он зависает черной точкой
Над бездною, нас взявшей в плен!
(«Баллада о золотом корне»)*

Морфемный повтор также редкое явление в стихотворениях К. Сворцова. Например: «*Всё перемелется. Всё перемелится*» («Мельница»), «*Но бессмертные - смертные, как мне уразуметь?*» («Памяти Л. Головицкого»).

Самым продуктивным видом повтора является лексический повтор, например: «*Отверг я вечный быт. Я принял вечный бой.*» («Не помню, хоть убей...»).

Почти так же часто встречаются синтаксические повторы: «*Мороза нет, и ветра нет, и нет последней остановки.*» («Сколь ни пали смолистых дров...»).

К. Сворцов использует синтаксический повтор реже, чем лексический, но и этот повтор играет немаловажную роль в изобразительно-выразительной ткани стихотворений поэта.

В ходе анализа выяснилось, что в поэзии К. Сворцова преобладает синтаксический повтор предикативных основ (предложений) – 134 единицы, или 78% от количества всех синтаксических повторов.

Различные виды повтора могут образовывать синкретичные формы. Чаще всего у К. Сворцова это звуковой и синтаксический, а также лексический и синтаксический:

*В небе птица кричит,
оглашая безмолвное поле:
– Я ничья!
– Я ничья!
– Я ничья!
– Я ничья!
– Я ничья!
– Я ничья!*
*Но на зов этот вечный,
увь, я ответить, не волен...
(«Дорогая моя...»)*

В стихотворениях К. Сворцова встречается также многократный повтор. Например:

*Где-то филин в ночи прокричал,
И тайга разметалась в бреду.
На окне догорела свеча,
А я жду, а я жду, а я жду!..*

*А я жду, жду, откуда жива,
Пусть дожждаться не мне суждено.
Вяжет ночь на окне кружев.
Ель кружится, как веретено.
(«Я уже никого не люблю...»)*

Мы проанализировали лексический повтор по частоте употребления отдельных частей речи, составляющих лексический повтор.

Классифицируя исследуемые единицы, мы обнаружили преобладание глагола: в повторах эта часть речи представлена 111 единицами, что составляет 37,2%.

На втором месте по степени распространенности - имя существительное (89 единиц - 30%).

Местоимения занимают третье место по степени распространенности: это 73 единицы, которые составляют 24,5% всех лексических повторов.

Четвертое место по распространенности занимает повтор имен числительных.

В стихотворениях К. Сворцова менее представлен повтор других частей речи: прилагательного, местоимения, частицы (таблица).

Таблица
Классификация повторов по их принадлежности к частям речи

Части речи		Частота использования	
		единицы	%
знаменательные	глагол	111	37,2
	существительное	89	30
		73	24,5
	местоимение	18	6
	числительное	4	1,3
служебные	частица	3	1
		итого	298

На основании анализа полученных данных можно сделать вывод о том, что характер повторов у К. Сворцова по преимуществу глагольно-именной.

Некоторые выводы

Полученные в ходе исследования результаты позволили нам сделать следующие выводы.

1. В стихотворениях К. Сворцова нами были выявлены наиболее распространенные экспрессивные синтаксические конструкции (инверсия, восклицательные предложения, повтор).

2. Нами проанализировано использование в стихотворных текстах К. Сворцова инверсии, восклицательных предложений, повтора.

3. Выявлено, что самой распространенной экспрессивной синтаксической конструкцией является инверсия, определены модели инверсированных конструкций, их функции.

4. Классифицированы восклицательные предложения по способам выражения чувств автора, выявлены функции восклицательных предложений в стихотворениях К. Сворцова:

5. В результате анализа использования повтора как экспрессивного синтаксического средства нами было

установлено, что лексический повтор преобладает над синтаксическим.

Анализ экспрессивных синтаксических конструкций, используемых К. Скворцовым, позволяет сделать вывод о том, что его поэзия – значительное явление в истории нашей литературы. Поэзия Скворцова отличается жизнеутверждающим характером, энергичностью, эмоциональностью, гуманностью, проникнута патриотизмом. Жизнь поэта, богатая событиями, встречами, наполненная разнообразными чувствами, отразилась в его произведениях. Этим объясняется широкое

использование экспрессивно-выразительных средств языка в его стихотворениях. Читая произведения поэта, можно испытать разнообразные чувства: радость, восхищение, счастье, сожаление, гнев. Они заставляют задуматься над важнейшими вопросами бытия, над вечными темами (любовь, смерть и бессмертие, смысл жизни, человек и его родина). В своем творчестве К. Скворцов следует лучшим традициям русской литературы, он влияет на эмоциональную сферу читателя, пробуждает его мысль, которая дает толчок к духовному развитию человека.

Библиографический список

1. Матвеева, Н. Суровое веселье взгляда // Скворцов К. Собр. соч.: в 3-х т. – М.: Русская книга, 1999. – Т.1.
2. Матвеева, Н. Поэзия театра, или Восстание марионеток // Скворцов К. Собр. соч.: в 3-х т. – М.: Русская книга, 1999. – Т.2.
3. Матвеева, Н. Трагедия балагана, или Теневая психология в драме // Скворцов К. Собр. соч.: в 3-х т. – М.: Русская книга, 1999. – Т.3.
4. Стрелец, Л.И. Поэзия Южного Урала // Литература России. Южный Урал: хрестоматия для учащихся 10–11 классов / сост.: Крохалева Т.Н., Соловьева Т.В., Стрелец Л.И. – Челябинск: Взгляд, 2003.
5. Литература России. Южный Урал: Хрестоматия для учащихся 5–9 классов / сост.: Капитонова Н.А., Крохалева Т.Н., Соловьева Т.В. – Челябинск: Взгляд, 2002.
6. Скворцов, К.В. Берег милый. Лирика. – Челябинск: издат. центр Взгляд, 2003.
7. Пешковский, А.М. Русский синтаксис в научном освещении. – М.: Учпедгиз, 1956.
8. Виноградов, В.В. Проблемы русской стилистики. – М.: Высшая школа, 1981.
9. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов. – М.: Советская энциклопедия, 1969.
10. Розенталь, Д.Э. Словарь-справочник лингвистических терминов / Д.Э. Розенталь, М.А. Теленкова. – М.: Просвещение, 1976.
12. Ковтунова, И.И. Современный русский язык. Порядок слов и актуальное членение предложения. – М.: Просвещение, 1976.
13. Иванчикова, Е.А. Лексический повтор как экспрессивный прием синтаксического распространения // Мысли о современном русском языке / под ред. В.В. Виноградова. – М.: Просвещение, 1969.
14. Акимов, Г.Н. Новое в синтаксисе современного русского языка: уч. пособие. – М.: Высш. школа, 1990.

Статья поступила в редакцию 27. 08.08

УДК 72.012.9, 74.01/09

С.М. Михайлов, канд. архитектуры, проф. КГАСУ, E-mail: souzd@mail.ru

ПРОСТРАНСТВО КАК ОБЪЕКТ ДИЗАЙНЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ. ПОНЯТИЕ «ДИЗАЙН-ПРОСТРАНСТВО»

В статье вводится и рассматривается понятие «дизайн-пространство, как особый вид пространства микроуровня, высококомфортного и технически оснащенного, формируемого на основе проектных методов эргономики.

Ключевые слова: дизайн-пространство, эргономика, постиндустриальное общество, комфортность, предметно-пространственная среда.

Новый тип пространства

До недавнего времени считалось, что организация пространства является прерогативой деятельности архитектора. И одним из самых распространенных на сегодня определений архитектуре является: «организованное пространство для различных потребностей человека и общества по законам красоты». При этом в XX веке появился и получил достаточно широкое распространение новый тип пространств, который «по своему определению» не являются предметом архитектурной деятельности. Примером таких «неархитектурных пространств» могут служить кабины современных машин и механизмов, оснащенные сложными пультами управления, салоны авиалайнеров, автобусов, автомобилей, железнодорожных вагонов. Не смотря на то, что эти пространства в основном предназначены для относительно непродолжительного пребывания в них человека (как правило, до нескольких часов), к ним предъявляются повышенные требования относительно уровня комфортности, безопасности эксплуатации, а также компактности и особой рациональности использования полезной площади и пространства. Во многом это обусловлено как экономическими соображениями так и логикой здравого смысла.

Кроме того в последнее время все большее распространение получают относительно компактные технические устройства специального целевого назначения, функционирующие в обитаемой для человека среде. Они обладают внутренним, как правило, многофункциональным пространством, предназначенным для пребывания в нем человека в автономном режиме и достаточно продолжительное время – от нескольких часов до нескольких месяцев и более. Как правило, такие устройства снабжены специальным комплексом жизне-

обеспечения и особой конструкцией, защищающей человека от неблагоприятных воздействий окружающей среды. Примером таких компактных многофункциональных пространств могут служить каюта космического корабля или салон батискафа.

Новые представления о комфортности среды

В условиях современного постиндустриального общества с его новейшими информационными и техническими возможностями, включая биоинженерию, кибер- и нанотехнологии, особенностями социально-экономического развития, происходящей сменой ценностных ориентиров в нашем обществе, а вместе с ней и эстетических идеалов, происходят существенные изменения наших представлений о комфорте окружающей среды. Наряду с сугубо утилитарными аспектами, связанными с психофизиологией и эргономикой, на первый план все больше выступают:

- стремление к индивидуализации внешнего вида предметов потребления (отказ от массовых тиражей в пользу единичных экземпляров и ограниченных серий с расширением общего модельного ряда изделий);
- миниатюризация предметов, проявляющаяся в компактности, ультрамобильности, многофункциональности современных форм;
- развитие дизайна виртуальной среды, ведущее к массовому использованию ирреального пространства и проектированию объектов внутри глобальной информационной сети;
- повышение роли эргономики, инженерных, психологических составляющих в современном дизайне изделий.

Сегодня все чаще обязательной составляющей в представлениях о комфорте предмета или предметно-простран-

венной среды становится интерактивность. Интерактивные объекты способны на своего рода диалог с человеком. Все это привело к появлению так называемых «умных» вещей, реагирующих на поведение человека, включая даже его эмоции. Логично встает вопрос уже об интеллектуальных пространствах как интерьерных – «умный дом», так и в городской среде – высококомфортных городских микропространствах.

Потребность в новом специалисте

Организация таких компактных микропространств сопряжена с целым рядом проблем, связанных, в первую очередь, с физиологическим и психологическим дискомфортом человека, возникающими в стесненных условиях ограниченного пространства. Их успешное решение не возможно без специального технического оснащения таких пространств, использования новейших знаний из области эргономики. И если ранее предметом эргономики были отдельные изделия или комплекс взаимосвязанных объектов, то сегодня в этой области знаний может появиться совершенно новое направление – «эргономика пространства», где центром внимания становится многофункциональное микропространство повышенного уровня комфортности для пребывания в нем человека. Безусловно, это новое направление должно опираться на накопленный опыт традиционной эргономики, однако, при этом возникнет необходимость поиска и своего инструментария научных и проектных средств, связанного со спецификой эргономической организации пространства.

Кроме того возникает потребность и в новом специалисте, который, с одной стороны, обладал бы пространственным воображением архитектора, а, с другой стороны, был бы достаточно хорошо подготовлен технически и, в первую очередь, в области эргономики. В к. XX в. в реестре дизайнерских специальностей у нас в стране появилась новая специальность «средовой дизайн», а в архитектурных – «дизайн архитектурной среды». И в первом, и во втором случае в названии присутствует «дизайн» и «среда». При этом «среду» здесь можно рассматривать как пространство микроуровня или взаимосвязанную систему таких пространств. Его организация с использованием научных и проектных методов эргономики и дизайна и является основным предметом деятельности этих специалистов.

Понятие «дизайн-пространство»

Небольшие сооружения, обладавшие внутренним микропространством, существовали издавна. Это и беседки для отдыха, торговые киоски и ларьки, кареты и почтовые дилижансы, пассажирские железнодорожные вагоны и каюты парохода. Но они организовывались, как правило, по архитектурным канонам, либо сугубо инженерным принципам без проведения специальных эргономических исследований и построения соответствующих соматографических моделей. Кроме того и техническое оснащение таких микропространств либо отсутствовало вообще, либо осуществлялось на довольно примитивном уровне. Архитектурно-градостроительная практика сегодня при организации пространственной среды базируется на дедуктивном подходе «от общего – к частному»: сначала проектируется система расселения, затем – генеральный план города, его отдельного архитектурного ансамбля, а уж потом – малая архитектурная форма как дополнение к этому ансамблю (отсюда и возник в профессиональном лексиконе архитектора термин «малая архитектурная форма»). Дизайн, напротив, во главу угла ставит индуктивный подход «от частного - к общему» - от человека к его предметному и пространственному окружению. И цель дизайна в целом можно представить как проектирование иерархического ряда оболочек для человека, обеспечивающих ему комфортные условия для самых различных функциональных процессов жизнедеятельности. В качестве первой можно рассматри-

вать одежду и аксессуары, в которые облачается человек, с которыми он непосредственно соприкасается и они обеспечивают в первую очередь комфорт для человеческого тела и его движений – «уровень тактильного контакта». Второй оболочкой являются отдельные предметы и предметное окружение человека, призванное создать комфортные условия для различных функциональных процессов. С предметным окружением здесь человек также вступает в тактильный контакт, но оно определяется также во многом моторикой, связанной с выполнением определенных функциональных действий – «уровень моторики». Третьей «оболочкой» можно считать предметно-пространственное окружение, с которым происходит визуальный контакт человека. Организация визуального контакта во многом определяется особенностями психофизиологии человеческого восприятия – «уровень визуального контакта».

Рассматривая предметно-пространственную среду как своеобразную систему оболочек, в центре которой стоит человек, мы, таким образом, можем говорить о принципиально новом подходе к организации пространства на микроуровне. Такое пространство проектируется на иных, отличных от архитектурных, основанных на философии дизайна принципах. Отличительными признаками дизайна являются компактность и рациональность, мобильность и вариабельность, новейшие материалы и технологии, эффективность внешнего вида изделия, возможность его изменения и адаптации к новым условиям. Всеми этими качествами должно обладать и проектируемое дизайнером пространство. Дизайн призван обеспечить комфортность окружающей человека предметной среды. Поэтому в первую очередь, здесь необходимо речь вести об эргономике, обеспечивающей комфорт и удобство пользования как на уровне отдельного предмета обихода, орудия труда, так и предметно-пространственного окружения человека в целом. Для обозначения такого пространства, построенного на методах дизайна и эргономики, компактного и сомасштабного человеку, высококомфортного и технически оснащенного и, как правило, многофункционального, мы вводим понятие «дизайн-пространство».

Об интеллектуальных дизайн-пространствах можно говорить не только в соотнесении их с производственной средой, но и с жильем, городом, как о все более и более устойчивой тенденции.

Подводя некоторый итог вышеизложенному, необходимо отметить следующее:

- техническое развитие нашей цивилизации привело к появлению в XX веке новых типов пространств, компактных технически оснащенных и высококомфортных, которые организуются отличными от традиционных архитектурных проектными методами эргономики и дизайна; их можно определить как «дизайн-пространства»;

- возникшие первоначально на транспорте (пассажирские салоны), в сложных по управлению механизмах и производствах (рабочие кабины с пультами управления операторов машин), целевых пространственных образованиях с автономной системой жизнеобеспечения (космические станции, подводные лодки и), затем в мобильных жилых образованиях (жилые вагоны, авторейлеры и пр.) сегодня высококомфортные пространства микроуровня находят все большее распространение как при организации интерьеров так и в городской среде;

- качественно новые изменения происходят в условиях современного постиндустриального общества, принесшем с собой кардинально новые технические возможности и представления о комфорте предметов и среды. Результатом этого стало появление интерактивных и «интеллектуальных» отдельных предметов и среды в целом.

Библиографический список

1. Михайлов, С.М. Дизайн - архитектура III-го тысячелетия. Дизайн-ревью 1-4, 2004.
 2. Михайлов, С.М. Эргономика пространства. Дизайн-ревью 3-4, 2009.
 3. Михайлова, А.С. Индустриальный дизайн как вид проектно-художественной деятельности в условиях развитого промышленного производства XX века (1920-1980-е гг.): автореф. дис. ... на соиск. уч. степ. канд.иск. – М.: ВНИИТЭ, 2009.
- Статья поступила в редакцию 3.09.09*

УДК 82(091)3(571.513)

А.А. Канзычакова, ст. преп. ХГУ им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: anga@ngs.ru**ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ РУССКОЙ ПРОЗЫ ХАКАСИИ (XIX-XX ВВ.)**

Исследуются особенности развития русской прозы Хакасии. Существенный вклад в литературу Хакасии в XIX веке внесли политические ссыльные. Первые прозаические произведения – очерки посвящены истории, этнографии хакасского народа. Постепенно приоритетными жанрами становятся рассказ, повесть и роман, в них художественное слово выступает на первый план. Сегодня региональные авторы поднимают вопросы человеческих взаимоотношений в изменяющихся условиях жизни современной действительности.

Ключевые слова: русская проза, Хакасия, развитие, жанр, период.

История появления русской прозы в Хакасии уходит в те времена, когда произошло первое знакомство русских с «енисейскими татарами» (или «абаканскими татарами») – так называли коренное население верхнего и среднего Енисея в русской научной и очерковой литературе до начала XX века. Жизнь сибирских народов привлекала русских – результатом явилось подробное изучение истории, этнографии, фольклора этих народов. Выделим и коротко охарактеризуем основные периоды развития русской прозы:

I период – формирование этнографической очерковой прозы, тяготеющей к описательности (XIX в.);

II период – ознаменован появлением социальных очерков, в которых писатели повествовали о строительстве новой жизни, о переменах, произошедших на хакасской земле и в сознании коренного населения (20 - 40-е годы XX в.);

III период – отмечен серьезными преобразованиями в области литературы: наряду с очерками появляются рассказы, повести, романы (произведения А. Кожевникова, А. Малова, С. Пестунова, 50 – 70-е годы XX в.);

IV период можно охарактеризовать как период формирования художественно зрелых произведений М. Воронцового, С. Пестунова, Г. Сысолятина (70 – 80-е годы XX в.);

V период – современная проза, самый разнообразный и продуктивный в жанровом и художественном отношении период, несмотря на то, что он пережил время литературного застоя (Творчество Г. Батца, А. Козловского, В. Балашова, Л. Катаевой и мн.др. писателей, 90-е годы XX в. – нач. XXI в.).

В Красноярске в 1820-е годы был организован «Енисейский альманах» – литературно-краеведческое издание группы литераторов (составители издания: И.М. Петров, А.П. Степанов, А.К. Кузмин и др.). Авторы альманаха, обращаясь к изображению жизни «енисейских татар», стремились отразить своеобразие их быта и окружающую природу.

Декабрист А.П. Беляев, проведший многие годы в Минусинской ссылке, в своих воспоминаниях сделал ряд ярких зарисовок жизни хакасов, записал несколько хакасских легенд. («Воспоминания декабриста о пережитом и перечувствованном» (1805 - 1850) [1, с. 198 – 241].

Колоритной фигурой в общественной и литературной жизни Сибири во второй половине XIX в. являлся Н.М. Ядринцев – автор ряда этнографических работ, публицистических статей, художественных произведений [2]. В 1882 году он организовал газету «Восточное обозрение», с приложением «Литературный сборник». В которых публиковались Ф.Я. Кон, Г.Н. Потанин, а затем С.Я. Елпатьевский, В.Г. Короленко и другие.

Прогрессивные общественные деятели ставили вопрос о просвещении и приобщении хакасского народа к русской культуре. С изысканием в Хакасии новых месторождений полезных ископаемых строятся шахты, рудники, создаются прииски. Это способствует появлению литературы о приисковых рабочих. В газетах и журналах появляются яркие художественные очерки, в которых авторы рисовали величавую и девственную природу Хакасии (А.В. Адрианов «Путешествие на Алтай и Саяны», Д.А. Клеменц «Минусинская Швейцария и боги пустыни», С.Я. Елпатьевский «Абаканская степь» [2] и мн. др.)

Существенный вклад в литературу Сибири внес И.П. Белоконский (1855-1931), сосланный в Минусинский

округ за активную общественную деятельность, шедшую вразрез с политикой правительства, и за публикации в защиту трудового народа. Со временем ссылки в Минусинском округе совпадают один из наиболее плодотворных и важных в идейно-художественном плане период творчества писателя: изучение социальных нужд округа и поэтизация сурового края в оригинальных «Путевых очерках» [3].

В Хакасии побывал сосланный в Сибирь в 1884 году народник С.Я. Елпатьевский (1854 - 1933). Знакомство с необычным краем, богатой природой, замечательными людьми дало молодому писателю обширный материал для его будущих произведений, которые впоследствии были собраны в книгу «Очерки Сибири» (1893). Следуя традициям своих предшественников, С.Я. Елпатьевский разрабатывает темы каторги и ссылки, положения коренного населения. Цикл очерков посвящен природе Сибири («Абаканская степь») [2].

Имя Т.М. Бондарева (1805 - 1864) в литературных кругах стало известно в конце XIX в., когда, благодаря Г.И. Успенскому и Л.Н. Толстому, появилось в печати его оригинальное произведение «Трудулобие и тунеядство, или Торжество земледельца» [4]. Сочинение крестьянина-публициста было переведено на чешский, словенский и французский языки. Основные мысли своего труда философ-крестьянин вырезал на камнях, которые находились в селе Бондарево Бейского района Хакасии.

Ссылные революционеры и ученые, побывавшие в Хакасии или продолжительное время жившие в Минусинском уезде (А.А. Ярилов, Ф.Я. Кон, П.А. Аргунов, Д.А. Клеменц), написали ряд исследований по истории, этнографии хакасов. Некоторые работы носили характер художественных очерков.

В годы Великой Октябрьской социалистической революции и гражданской войны появляются небольшие хроники, статьи и очерки о Хакасии и хакасах. В них отражены политические изменения, произошедшие в эти годы: становление Советской власти в аалах Хакасии, борьба с людьми, которые не приняли новую власть.

В 30-е годы в связи с ростом и развитием советской литературы появляются художественно зрелые очерки, яркие рассказы. Их авторы пишут о том, как хакасы приобщаются к новой русской культуре, появляется возможность учиться в школах, в институтах. В этом отношении наиболее характерным произведением является книга очерков Е. Филиппыча (В.Ф. Иванов) «Рождение Мал-Хадари» [2]. В ней ярко, художественно, правдиво изображены картины больших социальных изменений в период коллективизации хакасских улусов и организации первых артелей. В эти же годы появляются очерки и небольшие рассказы о приисках, о шахтерах (И. Кулаков, М. Шафранов и др.). С 1931 года заметен бурный рост издательской деятельности. В 1932, 1934, 1935, 1938 гг. проведены литературные конкурсы, в 1935 издан альманах «Первые шаги». А через год в Хакасии создали Оргбюро Союза писателей. В 1937 году состоялось первое областное совещание писателей. Началась серьезная подготовка к 1-му Всероссийскому съезду советских писателей: были организованы всевозможные литературные мероприятия, создавались группы, кружки, проводились читательские конференции, конкурсы.

Особенно широкое развитие и размах приобретает русская литература о Хакасии в послевоенные годы. Выходит ежегодный альманах «Абакан», выпускаются сборники рас-

сказов и очерков. В них печатают свои рассказы и очерки Е. Коронатова, И. Кычаков, И. Маслов, А. Шеметов.

Книга Ф. Малова «Поездка на Кантегир» [2] получила особое признание. В ней записаны наблюдения и впечатления путника, соединенные с догадками, дорожными раздумьями, встречами.

Благодаря актуальности и значительности поднятых тем и вопросов, широте охвата жизненных явлений книгу А. Кожевникова «Живая вода» [2] можно отнести к числу лучших произведений, отражающих послевоенную советскую деревню. Широкую известность книга получила не только в Советском Союзе, но и за его пределами.

Историческое прошлое Хакасии, путь ее народа всегда привлекали русских писателей: роман А. Кожевникова «Живая вода», повесть А. Малова «Поездка на Кантегир», историческая повесть Б. Балтера «О чем молчат камни?», А. Шеметова «Темир-Таг», А. Зябрева «В степи под Абаканом», И.И. Бурковой «Синеют кругом тасхылы». Если в дореволюционное время художественная литература тесно смыкалась с этнографической литературой, с публицистическими статьями и в основном приоритетное место занимал жанр очерка, то в последующие годы (время революции, гражданской, отечественной войн, послевоенные годы) расширяется диапазон в обрисовке национальных типов, картин быта. Социальные и этнографические характеристики героев уступают место эстетическим оценкам, изменяется структура отношений национального, конкретно-исторического и общечеловеческого. Утверждение положительных сторон жизни, «сфера прекрасного» были представлены очерковыми произведениями 70-80-х годов А. Зябрева «Отзовись, мое завтра», «Борус яснолобый», «В степи под Абаканом», «Утро в Саянах», «Путь героя», «Возвращение». А. Зябрев воспроизводит жизнь на стройках гидроэлектростанций, железных дорог, рисует жизненный путь героя; размышляет о будущем Южной Сибири в своем путешествии 1976 года, представляющем собой социально-экономическое исследование ее проблем [5, с. 64 – 70].

Литература Хакасии развивается в непосредственной взаимосвязи и творческом содружестве хакасских и русских авторов, работающих в республике. В послевоенные годы на территории Хакасии создается Хакасское отделение Союза писателей (1949). Одним из его организаторов был писатель Н.Г. Доможаков. Совместные обсуждения произведений, взаимовлияние и взаимообогащение в процессе повседневного общения благоприятно влияло на литературный процесс. В Хакасии выросли известные русские писатели Алексей Шеметов, Анатолий Чмыхало, Иван Пантелеев, Михаил Кузькин (Воронецкий) и др.

Михаилом Кузькиным (Воронецким) (1931 -1990) опубликовано двадцать сборников поэзии, рассказов, повестей. Почти вся его проза посвящена родине (повести «Острова, плывущие в рассвет», «Бабушкина родня», «Прощание с детством» (1968), «Новолуние» (1982); новеллы «Юрта – птица улетающая» (1986), «Ветер в темных гривах» (1988). Романы «На крутых берегах Енисея» (1973) и «Укрой, тайга» (1985) – историко-революционная диалогия, в которой повествуется о жизни в предреволюционных приенисейских поселениях; о том, как под влиянием революционеров формировалось новое сознание сибиряков. События, герои и сюжетная линия переносятся в роман «Укрой, тайга». Романы М. Воронежского обогатили историко-революционную прозу наряду с романами А. Черкасова, А. Чмыхало новыми яркими героями, опытом широкого художественного воссоздания жизни сибиряков [6, с. 48 – 57].

Весьма автобиографичны стихи и проза Сергея Пестунова (1934-1997). Верой в человека, окрыленного высоким чувством любви, пронизана первая повесть С. Пестунова «Белая птица – лебедь» (1973). Эта повесть неоднократно переиздавалась и была отмечена премией журнала «Молодая гвардия». В центре внимания повестей «Сватова деревня», «Чудный месяц» (1982) и ряда рассказов (1979) – проблемы нравственного характера. Герои – простые люди с мудрой и доб-

рой душой русского народа. В тяжелые военные годы, в годы нечеловеческого труда не пропала в душе людей жажда добра и стремление делать добро другим. Природа в произведениях С. Пестунова не просто средство художественной образности, а своеобразное нравственное мерило, важнейший фактор духовности человека [7, с. 83 – 93]. Все творчество С. Пестунова – его судьба, которая была типичной для его поколения.

Современная русская проза Хакасии продолжает свое плодотворное развитие, число писателей за последнее десятилетие значительно увеличилось. Читатель стал разборчив, благодаря большому выбору хорошей качественной литературы, поэтому перед писателями встала задача – стремиться к созданию такой литературы, которая бы соответствовала требованиям современного читателя. Идет усиленная работа над художественным словом. Писатель ищет новую форму, экспериментирует, в результате появляются произведения, сочетающие в себе совершенно разные жанры литературы. Современную прозу Хакасии представляют следующие имена: Геннадий Сысолятин, Генрих Батц, Владимир Балашов, Василий Кобельков, Алексей Козловский, Валерий Полежаев, Лариса Катаева, Виктор Равнушкин, Геннадий Синельников и многие начинающие прозаики. Писатели активно сотрудничают в литературно-художественных журналах и альманахах («Абакан литературный», «Стрежень»), печатают свои произведения в местной и центральной прессах.

Строительство на территории Хакасии крупнейшей электростанции привлекло немало интересных талантливых людей. Это способствовало созданию в поселке Черемушки литературного объединения «Стрежень» (1966), в состав которого вошли люди совершенно разных профессий. Рождались книги и сборники Василия Нагая, Олеся Грека, Юрия Кабачкова, Валерия Мутина, Татьяны Мельниковой, Николая Конева, Владимира Мышкина, Афанасия Бродилова и мн. др. Особо хочется отметить творчество геодезиста Владимира Балашова, учителя Алексея Козловского, лесника Генриха Батца, журналиста Василия Кобелькова.

В литературе 80-90 гг. XX века наблюдается усиленное внимание к автобиографической прозе и особого рода репортажности. Современная проза совсем иначе взаимодействует с поэзией и журналистикой. Подобные изменения в литературе происходят повсеместно, они коснулись региональной литературы. В русской прозе Хакасии можно выделить следующие пути развития.

Субъективная автобиографическая проза, иногда доходящая до репортажной откровенности – которая может быть и художественно продумана» [8, с. 208 – 216]. В этом отношении представляют интерес «Сочинения в 2-х томах» Г.Ф. Сысолятина. В первый том вошли автобиографические повести «Безотцовщина», «Сторожка», «Степной Пегас», которые составили трилогию о детстве, юности и молодости выходца из старообрядческой семьи. В этих повестях с большой силой и глубиной отражен драматизм народной жизни в переломное для страны время – в начале и середине прошлого столетия. Первые прозаические опыты писателя были связаны с журналистской деятельностью. Автор отдает предпочтение очеркам, которые позволяют ему наиболее объективно глубоко и интересно раскрыть образы тех, с кем связывала жизнь. Во втором томе его «Сочинений» под общей рубрикой «Годы и встречи» собраны очерки разных лет. На долю Г.Ф. Сысолятина выпало немало испытаний, в том числе – Великая Отечественная война. Им написаны книги «Твой звездный час» – о судьбах абаканских ветеранов войны, эпистолярная повесть «Крылья памяти».

80 – 90-е годы стали временем неосознанного, но последовательного изживания психологических травм, связанных с войной (военным детством и отрочеством) и репрессиями. Об этом пишет в своих рассказах Генрих Батц. Сюжетом его рассказов становится автобиография, переосмысление собственной жизни. В персонаже воплощены особые автобиографические данные. Такой автобиографический жанр можно назвать «эпосом частного выживания» [8, с. 208 – 216]. Автобиогра-

фические рассказы (из книги «Большой аргиш», а также рассказы «Операция “Индец”», «Простая истина», «Башня в небо» из книги «Твой дом») Г. Батца несут в себе заряд оптимизма, несмотря на все трудности, через которые проходят герои. Мужество, стойкость, целеустремленность, сила духа, сочувствие, отзывчивость – вот главные составляющие характера героев Г. Батца.

Реалистические картины войны в Афганистане описаны в книгах Геннадия Синельникова «Афганистан. Боль. Память» (1999) и «Афганский капкан» (2007). Подполковник запаса, инвалид войны Г.Г. Синельников с 1994 года печатается в газетах, журналах, в том числе и в московских изданиях. В его воспоминаниях-очерках нет вымысла, есть жесткая реальность. Книги его повествуют о тяжелых буднях солдатской жизни, о несправедливости, царящей среди военных, о смерти и боли – все это память, напоминающая о себе как незаживающая рана.

Репортажность – свойство новой прозы, где характерно иное восприятие речи «я»-персонажа, внутреннее напряжение которого свидетельствует о состоянии автора, об изменении его состояния. Так можно охарактеризовать хронику спортивного сплава «Здравствуй, батюшка Кантегир!» Владимира Балашова и эссе «Горные лыжи по-саянски» Виктора Кириченко, которые помещены в сборник «Медвежья кровь или экстрим по-саянски» (2002). У авторов сборника разная литературная известность. Сборник открывает рассказ «Медвежья кровь» Виктора Астафьева – известного российского писателя. В своем рассказе В.Астафьев делится впечатлениями, полученными от поездки в верховья реки Малый Абакан. Владимир Балашов известен в Хакасии и Красноярском крае как автор книги «Приди ко мне в туман» (1995). Имя Виктора Кириченко в литературных кругах Хакасии новое. Сборник содержит интересную информацию о республике: о климатических условиях, природных ресурсах.

Писатели поднимают актуальные проблемы, связанные с *экологическим состоянием* природы Хакасии. О взаимоотношениях современного человека с природой пишет в хронике «Здравствуй, батюшка Кантегир!» В. Балашов. В ней сочетаются азарт, риск, восторг от увиденной красоты и в то же время боль от утраченного. Автор призывает сохранить первозданную красоту для потомков, хотя бы то, что осталось, «не потому ли после общения с нетронутой природой становимся мы чище, добрее и красивее?» [9, с. 47]. К проблеме экологии писатель обращался и в ранних своих произведениях, в частности, в повести «Шаман-дерево» (1986). В ней он рассказывает о том, как в результате строительства Саяно-Шушенского ГЭС под воду ушли: тайга, памятники культуры, произошли серьезные изменения во флоре и фауне Хакасии. Все это богатство отдано в жертву технического прогресса.

Современная региональная литература Хакасии призвана *«воспитывать в читателях то, что называется чувством малой родины»* [10, с. 104]. Национальным духом Хакасии проникнуты произведения В. Балашова (повесть «Шаман-дерево», рассказ «Наваждение» (2000), Валерия Полежаева (рассказ «Горные мифы»). С особой любовью пишет о своей малой родине – приенисейском севере Генрих Батц. Для Г. Батца природа – это общий дом, в котором живут все люди. У этого писателя особые отношения с природой. Вся жизнь Г. Батца была напрямую связана с природой. С большим восторгом он описывает природу севера в своих охотничьих рассказах из книги «Большой аргиш». В защиту природы он выступает в рассказе «Хищники» и в повести «Твой дом». Хищники – так называет Г. Батц людей, не знающих предела своему азарту в рыбной ловле. Старик из повести «Твой дом» объявляет войну браконьерам и сам становится жертвой.

Историческая проза по-прежнему востребована писателями. Василий Кобельков в повести «Годовой атаман» пишет

об основании Саянского острога. О событиях гражданской войны на территории Хакасии рассказано в повести Владимира Балашова «Чужая вера». И самое крупное по жанру произведение – 2-х томный роман Генриха Батца «Водоворот» – посвящен истории Туруханского района Красноярского края в годы гражданской войны и революции. Антивоенная направленность прослеживается в повестях Г. Батца «Северная робинзонада» и «Письма в никуда». О жертвах политических репрессий сталинского режима он пишет в повести «Из века в век».

О том, как живут современные обитатели провинциальных городов, сел и деревень, повествуют Владимир Балашов (рассказ «Зареченские аборигены»), Генрих Батц (новелла-памфлет «Где Макара телят не пас»). Авторы с любовью рисуют образы героев, живущих по законам традиционной нравственности. В их произведениях социальная острота и аналитичность соединяются со стремлением к глубокому философскому осмыслению жизни. Алексей Козловский в своих прозаических книгах («Зеркало», «По кругу любви и печали», «Фигус Бенджамин») выступает как «писатель – психолог, отлично знающий и тонко чувствующий душу человека» (Л. Макарова, редактор книги А.Д. Козловского «Фигус Бенджамин»). Фигус – символ благополучия и богатства, к которому стремится молодая пара из провинциального городка.

Тема любви никогда не потеряет своей актуальности. Любовь, граничащая с роком, со смертью, покрытая вечной тайной – с такой стороны она показана в романе-хронике «Торг Сивиллы» Генриха Батца, в новеллах «В любви есть привкус смерти» Валерия Полежаева, в повести «Приди ко мне в туман» Владимира Балашова. В несколько другом ракурсе освещает эту тему Лариса Катаева в эпистолярной повести «Зеленая вьюга» (1975-1980). Юная Инна Травина – главная героиня повести, та, к которой обращены слова любви друзей, подруги, возлюбленного и наставника, – остается «за кадром». Повесть насквозь «пропитана» лирикой: поэтично название повести, во-вторых, авторы писем постоянно цитируют стихотворения разных поэтов (Тютчева, Рильке, А. Толстого и др.), а иногда и свои. В начале каждой главы рефреном звучат слова: «каждый увядший пожелтевший лист отзывается трепетом в ее сердце, воспоминанием того времени, когда им было по семнадцать-восемнадцать лет...». Излюбленный жанр Л. Катаевой – новелла. Ее новеллы «хороши тонким художественным письмом, объемным психологическим рисунком характера, естественным подлинно народным языком» (Михаил Воронежский (Кузькин), член Союза писателей СССР. Калуга. 1989.). Сюжеты ее новелл привлекают своей простотой, искренностью, гуманностью.

Русская проза Хакасии претерпела серьезные изменения. Начало развития русской прозы в Хакасии положил этнографический очерк, затем его сменил очерк, в котором освещались проблемы экономического, социального и культурного преобразования жизни. Русская литература Хакасии развивалась в рамках общероссийской сибирской литературы, в тесной взаимосвязи с хакасским фольклором и литературой. Произведения русских прозаиков Хакасии отличаются следующими особенностями: обращением к истории Хакасии, воспитанием или формированием чувства малой родины, развитием местных культурных и этнографических традиций, выражением тревоги о состоянии родной природы, экологии региона.

Современные писатели в своих произведениях стремятся к прямому выражению мыслей, интонации страстной проповеди, открытого предостережения, вызванные остротой и сложностью стоящих перед обществом проблем – все это является одной из характерных особенностей литературы последних десятилетий.

Библиографический список

1. Беляев, А.П. Воспоминания декабриста о пережитом и пережитом / А.П. Беляев. – Красноярск: Кн. Изд-во, 1990.

2. Антошин, К.Ф. Русские писатели о Хакасии / сост. К.Ф. Антошин, И.И. Пантелеев, П.А. Трояков. – Абакан: Хакасское книжное издательство, 1958.
3. Белоконовский, И.П. Дань времени. Воспоминания. – М.: Изд-во Политкаржан, 1928.
4. Бондарев, Т.М. Трудолюбие и туеядство, или торжество земледельца (рукопись для Г.И. Успенского). - Центральный гос. архив литературы и искусства. Фонд Бондарева. Единица хранения 1256 / 44, лист 1-20.
5. Плюхин, В.И. Проблема инационального характера в русской очерковой прозе Южной Сибири [Текст] / В.И. Плюхин // Ежегодник Института Саяно-алтайской тюркологии ХГУ им. Н.Ф. Катанова. – Абакан: Изд-во ХГУ им. Н.Ф. Катанова, 1997. – Вып 1.
6. Кошелева, А.Л. Историко-революционная тема и ее решение в романах Ахпашева, Н. Предназначение // Абакан литературный. – 1999. - № 2.
7. Абелтин, Э.А. О творчестве С. Пестунова // Вопросы развития хакасской литературы. – Абакан, 1990.
8. Кукулин, И. Про мое прошлое и настоящее: Современная русская проза // Знамя. – 2000. – №10.
9. Медвежья кровь / сост. В. Балашов. – Абакан, 2002.
10. М. Воронцовского «На крутых берегах Енисея», «Укрой, тайга» // Вопросы развития хакасской литературы. – Абакан, 1990.

Статья поступила в редакцию 21.08.09

УДК 820/89; 82(100)

И.Н. Кошелева, ст. преподаватель БПГУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: mnko@mail.ru

МИФОЛОГИЯ ПРИРОДЫ В ПОЭЗИИ В.А. ЖУКОВСКОГО И М.Ю. ЛЕРМОНТОВА

Статья посвящена проблеме трансформации символов космогонических мифов (вода, огонь, воздух, земля) в индивидуальном авторском сознании и включенности «Я» в картину мира Жуковского и Лермонтова. Определены разные типы мифологизации, актуализированные в эпоху романтизма.

Ключевые слова: символ, архетип, космогонический миф, природные стихии, эпоха, романтическая личность, трансформация.

На определенных стадиях развития общества происходит процесс переструктуризации ценностно значимых конструкций. Этот процесс актуализируется и в случае с интерпретациями известных символов космогонических мифов: анализ (космологический, провиденциальный) нового содержания, как правило, становится условием переосмысления базовых нормативных значений. В рамках статьи мы ограничимся анализом процесса трансформации символов космогонических мифов (огонь, вода, воздух, земля) в индивидуальном авторском тексте и интерпретацией образа «Я» в мире В.А. Жуковского и М.Ю. Лермонтова.

Применительно к эпохе, которой принадлежат поэты, важно учитывать положение, согласно которому индивидуальность образа романтической личности, исключительной уже в силу своей изначальной природы, определяет степень индивидуализации создаваемой картины мира. Противоположности между характерами и творчеством в период кардинальной трансформации ценностей становятся ярче и определеннее сходства. Как справедливо отметил Л.Д. Гудков, акцентированное внимание «к субъекту, определяющему нормы социального взаимодействия, (...) позволяет установить характер синтезирования новых, ситуативно определенных значений (...), поскольку процесс семантического синтезирования осуществляется не механическим сочленением нейтральных и общих предметных значений, а обусловлен формами модального (авторского) отношения к ним, силой принудительности культурных норм оперирования со временем, пространственными, моральными и прочими представлениями» [1, с. 383].

Общезвестно, что Лермонтов многому учился у Жуковского. Поэтов сближала экзотика описаний, богатство ритмики, языковая экспрессия, они едины в своем интересе к неведомому, невыразимому, их произведения насыщены символами космогонических мифов, такими как вода, огонь, воздух, земля. Их объединяли обстоятельства, при которых они развивались (образы и идеи эпохи), вместе с тем, развитие, миропонимание, мировоззренческие позиции были различны, по мере становления М.Ю. Лермонтова связь между их мирами становится все более опосредованной, а расхождения все более значительными.

Жуковский идеал свой видел в гармонии с миром, природой, обществом: *Там счастье, друг! туда! туда! / Мечта зовет! там сердцем я всегда! / Гора там есть с заоблачной тропой! / В туманах мул там путь находит свой; / Драконы там мутят ночную мглу; / Летит скала и воды на скалу!...* Лермонтов «бежал» от покоя и умиротворения: *Я жить хочу! Хочу печали / Любви и счастья назло / (...) Что без страданий жизнь поэта? / И что без бури океан?*

С нашей точки зрения, соотношение между первобытной мифологией, к которой вспыхнул интерес в эпоху романтизма, и индивидуально-авторской мифологией помогает выявить и объяснить своеобразие авторской концепции бытия, определить место каждого в литературном процессе.

Анализ материалов «Мифологического словаря» под редакцией Е.М. Мелетинского, «Словаря символов» Х.Э. Керлота позволяет определить фундаментальные символические значения понятий «вода», «огонь», «земля», «воздух»: каждый космогонический элемент является одновременно символом Рождения, Смерти и Жизни. При этом Рождение и Смерть, с точки зрения мифологического сознания, тождественны друг другу. Если все семы соотносить друг с другом, то окажется, что общий для всех них смысловой компонент - исходное состояние всего сущего, основа и источник материального существования и, одновременно, нейтральность. В частности, вода, воплощающая Предвечные Воды Бездны (первородный Хаос), называлась древними бесчувственной, поскольку вмещала в себя все элементы в их рудиментарном и недифференцированном состоянии.

В произведениях В.А. Жуковского и М.Ю. Лермонтова выделяется целый ряд общих сем, восходящих к мифу: вода как эквивалент первозданного Хаоса («Подробный отчет о луне» Жуковского, «К гению» Лермонтова), символ неизведанного, непонятного и опасного («Пловец» Жуковского, «Баллада», «Атаман» Лермонтова), символ жизни («Море» Жуковского, «Челнок» Лермонтова), символ смерти («Доника» Жуковского, «Ночь. II» Лермонтова), символ истинной силы («Песня» *(Отнимает наши радости...)* Жуковского, «Дары Терека» Лермонтова), символ превращения, преображения («Гаральд» Жуковского, «Незабудка» Лермонтова) поглощения, исчезновения и забвения («Мшение» Жуковского, «Ты помнишь ли, как мы с тобою...» Лермонтова); огонь как символ рождения («К Гете» Жуковского, «Молитва» Лермонтова); кроме того, можно говорить об актуализации таких сем: огонь как символ опасности («Гроза» Лермонтова); вода как субстанция, воплощающая иллюзии («Чаша жизни» Лермонтова); вода как начало и финал всех вещей («Поток» Лермонтова); огонь как символ защиты («Деревенский сторож в полночь» Жуковского) и пр.

Перечисленные семы, безусловно, обрастают новыми смыслами, преломляясь через индивидуально-авторское сознание. Символ стремится к самораскрытию. Если в космогоническом мифе он был свободен от социального и цивилизационного начал, то в творчестве романтиков природные стихии синтезированы с культурой и социальной жизнью. Под воздействием известных событий (заклучение Наполеона на

острове Св. Елены) архетипическое значение воды как чужого пространства приобретает добавочное значение - изгнание. Оно объединило многих романтиков, с той лишь разницей, что европейские поэты замкнули императора, с которого стихии сорвали маску величия, обнажив миру слабости и гордыню корсиканца.

Связь человека и природы у романтиков определяется как взаимообусловленная: природа рождает, будит человека, а человек «несет ей нечто недостающее, в каком-то смысле обогащает ее» [2, с. 18]. Гельдерлин писал: «прекрасные формы природы возвещают нам присутствующее тождество, мы сами оживляем мир нашей душой» [1, с. 18]. Эту мысль восприняли и русские романтики. В частности, она реализована в поэтическом мире Жуковского. Так, в балладе «Золова арфа» вода выступает в качестве символа уходящего времени: элемент априорных структур человеческого сознания - время - опредмечивается.

Художественный мир В.А. Жуковского близок художественному миру йенских романтиков, Гельдерлина, поэтов-лейкистов, прежде всего Саути (не случайно он много его переводил: «Доника», «Адельстан», «Варвик», «Суд Божий над епископом», «Родриг», «Баллада, в которой описывается как одна старушка ехала на черном коне вдвоем и кто сидел впереди» и др.). С йенскими романтиками и Гельдерлином Жуковского объединяет отношение к природе. Как и лейкисты поэт много экспериментировал, обращаясь к живому разговорному языку, трагедиям старинных легенд с участием потусторонних сил. С Саути Жуковского объединяет общий мотив победы добра над стихией, злом. В балладе «Доника» Саути мертвые воды озера несут с собой смерть, героиня погибает, захваченная бесом, но ее дух остается неподвластен силам ада, он *С ее лицом, улыбкою, очами* является Эврару в храме: *А мрачный бес, в нее вселенный адом / Ужасно взвыл и улетел.* Саути преодолевает отрицательные архетипические значения, сопутствующие природным стихиям, придавая своим сюжетам юмористический оттенок («Мэри, девушка с постоянного двора») и вытесняя архетипические семы библейскими (например, в «Адельстане», где воде как субстанции, требующей жертву, противостоит вода как сила, освобождающая от первородного греха и обеспечивающая защиту от неведомых сил). Жуковский усваивает традицию преодоления ужаса, восходящую к английскому поэту Роберту Саути, внося в нее новое звучание: *Лишь тому, в ком чувства нет! / Путь земной ужасен! / Счастье в нас, и божий свет / Нами лишь прекрасен.* Эта мысль пронизывает едва ли не каждое стихотворение Жуковского.

Мир Жуковского двухслоен. Показательны в этом отношении «Славянка», «Горная дорога», «Светлана», «Людмила», «Невыразимое». Один план бытия человеческий, явленный, материальный, другой план потусторонний, непознаваемый и стихийный, он «накатывает» на мир человека, пробираясь в его сознание, поглощает своей беспредельной глубиной, и отступает, оставляя смутные предчувствия и ожидания.

Двуслойный мир рождает амбивалентное, двойственное отношение к обоим планам бытия. С одной стороны, продуцируется стремление приобщиться к инобытию: *Одна лишь смутная мечта в душе моей: / Как будто мир земной в ничто преобразился; / Как будто та страна знакомой стала ей, / Куда сей чистый ангел скрылся* - рождается желание порвать с грешным миром страстей: *Сколь восхитительно презренну жизнь кончать - / Кто б небо оскорбил безумием роптанья!* С другой стороны, герои Жуковского лишь на мгновение становятся участниками мистических событий, и это мгновение катастрофично, поскольку гармония голоса бездны не для живых: *Что ж Людмила?.. Каменеет, / Меркнут очи, кровь хладеет, / Тала мертвая на прах.* Гармонию Жуковский видит в проявленном, земном чувстве. «Я» в его мире сливается с природой, стихии наполняются качествами «Я»: *Что движет твое необъятное лоно? / Чем дышит твоя напряженная грудь? / Иль тянет тебя из земные неволи / Далекое светлое небо к себе?..*

При том, что в творчестве Жуковского сохранен ряд архетипических сем, реализованных в космогоническом мифе, мы можем наблюдать и стремление преодолеть те, которые несут на себе печать страха, ужаса, и попытки примириться со стихиями, наполнив их собственными качествами. В конечном счете, по мысли Жуковского, делами людей управляет Провиденье. Так в дискурсе Жуковского происходит вытеснение представлений о стихиях, характерных для мифов, что позволяет герою подняться над отрицательным архетипом, не давая ему подчинить свое сознание: *Челн забыт... а гибель, страх? / Их невинность и не знает. / Улыбаясь, на цветах / Мой младенец засыпает.* Преодоление негативного архетипического значения наблюдаем и в балладе «Светлана». Семь четырех первоэлементов завязат уже не столько от свойств элемента, сколько от того, как воспринимаются их свойства: *О! не знай сих страшных снов / Ты, моя Светлана... / Будь, создатель, ей покров! / Ни печали рана, / Ни минутной грусти тень / К ней да не коснется.*

Подобное мировидение актуализировано в Библии, в которой сохранены семы, раскрытые в мифе, но реализованы и принципиально новые значения (в частности, в Библии вода Черного (Красного) моря по знаку Моисея расступается перед евреями, так человек, выражающий волю Бога, овладевает стихией).

Для Жуковского природные стихии - воплощенный Бог, это тайна, которую разгадать смертному не под силу; в борьбе со стихиями человек вряд ли сможет выйти победителем: *Но страшно в подземной таинственной мгле... / И смертный пред бозом смиришь: / И мыслью своей не желай дерзновенно / Знать тайны, им мудро от нас сокровленной.*

Иная картина представлена у Лермонтова. «Я» в его мире соприкасается с природой, космосом, как и у Жуковского, но Лермонтов движется ощутимо дальше. Его герой находится в эпицентре стихии, бросает вызов мирозданию, через отречение идет к новому космосу: *Печальный демон, дух изгнанья, летал над грешною землей.* В его стихотворениях довольно часто проявляется алогизм, присущий архаическому мифу: как в зеркале правое становится левым, пространство искажается, а вместе с ним и время («Видение»), ночная река названа голубой («Русалка»), бурно плещет море *«хоть над ним уж бури нет!..»* («Время сердцу быть в покое»). Так на уровне слова выражена противоречивость, двойственность самой идеи бытия. К этой идее разум приходит тогда, когда стремится видеть мир в единстве, пытается открыть мир «вещей-в-себе».

Водная гладь может выступать как граница между различными планами бытия, как это происходит в «Русалке». Волна здесь выступает в качестве связующего звена между мирами: *И старалась она доплеснуть до луны / Серебристую пену волны.* На этой границе происходит взаимодействующая, пространство искажается, движется и течет. При том, что в «Русалке» остро ощутима транспозиция значений одного плана в другой, в стихотворении выделяются четыре плана: субъективное пространство-время русалки, космическое пространство-время, субъективное пространство-время витязя, пространство-время субъекта созерцания. Выражено это в том числе на уровне грамматических показателей глаголов. В структуре текста глаголы прошедшего времени несовершенного вида представляют описание поверхности реки и связаны с субъективным временем русалки: *Русалка плыла по реке голубой.* Речному миру, дну, где живому человеку не место, сопутствуют другие временные показатели. При создании этого пространства использованы глаголы настоящего времени несовершенного вида: *На дне у меня играет мерцание дня.* Глаголы, обладающие такими показателями, связаны, как правило, с вневременным планом, сущим везде. Между тем, русалка и витязь, объединенные общим пространством, существуют по разным законам, остаются чуждыми друг другу. «По своему композиционному значению форма несовершенного вида прошедшего времени знаменует как бы "настоящее в прошлом". Точно так же как и форма настоящего времени (...) данная форма позволяет производить описание как бы

изнутри самого действия» [3, с. 127]. Так воспринимающее сознание проникает в центр бытия русалки, и витязя. Глаголы прошедшего времени несовершенного вида, вступая в корреляционную связь с концептуальным началом текста, утверждают ирреальность происходящего. Обилие глаголов несовершенного времени – одна из характерных черт стихотворений Лермонтова. Помещенные в структуру текста, они притупляют ощущение движения времени, создают эффект замкнутого пространства, что делает систему конечной и обозримой, а, значит, познаваемой.

Только один глагол в «Русалке» обладает показателем совершенного вида – *доплеснуть*. Он становится воплощенным желанием приобщиться к бесконечному непознанному космическому пространству: *пела русалка над синей рекой, / Полна непонятной тоской*. Так создается многомерный мир, который еще в более явной форме представлен в другом стихотворении Лермонтова – «Видение». Создавая многомерные миры, Лермонтов превосходит открытия символистов.

Стихии переплетаются (*огонь воздушный; облако степей; отчаянья свицовая слеза; эфир, как вечный океан; хлещет пеною кипучей*), синтез становится основой для нового бытия, в котором разрозненные элементы должны стать сопричастными. «Я» созерцает несовершенный мир, он не включен в картину мира: *дикие волнения / Мрачат стекло моих очей; / За то, что мир земной мне тесен, / К тебе ж проникнуть я боюсь, / И часто звуком грешных песен / Я, боже, не тебе молюсь*. Интерес представляет тот факт, что плану земной жизни в дискурсе Лермонтова сопутствуют глаголы несовершенного вида, а смерти – глаголы совершенного вида. Смерть и рождение оказываются реальнее, важнее земного бытия. Герой стремится к преобразованию земной жизни, основное качество которой – разобщенность ее субъектов и объектов: *Тростник заговорил – / То голос человека / И голос ветра был*. Лишь постепенно творится новая вселенная с человеком. В «Молитве» не случайно огненная стихия представлена, как и в древней космологии, духом (*лава вдохновенная / Клокочет на моей груди*); вода выступает в качестве символа преображения в земное проявленное состояние (*редко в душу входит / Живых речей твоих струя*); земля представлена как символ человеческого пути, поиска ответов (*мрак земли могильный / С ее страстями я люблю*). В этом взаимопревращении, по Лермонтову, проявляется гармония инобытия, которая рождается на стыке миров и стихий.

Лермонтова тянет в инобытие, к невозможному, к совершенному, появляется предчувствие сверхчеловека Ницше: та же апология воли, которая находится вне добра и зла, то же волеизъявление личности, которое представлено частью природной силы: *Я здесь, холодный, равнодушный, / И трепет не знаком со мной*. Одна из ключевых мыслей ницшеанской философии, согласно которой христианская идея самопожертвования в знак послушания Богу должна смениться самопожертвованием ради самой жизни, а жизнь идет ради себя самой,

вне всякого сомнения, выражена уже в творчестве Лермонтова.

Т.о., если в дискурсе В.А. Жуковского наблюдается замещение архетипических представлений представлениями цивилизационного и религиозного порядка (*Правит челн наш провиденье*), то в дискурсе М.Ю. Лермонтова – движение духа трансформируется в восстание духа, субъект бросает вызов стихиям, включается в вечный конфликт с установленным порядком, вырастает до уровня мира, становится тождествен стихии (*О нет! - летай, огонь воздушный, / Свистите, ветры, над головой; / Я здесь, холодный, равнодушный, / И трепет не знаком со мной*).

Е.Г. Милюгина в статье «О мифотворчестве романтиков. К вопросу об универсализме романтического художественного мышления» задается вопросом: «Любой ли творческий процесс есть процесс мифотворчества?» – и отвечает на него следующим образом: «Для романтиков нет сомнения в принципиальной возможности такого тождества (так, Новалис говорит о мифотворческом способе, которым можно переводить не только книги, но и "всё")» [4, с. 106].

В свою очередь заметим, что речь может идти о разных типах мифотворчества:

1) в одном случае, переживания объективной реальности ведут поэта к обретению вещающего чувствования. Тогда внутренняя вселенная оживает и субъект устремляется к единению с миром, что в свою очередь ведет к процессу сотворчества: *Моих ушей коснулся он, - / И их наполнил шум и звон...* В данном случае можно говорить об аполлонийском видении мира. Так творится новая мифология, основанная на познании Абсолюта. Такой тип мифотворчества, характерный для В.А. Жуковского, был впоследствии актуализирован в творчестве А.С. Пушкина, затем получил развитие в эпоху Серебряного века, особенно ярко проявившись в творчестве Н. Гумилева.

2) в другом случае, можно говорить о гармонии иного плана. Эта гармония инобытия, которая рождена на стыке миров и стихий. В центре этого типа моделирования космоса богоборческие мотивы. Романтический образ воплощает дух сомнения. Важным этапом этого типа миромоделирования явилось творчество К. Гоцци, который творит культ всеильного «Я», играющего представлениями о нравственности, добре и зле. Герой в такой космогонии – новый человек в стадии своего становления, не удовлетворенный тесным миром (*мир земной мне тесен; тесный путь спасенья*), он творит новую вселенную, соединяя разрозненные элементы стихии в одно. В данном случае можно говорить о дионисийском видении мира, в основе которого превращение, порождаемое наслоениями противоречивого мира «Я» и столь же противоречивого мира природы, расколотого на множество субъектов и объектов. В эпоху романтизма такой тип мифотворчества достигает своего апогея у Лермонтова, а, затем, пройдя новые уровни эволюции в творчестве Ф.И. Тютчева, ведет к эпохе Серебряного века.

Библиографический список

1. Арушанов, В.З. Романтизм и символизм как явления культуры: проблемы и противоречия идейных и мировоззренческих основ форм, образов и содержания литературно-художественного творчества / В.З. Арушанов, И.Н. Горелова. – М.: МИИТ, 2006.
 2. Эпштейн, М.Н. Природа, мир, тайник вселенной...: Система пейзажных образов в русской поэзии. – М.: Высш.шк., 1990.
 3. Успенский, Б.А. Поэтика композиции: монография. – СПб.: Азбука, 2000.
 4. Керлот, Х.Э. Словарь символов. – М.: «REFL-book», 1994.
- Статья поступила в редакцию 24.08.09

УДК 802/809.1. – 52

Л.М. Салимова, канд. филол. наук, ст. преподаватель БГУ, г. Уфа, E-mail: sali-lira@yandex.ru
Г.Г. Кульсарина, канд. филол. наук, г. Уфа, E-mail: kulsarina@presidentrb.ru

ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА АВТОРА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА (НА ПРИМЕРЕ ПОВЕСТИ МУСТАЯ КАРИМА «ДОЛГОЕ-ДОЛГОЕ ДЕТСТВО»)

В статье наряду с теоретическими обобщениями приводятся результаты анализа языка текста с позиций лингвокультурологии, когнитивной лингвистики, на основании чего предлагается попытка описания языковой картины мира известного башкирского поэта Мустая Карима.

Ключевые слова: языковая картина мира, языковая личность, лингвокультурология, слова с национально-культурным компонентом значения, тезаурус, лингвокультурема, лингвокультурологическое поле, концепт, концептосфера, прецедентные феномены.

Используемые нами лингвокультурологические понятия «языковая картина мира» и «языковая личность» получили широкое освещение в рамках проблемы «Язык и культура», претерпевшей длительную эволюцию в истории мировой философской и лингвистической мысли.

В своей работе, выполненной в рамках лингвокультурологии, мы используем термин «языковая картина мира» в его традиционном понимании как выраженную с помощью различных языковых средств, системно упорядоченную, социально значимую модель знаков, содержащую информацию об окружающем мире. Нам близко понимание языковой картины мира как своего рода мировидения через призму языка [1, с. 47].

Языковая картина мира отражает национально-культурную специфику народа-носителя данного языка: «Язык окрашивает через систему своих значений и их ассоциаций концептуальную модель мира в национально-культурные цвета» [2, с. 177].

Национальная языковая картина мира – отражение в языке национально-культурных особенностей того или иного национально-лингво-культурного сообщества, это «... феномен, объединяющий множество языковых микромиров, существование которых обусловлено как полифункциональностью языка, так и целями коммуникации людей в различных сферах их деятельности и существования в целом» [3, с. 40-41].

Индивидуальная, в том числе и авторская, языковая картина мира – видение, восприятие и оценка мира отдельной языковой личности как способа закрепления ее опыта познания мира, как отражение лингвокультурной ситуации, в которой жил и творил человек. Наиболее содержательна в этом плане лексическая система языка анализируемой языковой личности. Во-вторых, анализ индивидуального языка на основе изучения текстов, созданных данной языковой личностью. Общие черты языковой картины мира автора присутствуют в каждом созданном им произведении, и на основе одного художественного текста можно описать основные особенности, присущие языковой картине мира его создателя в целом. «Именно в слове воплощается мысль и чувство писателя, его восприятие и оценка мира» [4, с. 4].

Таким образом, языковая картина мира – выраженное с помощью языковых средств видение мира, система знаний человека о действительности, формирующаяся в результате его контактов с окружающей реальностью и имеющая национальный характер.

Описание картины мира языковой личности имеет, как нам представляется, несколько способов своего осуществления. Во-первых, характеристика особенностей индивидуального языка личности как способа закрепления ее опыта познания мира, как отражение лингвокультурной ситуации, в которой жил и творил человек. Наиболее содержательна в этом плане лексическая система языка анализируемой языковой личности. Во-вторых, анализ индивидуального языка на основе изучения текстов, созданных данной языковой личностью. Общие черты языковой картины мира автора присутствуют в каждом созданном им произведении, и на основе одного художественного текста можно описать основные особенности, присущие языковой картине мира его создателя в целом. «Именно в слове воплощается мысль и чувство писателя, его восприятие и оценка мира» [4, с. 4].

Последний из названных способов стал основным в нашей работе, выполненной в рамках описания проблемы «Мустай Карим как языковая личность». Следует отметить, что для башкирской литературы Мустай Карим является своего рода знаковой фигурой: он лауреат многочисленных премий (в том числе Ленинской – за повесть «Долгое-долгое детство» и трагедию «Не бросай огня, Прометей!»), Герой Социалистиче-

ского труда, народный поэт Башкортостана, заслуженный деятель искусств РСФСР, Почетный академик Академии наук Республики Башкортостан. Поэтому закономерно предположить, что язык произведений признанного мастера слова предоставит интересный материал для изучения его мировидения, его личности.

Термины «языковая картина мира» и «языковая личность» соотносятся с некоторыми понятиями когнитивной лингвистики, связанными со знаниями и представлениями человека, – «когнитивная база», «башкирское культурное пространство», «коллективное когнитивное пространство», «индивидуальное когнитивное пространство», поскольку, по словам И.А. Зимней, «языковое сознание – это форма существования индивидуального, когнитивного сознания человека разумного, человека говорящего, человека общающегося, человека как социального существа, как личности» [5, с. 23].

Обращение к анализу языка повести Мустая Карима неслучайно. Нам представляется, что «Долгое-долгое детство», произведение с трудно определимым жанром, напоминающее произведение с так называемой «ящичной» композицией [6, с. 123], своеобразный «волшебный клубок», по выражению Р.Н. Баимова [7, с. 193], в концентрированном виде отражает душу автора, его отношение к жизни, мировоззрение, иными словами – индивидуальную картину мира, «частичку» национальной картины мира. По замечанию М.Н. Ломуновой, «... в «Долгом-долгом детстве» Мустай Карим в одной судьбе, в одной жизни отразил «историю» своего современника, своего поколения» [6, с. 166]. В данной работе мы взяли на себя смелость обратиться к тексту повести Мустая Карима в переводе Ильгиза Каримова, который, по мнению авторитетных литературоведов, в том числе профессора Р.Н. Баимова, «... удался. В нем чувствуется большое доверие к внутреннему ритму и стилевым тональностям оригинала. Читая русский текст, порою можно и забыть, что это перевод, от него так и веет самобытностью оригинала...» [6, с. 128].

В результате изучения языковой картины мира автора в повести «Долгое-долгое детство» можно сказать следующее.

Данная в общих чертах модель языковой личности Ю.Н. Караулова в процессе описания Мустая Карима как башкирской языковой личности наполнялась практическим содержанием. При анализе трехуровневой структуры языковой личности применяются терминология и достижения в области лингвистики, когнитивной науки, психолингвистики, лингвокультурологии, философии, литературоведения, так как в самой теории языковой личности заложены возможности для универсального синтеза гуманитарных наук.

Лингвокультурологические методы исследования, наиболее соответствуют, на наш взгляд, диахроническому аспекту описания языковой личности. В связи с этим термины, используемые Ю.Н. Карауловым для характеристики модели языковой личности, мы дополняем понятием лингвокультурной ситуации, лингвокультурема и лингвокультурологического поля, концепта и концептосферы, прецедентного феномена.

На уровне лексикона языковой личности в качестве единиц анализа выступили слова. Исследование показало, что лингвокультурная ситуация Башкортостана первой половины XX в., воспринятая и переработанная языковым сознанием

поэта, нашла отражение в его языковой картине мира. На фоне лексических единиц, функционирующих в языке того времени, ярким, значимым для понимания языковой картины мира автора произведения становится употребление слов, отражающих лингвокультурную ситуацию: русизмов, получивших фонетическое переосмысление (*синнай* – ценный, *капиратиф* – кооперативная лавка, *маладис* – молодец), слов с коннотативным оттенком значения (*Пупок* – прозвище мальчика, который сопровождает повитуху – Старшую мать, *хлебный сундук* – рот, *черная бумага* – бумага, сообщающая о смерти родственника, «похоронка», *кровник* – кровный враг), лингвокультурем, отражающих менталитет, традиционные и мусульманские представления башкирского народа («У всего душа есть – у деревьев, у камня, у каждой травинки...» – древние башкиры наделяли свойствами живых существ все, что их окружало; «...Есть у нас и прозвище родовое – Журавль» – у башкир было трепетное отношение к журавлям: по свидетельству путешественника X века Ахмеда ибн-Фадлана, их «почитали за то, что в одной из битв журавли своим криком обратили врагов в бегство» [9, с. 211]; «А может, его еще в колыбели нечистая сила подменила? Черт, говорят, маленьких детей крадет, а своих чертенят подкладывает» – против этого были направлены различные действия, входившие в состав древних родильных обрядов; «А за каждый грех в аду жечь будут – это когда умрешь» – представление о неминуемом наказании на том свете связано с принятием мусульманских канонов).

Особо следует сказать о лексике с национально-культурным компонентом значения, представленной в тексте повести следующими единицами: безэквивалентными словами (бытовые реалии: *чак-чак*, *кумыс*, *самовар*, *тибетейка*, *кумыс*; наименование человека по его поступкам: *иблис*, *кяфыр*, *афарин*), в том числе историзмами (*колхоз*), словами с собственно национально-культурным компонентом значения, отражающими специфику лингвокультурной ситуации описываемого периода (*погребальная молитва*, *хоровод*, *лампа-трехлинейка*, *тальянка*, *мирские деньги*, *красные галстуки*, *мировая революция*, «*помочь*» в значении существительного *помощь*), ономастическими единицами, имеющими историческую отнесенность («*Германская война*»), фразеологизмами («*лясы не точила*», «*пить до смерти хочется*», «*веселись, играй, сколько душешке угодно*», «*чтоб руки у них отсохли*», «*сына такой уважаемой матери и ногтем не коснись*»), пословицами и поговорками башкирского народа, переведенными на русский язык («*...будто белый утенок, вылутившийся в гнезде у черной курицы*», «*Бога не боишься – людей постыдишь*», «*пес лаёт – волк гуляет*», «*мясо, сало себе возьми, кости, шкуру нам оставь*» – наказ учителю родителей, приводивших детей в школу), невербальными средствами общения, единицами языка, закрепленными за жестами, мимикой, позами («*...взор влюбленных не в травяную тлю упирается, а в небо, к беркуту рвется*», «*...устремил взгляд в синее небо*», «*поднял лицо к небу*» – как символ свободы, своеобразного «полета» души; «*...сложили кукиши...*» – как показатель негативного отношения к кому- или чему-нибудь), лексикой фольклорных образов (*гифрит* – мифический чудовищный великан, *батыр* – герой, храбрец). Поэт пользуется набором устоявшихся единиц, которые предоставлял ему язык того времени, своеобразно преломляя их в образной системе повести. Особенностью отразившейся в тексте лингвокультурной ситуации можно назвать употребление как башкирских, так и русских лексических единиц с национально-культурным компонентом значения.

На уровне тезауруса мы описали лингвокультуремы и их систематизированные совокупности – лингвокультурологические поля – в индивидуальном когнитивном пространстве Мустая Карима. Лингвокультурологические поля (ЛКП) – иерархические системы единиц, обладающих общим языковым значением и отражающих в себе систему соответствующих понятий культуры (В.В. Воробьев) – пронизывают все культурное пространство художественного текста, выступая своеобразными маркерами лингвокультурной ситуации опи-

сываемого периода и языковой личности автора произведения.

В тексте «Долгого-долгого детства», в этом своеобразном литературном памятнике культуры Башкортостана первой половины XX века, можно выявить несколько лингвокультурологических макрополей («Жизнь», «Смерть»), с одной стороны, взаимосвязанных друг с другом и, с другой, – состоящих из отдельных микрополей («Человек», «Культура», «Природа», «Абстрактные категории»).

Лингвокультурологическое поле «Жизнь» пронизывает всю языковую ткань повести, тесно переплетаясь с полем «Смерть». Сам автор указывал на это: «... Может показаться, что многовато в этой книге говорится о смерти... И жизнь, и смерть в равных правах. Но когда говоришь о второй, утверждается ценность, смысл и отрада первой» [10, с. 5]. Многогранно представлены эти два важнейших понятия в тексте: жизнь и в физическом понимании как существование («И потом, всю мою жизнь, тепло и сила этих рук будут оберегать и защищать меня»), и в духовно-нравственном – как наличие духовных сил («И несколько крупных слез ее упали мне на лицо. Эта влаза словно оживила меня, взбодрила дух»); утверждение жизни как достойного пути человека («После этой вести две мысли начали подтачивать мой дух. Она боль – страшная, такая неожиданная и быстрая – смерть друга – ровесника, другая – собственная моя целостность-сохранность, мысль, что жив остался, – лишила покоя»); отношение к рождению и смерти человека, отражающее менталитет народа («...Когда безгрешная душа где-то рядом со мной, и женщины, кажется, легче рожают», «На этом свете, брат, все на веревке держится. Не будь веревки – весь мир бы развалился», «Ты не умрешь... По тебе уже раз погребальную отпели. Теперь пусть подождут», «Настанет время – каждого туда пригласят, туда проводят»); национальные традиции, сопровождающие эти два сакраментальных акта («Покуда повитуха с суюнче – радостной вестью – не придет, ему положено терпеливо ждать», «За добрую весть, мать, тебе одну овцу. Нет, две овцы», «Что с мира взято – в мир и вернуться должно... Хоть пуговицу подарю, за верблюда сочтите», «На погребальную молитву!..» Самый страшный клич для меня – этот»).

Возможные пути структурирования лингвокультурологического поля мы показали на примере поля «Любовь». Исходя из анализа лексического материала текста, можно сказать, что концепт «Любовь», как и одноименный сценарий, является важнейшим по значимости в концептосфере внутреннего мира Мустая Карима и потому охватывает почти все уровни языка. Можно сказать, что поэт создал полный образ любви: в зародыше, становлении, завершении, в разнообразных формах. По наблюдениям Ю.С. Степанова, внутренняя, языковая, форма русского концепта «Любовь» складывается из трех компонентов: а) «взаимное подобие двух людей», б) «установление, или вызывание, этого подобия действием», в) осуществление этого действия, или цикла действий, по «круговой модели», в которой «адресантом» и «адресатом» попеременно выступают оба участника [11, с. 284]. Подобными признаками характеризуется концепт «Любовь» и в башкирской языковой картине мира. Проявления названного концепта целомудренно не обсуждаются – таковы национальные традиции башкирского народа («Мы разными половинками оказались – вот и вся премудрость»). Однако языковая ткань художественного произведения позволяет описать отдельные признаки концепта «Любовь» в рамках реконструкции лингвокультурологического поля.

Любовь как «интимное и глубокое чувство, устремленное на другую личность» [12, с. 328] является доминантой, идеей одноименного поля: «Всяк человек своей правдой живет. Но есть правда, на всех единая, каждому на всю жизнь опора, от всех бед-напастей ограда. Это правда – любовь». Ядро рассматриваемого поля составляют лингвокультуремы с общим значением «любовь как эмоциональное состояние, глубокое эмоциональное влечение, сильное сердечное чувство», которое пронизывает душу всех героев повести, прохо-

дит через их судьбы: «...В ту ночь впервые догадался, почему взор влюбленных не в травяную тлю упирается, а в небо к беркуту рвется», «Мне с тобой и на земле хорошо. Что мы на этой звезде оставили? Я и так свое имя не люблю. Только тебя люблю», «...Из-за этой любви-то он и сложил голову. Настоящий мужчина, если влюбится, так уж любит через край, белое-черное не различает, о страхе забывает», «Да, ее убили Вы. Любовью своей погубили». При описании лингвокультуры, составляющих периферийную область поля, мы обнаружили, что границы поля «Любовь» условны и нечетки: так, песня любви – мелодия, которую наигрывает на гармонии Марагим, и спустя годы слышится герою: «Взмывая и опускаясь, как полет ласточки, оставляя светящийся след за собою, летит она с Нижнего конца улицы на Верхний». Любовь пересекает, пронизывает почти все выделенные нами в тексте лингвокультурологические поля (внутри ЛКП «Человек» микрополе «Ненависть», а также «Семья и родственные отношения» и «Образ жизни человека»; в составе ЛКП «Культура» микрополя «Мифология», «Обычаи, обряды и приметы башкирского народа», «Материальная культура»; ЛКП «Башкирская природа»), от нее зависят сюжетные ходы и композиция повести, по отношению к ней можно точно охарактеризовать главных героев.

Концепт «Любовь», определяемый отношением к человеку как объекту и признаваемый базовым концептом чувственной сферы внутреннего мира человека, то есть концептосферы «Внутренний мир человека» [13], выступает в повести «Долгое-долгое детство» и в концептосфере Мустая Карима как объемное ментальное образование, охватывающее все уровни языка. Он вмещает в себя инварианты значений репрезентирующего его слова, бытующие как в национальной языковой картине мира башкирского народа, так и в индивидуальной – самого поэта.

Исходя из сюжета повести «Долгое-долгое детство» и описания концепта «Любовь» мы попытались составить одноименный сценарий. Под сценарием имеется в виду разновидность структуры сознания (репрезентации), которая вырабатывается в результате интерпретации текста, когда ключевые слова и идеи текста создают тематические («сценарные») структуры, извлекаемые из памяти на основе стандартных, стереотипных значений [14, с. 181].

В тексте повести представлено несколько вариантов стереотипной ситуации «Любовь».

Сценарий «Любовь»

Первая встреча

Влюбленность (взаимная / неразделенная)

Первое признание (обычно со стороны мужчины)

Любовные переживания

Отказ / согласие

Развязка (счастливая / несчастная)

В тексте повести представлено несколько вариантов стереотипной ситуации «Любовь». В рамках настоящей работы мы кратко опишем только один из них, отметив при этом особую целомудренность башкирского народа, не позволяющую открыто высказывать свои чувства.

Вариант сценария «Любовь» в повести «Долгое-долгое детство»

(Ак-Йондоз - Марагим)

Первая встреча

Еще в тот год встретились, когда наши в верховья Де-мы на жатву нанимались. Поэтому Ак-Йондоз за Хамзу и согласилась выйти. Она, говорят, так и сказала: «Не то что за Хамзу, в ад прямоком пойду, лишь бы раз еще Марагим увидеть». Или подумала так.

Влюбленность

Вот тогда-то донеслась с нижнего конца улицы мелодия гармонии. Поначалу она ласково, протяжно окликнула кого-то, затем горячо, захлебываясь, стала рассказывать о тайных сердечных болях своих, потом рассказ перешел в мольбу, в жаркие заклинания, и вдруг на полуслове мольба оборвалась в неутешном плаче. ... Немного передохнула она и страстно,

высоко, на весь ночной мир, запела о своих мечтах, о будущих радостях...

Первое признание

– Любишь? – мужским голосом спросила одна голова гифрита.

– Люблю... люблю... – ответила нежным женским голосом другая голова.

– Очень-очень? – допытывалась первая.

– Если бы не очень-очень, как бы я ради этой щепотки счастья такую ношу страданий несла? Все равно не каюсь. Я свой золотничок счастья, который вот здесь, у тебя на груди, на золотые горы не променяю.

Любовные переживания

Но я вижу, как они, то в надежде, то в печали, перекидываются взглядами... И кажется, не вынесет Ак-Йондоз этого плача гармонии, вот-вот вспыхнет, займется пламенем.

Как и прежде, она спокойна и приветлива. Но улыбка, от которой щемило сердце, ушла куда-то.

Отказ / согласие

В любых событиях я их, Ак-Йондоз и Марагим, рядом друг с другом ставлю. В моем сознании они давно уже одним целым стали. Эх, думаю, если бы они и в жизни, как в моих мечтах, нераздельны были!... Навью же Ак-Йондоз и Марагим рядом, вместе, я еще только два раза видел.

Развязка

Двадцать четвертого июня 1941 года они расстались. ... Уже порядком отъехав, Марагим остановил коня и, вывернувшись в седле, посмотрел назад. И тогда Ак-Йондоз, словно косуля, сорвалась с места и понеслась к нему...

– О господи! – горько вскрикнула Ак-Йондоз. – Если уж такая любовь от гибели спасти не смогла! Чему уж верить тогда, на что опереться? А как я верила!..

Очевидно, что при построении стереотипного сценария «Любовь» в анализируемой повести необходимо учитывать своеобразие одноименного концепта в башкирской языковой картине мира, его имплицитный характер и возможность реконструкции только с позиции стороннего наблюдателя. В целом анализ языковой ткани произведения свидетельствует: все пространство «Долгое-долгое детство» занято любовью, пронизано ее, и повесть в том виде, в каком ее полюбили читатели, была создана благодаря наличию устоявшегося концепта «Любовь» в языковой картине мира башкирского народа и в языковом сознании Мустая Карима.

Особое, а некоторых случаях – исключительное, в тезаурусе писателя занимают имена собственные, употребление которых в первую очередь связано с проблемой понимания художественного текста читателями. Внимательное и вдумчивое чтение художественного произведения можно представить как попытку реципиента расшифровать его содержание и приблизиться к авторскому видению мира, в чем ему поможет знание имен собственных, употребленных в тексте.

В повести «Долгое-долгое детство» представлены следующие группы имен собственных: 1) имена героев и персонажей, большинство из которых тюркского происхождения, в некоторых случаях образованные аналитическим способом: Ак-Йондоз («Даже имя ее, дотолé никогда никем не слышанное, – Ак-Йондоз – Белая звездочка, Ясная звездочка, Полуденная звездочка»), Салиса, Ильяс («И среди них – я, моя сестренка Салиса, братишка Ильяс») и т.д.; 2) имена-прозвища героев и персонажей: Пупок («Но в один прекрасный день превратился я ... в Пупка»), Старшая Мать («Мою Старшую Мать все зовут повивальной бабкой»), Рыжий Комар («... меня Рыжим Комаром прозвали, это по масти и за язык»), Круглый Талип («Разговаривали сейчас мой отец и Круглый Талип») и др.; 3) имена, связанные с исламом и религиозными праздниками мусульман: Рамазан («Это Рамазан – сын Шайхи») и др.; 4) имена образов мифологического происхождения: Афродита («О милосердная Афродита улицы Серсе!»), Акбузат («И в озере том ни рыбы, ни какой другой живности – один только золотогривый, с серебряными копытами конь Акбузат»); 5) имена, имеющие отношение к искусству: «Джонконда», Леонардо да Винчи («А во второй – бессмертная

«Джоконда» Леонардо да Винчи, вечная Мона Лиза, улыбнется – и душу мою в небо вскинет, а потом бросит в бездну...»); 6) личное окружение М. Карима: Рауза («А Раузе скажешь – ни у кого сердца не хватает»); 7) топонимы: Акманай («Купание лошадей на Акмане – это само по себе целый праздник»), Сталинград («Ночью мы приехали в Сталинград»), Европа («Скажу попутно: лет через сорок в самых славных городах Европы немало встречал я фасонистых парней в полосатых красных штанах»), Урал («... А за этим горизонтом стоит высокая-высокая гора, Урал называется») и т. п.

Значение имени собственного «...имеет по преимуществу не внутриязыковой, а экстралингвистический характер» [15, с. 124], следовательно, рассматривать его следует в тесной связи с национальной культурой. Анализ имен собственных в повести «Долгое-долгое детство» показал, что их идеографическая классификация отражает национальный менталитет, культуру и быт народа.

На уровне прагматикона ярко проявляется индивидуальность языковой личности. На первый план выступают ее коммуникативно-деятельностные потребности, мировоззрение, жизненные ценности, а также желание высказаться, поделиться дополнительной информацией с читателем, показать свое отношение к кому-либо или чему-либо. Одна из характерных черт этого уровня – готовность и умение языковой личности оперировать разными типами прецедентных феноменов, под которыми понимаются феномены лингвистической и экстралингвистической природы, хорошо известные всем представителям национально-лингво-культурного сообщества («имеющие сверхличностный характер»), актуальные в когнитивном (познавательном и эмоциональном) плане и обращение к которым постоянно возобновляется в речи представителей того или иного национально-лингво-культурного сообщества [5, с. 51-52]. По нашим наблюдениям, в повести, хотя и в неравном количестве, представлены четыре типа прецедентных феноменов (В.В. Красных, Д.Б. Гудков, И.В. Захаренко, Д.В. Багаева): прецедентная ситуация (*сабантуй* – праздник плуга, знаменующий окончание весенних посевных работ, сопровождающийся разнообразными национальными играми и состязаниями; *тебеневка* – характерная для древнебашкирского хозяйствования ситуация, когда в холодное время года лошади сами добывали себе пропитание; *завернутый в бумагу уголек* – ситуация отказа в любви, *ворота дегтем мазать* – выражение осуждения, позора); прецедентный текст (*Коран* – «Крошку на землю уронишь – грех. А за каждый грех в аду жечь будут – это когда умрешь», «*Ашкадар*» – «*Пела она Ашкадар*» – протяжная народная песня, относится к музыкально-поэтической классике башкир); прецедентное имя (*Акбузат* – мифический крылатый конь, *Алматыша* – герой-богатырь из одноименного эпоса тюркоязычных народов,

Джоконда, Леонардо да Винчи); прецедентное высказывание («*На охоту он ушел, пропал бесследно, С юных лет меня оставил одиноко...*») – текст башкирской народной песни «Ашкадар», которую поет жена, потерявшая на охоте любимого мужа). Следовательно, представление о языковой картине мира автора будет полным только в том случае, если прецедентные феномены, упомянутые в тексте, станут предметом отдельного изучения.

«Художественная ткань произведения соткана из таких сложных переплетений различных начал: два полюса жизни, история и сегодняшний день, детская непосредственность и зрелость, эмоциональность и аналитичность, лиризм и эпичность представляют здесь единое целое, складываются в художественную историю событий и раздумий, характеров и судеб» [2, с. 193], но для нас важно то, что лирико-философская повесть «Долгое-долгое детство» отражает важный момент картины мира поэта, а именно – постоянное ощущение личности автора, самого Мустая Карима, связь с его внутренним миром, жизненным опытом. О чем или о ком ни писал бы Мустай Карим в повести, на чем бы ни останавливалось его внимание – всюду чувствуется присутствие языковой личности автора, его знаний, его отношения к кому- или чему-либо. Лексические единицы, вошедшие в состав описанного нами тезауруса, позволяют реконструировать идеографическую структуру художественного произведения, иначе – лингвокультурную ситуацию, панораму жизни Башкортостана на фоне исторических и личных событий на протяжении XX века, описанных в повести «Долгое-долгое детство». «Но, удивительное дело, при всем том, что национальный колорит очень ощутим, он не довлеет. Внимание читателя привлекает духовный мир героев, самодвижение характеров. И в то же время мы постигаем национальный характер целого народа, его душу, его обычаи, пословицы, поговорки» [8, с. 179]. Лингвокультуремы и лингвокультурологические поля, выявляемые в тексте, могут стать основой для описания концептосферы башкирского народа, индивидуального когнитивного пространства отдельного его представителя – Мустая Карима. Лингвистические наблюдения над особенностями выражения в тексте разнообразных концептов, значимых для языковой картины мира автора, помогут воссоздать более полный образ личности создателя художественного произведения. Использование же в дискурсе прецедентных феноменов требует от языковой личности не только знания башкирской, русской и мировой культуры, но и умения обращаться к ним в соответствующем контексте.

Таким образом, изучение художественного текста в лингвокультурологическом аспекте может стать, по нашему мнению, своеобразным «ключом» к пониманию языковой личности его автора, а также к построению индивидуальной и шире – национальной – языковой картины мира.

Библиографический список

1. Баимов, Р.Н. Истоки и устья. Заметки о башкирской литературе. – Уфа, 1993.
2. Баимов, Р.Н. Поискам нет конца. Современная башкирская проза. – М., 1980.
3. Бикбулатов, Н.В. Башкиры: Этническая история и традиционная культура / Н.В. Бикбулатов, Р.М. Юсупов, С.Н. Шитова, Ф.Ф. Фатыхова. – Уфа, 2002.
4. Верещагин, Е.М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М., 1973.
5. Карим, М. Долгое-долгое детство: Повесть. – Уфа, 2008.
6. Красных, В.В. Виртуальная реальность или реальная виртуальность? (Человек. Сознание. Коммуникация). – М., 1998.
7. Кубрякова, Е.С. Краткий словарь когнитивных терминов / Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков, Ю.Г. Панкрац, Л.Г. Лузина. под общей ред. Е.С. Кубряковой. – М., 1996.
8. Ломунова, М. Н. Мустай Карим: Очерк творчества. – М., 1988.
9. Поцепня, Д.М. Образ мира в слове писателя. – СПб., 1997.
10. Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира / отв. ред. Б.А. Серебренников. – М., 1988.
11. Степанов, Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. – М., 1997.
12. Убийко, В.И. Концептосфера внутреннего мира человека в русском языке: Функционально-когнитивный словарь. – Уфа, 1998.
13. Философский энциклопедический словарь. – М., 1989.
14. Хайруллина, Р.Х. Картина мира в русской фразеологии (в сопоставлении с башкирскими параллелями). – М., 1996.
15. Яковлева, Е.С. К описанию русской языковой картины мира // Русский язык за рубежом. – 1996. – № 1-2-3.

Статья поступила в редакцию 25.06.09

УДК 808 07.52

*М.А. Южанникова, стажёр-исследователь СФУ, г. Красноярск, E-mail: dvaslonenka@list.ru***РИТОРИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ДВУСМЫСЛЕННОСТИ В НАРУЖНОЙ РЕКЛАМЕ
(К ВОПРОСУ О ЯЗЫКОВОЙ ИГРЕ)**

В данной статье выделяются стилистические приемы, объединенные общим основанием – принципом двусмысленности, и рассматриваются примеры их использования в качестве одного из средств создания языковой игры в текстах наружной рекламы.

Ключевые слова: риторический прием, языковая игра, двусмысленность, наружная реклама.

Феномен языковой игры занимает умы исследователей на протяжении многих лет. Конец 20го-начало 21 века отмечены новым витком научного интереса к данному явлению, которое теперь является предметом изучения не только лингвистики, но и многих смежных наук. Несмотря на это, общепринятого определения языковой игры пока не существует. Мы вслед за А.П. Сковородниковым понимаем ее как «творческое, нестандартное (неканоническое, отклоняющееся от языковой, стилистической, речеповеденческой, логической нормы) использование любых языковых единиц и/или категорий для создания остроумных высказываний, в том числе комического характера» [13, с. 79-87].

Языковая игра «вездесуща и многолика. И потому она проникает во все сферы человеческой жизни, от бытовой сферы ... до рекламного слогана» [3, с. 159-160]. Именно на последней сфере бытования языковой игры мы остановим свое внимание. Реклама стала уже неотъемлемой частью цивилизованного мира и, активно развиваясь в России, за последние 20 лет превратилась, наряду со средствами массовой информации, из простого информатора во влиятельнейшее средство воздействия. Нельзя недооценивать влияние рекламы на языковые вкусы общества, так как основанием литературной нормы стали не только образцы классической художественной литературы, но и средства массовой информации, к которым, безусловно, можно отнести и рекламу. Роль ее увеличивает и то, что ее восприятие не является результатом нашего свободного выбора.

Естественно, чтобы сформировать к продукту положительное отношение, надо вызвать его в первую очередь к рекламному сообщению. Существует множество средств для привлечения внимания: от цвета рекламного изображения до его размера, но это лишь первый шаг рекламного воздействия [6, с. 74], внимание нужно еще удерживать, поддерживая интерес. Когда человек заинтересован, он обращает внимание на детали, поэтому роль «вовлекающего» слогана – «зацепить» внимание, и тогда человек с большей вероятностью прочитает и информационный блок рекламного сообщения.

«Реклама – тем более привлекает внимание, чем больше нарушает принятые коммуникативные нормы, перестраивая систему риторических ожиданий» [17, с. 177]. Поэтому языковая игра, чья сущность – целенаправленно нарушать нормы, как нельзя лучше «работает» в рекламных сообщениях, привлекая внимание.



рис. 1



рис. 2

Реклама относится к так называемым синкретичным текстам, включая в себя как вербальные, так и визуальные элементы [3, с. 104-110]. Рекламу, в которой используются такие комплексные приемы, сложно понять нужным образом, имея перед глазами лишь текст рекламного сообщения. Например (Рис.1), рекламный текст «Разыскивается! Братъ живым!» не всех приведет к мыслям о пиве.

На данном этапе исследования мы будем называть такие тексты креолизованными [14, с. 180]. Так как «любое изображение полисемично» [2, с. 305], то кажется естественным, анализируя приемы двусмысленности, рассматривать их в совокупности с рекламным изображением.

Бывает также, что двусмысленность создается практически без участия словесного ряда.

Например (Рис.2), реклама «Лучших цыплят из Алматы» представляет собой изображение руки, сложенной в жесте «Ок», напоминающем также голову петуха. Иллюстрацию можно понять и как утверждение качества продукции и как указание на конкретную предлагаемую продукцию. Оба толкования здесь совершенно равнозначны.

Способы создания такой двусмысленности являются интересным материалом для исследований.

Игровой текст предполагает двустороннюю коммуникацию. Создатель рекламы как бы передает код для потребителей, рассчитывая, что читающий обладает определенным интеллектуальным уровнем и набором фоновых знаний, которые позволяют ему понять закодированное послание. Человек же устроен таким образом, что «дешифровка», повышая самооценку, вызывает у него положительные эмоции и способствует закреплению в памяти рекламного образа.

Одним из наиболее продуктивных способов «шифровки» является создание в сообщении двусмысленности, которая выступает как конструктивный принцип создания нескольких риторических приемов. К приемам двусмысленности мы относим амфиболию, антифразис, буквализацию метафоры, дилогию, зевгму и плоку (разновидность антанаклазы). Рассмотрим их на примере текстов наружной рекламы.

Приемы двусмысленности

Амфиболия – риторический прием, основанный на синтаксической двусмысленности, возникающей вследствие формального совпадения семантически не связанных элементов, вызываемого порядком слов, возможностью двойного соотнесения местоименного слова, в частности союзного сло-

ва *который*, так называемым слабым управлением и другими причинами [12, с. 15]. В наружной рекламе по предварительным данным встречается достаточно редко.

Пример: Социальная реклама с ключевой фразой «Хватит пока есть». Тест сопровождается изображением на фоне асфальта кусочка газона в виде пирога, от которого остался лишь небольшой кусок. Сравнение куска земли, покрытого травой и цветами, с пирогом подчеркивают и воткнутые в цветущую поверхность нож с вилкой. Сочетание изображения с текстом подталкивает к постановке запятой после слова «хватит», но ее нет и читателю предоставляется возможность самому поставить логическую паузу в данном рекламном тексте.



Рис. 3

Антифразис – «употребление слова, а также словосочетания и предложения в значении, противоположном обычному, что достигается с помощью контекста и особой интонации (в устной речи) [18, с. 50]. **Астенизм** определяется как разновидность антифразиса, которая «состоит в употреблении слова, словосочетания или целого оборота в значении, противоположном обычному, но в отличие от антифразиса носит положительный характер: является похвалой, комплиментом в форме мнимого порицания или грубовато-шутливого упрека» [18, с. 74].

Пример: Реклама консалтинговой компании «Главбух». Ключевая фраза: «Наши юристы – добрые и милые люди» написана на фоне изображения плавающих в море акул.

Буквализация метафоры – «стилистический прием, состоящий в намеренно прямом (буквальном) прочтении (интерпретации) метафорического выражения (“обратный ход” от переносных значений слов к их прямым значениям)» [5, с. 272]

Буквализация метафоры – один из самых распространенных приемов двусмысленности в рекламе.

Пример: Реклама Восточной Техники Caterpillar «С места в карьер». Ключевая фраза переосмысливается в сочетании с изображением бульдозера, работающего в карьере.

Дилогия – «риторический прием двусмысленности, возникающий в результате особого контекстуального использования многозначных слов или омонимов, конструктивным принципом которого является нарушение тождества семантики слова» [8, с. 149].

Дилогия также относится к распространенным приемам двусмысленности.



Рис. 4



Рис. 5

Пример (Рис.6): Реклама Моссельпрома гласит: «У наших кур изысканный вкус». Создатели рекламы, изображая книгу с лежащим на ней пером, как бы подталкивают читателя к мысли, что курицы Моссельпрома не только вкусны, но и культурны, так как слушают Джойса. Слово «вкус» реализует здесь два своих значения: «1.Одно из пяти внешних чувств – ощущение на языке, во рту; свойство пищи как источник этого ощущения; способность к восприятию такого ощущения; 2. Чувство, понимание изящного» [10, с. 54].



Рис. 6



Рис. 7

Зевгма – «стилистическая фигура, близкая силлепсису и, как последний, основанная на намеренном нарушении логического закона тождества. Последнее выражается в том, что в перечислительный ряд однородных членов предложения или – реже – целых предложений (норма) включаются логически неоднородные, неоднородные компоненты (отклонение от нормы). В отличие от силлепсиса в 3. эти неоднородные слова-понятия относятся к одному и тому же ядерному многозначному слову, которое, будучи соотнесено с двумя или более неоднородными понятиями, реализует одновременно два или несколько разных значений (отклонение от нормы)» [18, с. 130].

Пример (Рис.7): Социальная реклама о вреде курения. «Здоровье и сигареты исчезают незаметно». Надпись сопровождается коллажем сигаретного дыма, клубы которого имеют вид человеческого мозга.

Примеров использования зевгмы в текстах печатной рекламы нами не было обнаружено, что, конечно, позволяет сделать лишь предварительные выводы о том, что данный прием свойственен скорее другим языковым сферам.

Антанаклаза (антанакласис) – «общее название для приемов, связанных с употреблением в микроконтексте одного и того же слова в разных значениях (см. Диафора, Плока)». [18, с. 43]

В рекламе чаще встречается плока.

Плока – это «повтор слова в контрастных, иногда даже контекстуально противопоставленных значениях [18, с. 231].

Пример (Рис.8): Социальная реклама, пропагандирующая здоровый образ жизни, представляющая собой изображение бутылки в виде беременной женщины, «с животом», в котором находится маленькая бутылочка. По верхнему краю щита написано «Думай о будущем», а по нижнему – «Думай о будущем ребенке». Таким образом, реклама воспринимается поэтапно (обычно мы рассматриваем изображения сверху вниз). Вначале читатель видит изображение, потом читает

верхнюю надпись («Будущее» здесь – «Время, события, состояние, следующие за настоящим» [10, с.39] и затем – нижнюю (здесь «будущий» – «такой, к-рый следует за настоящим, предстоящий; такой, к-рый будет кем-чем-н.[Там же]»), корректируя первоначальное понимание рекламы.



Рис. 8

Преимущества и недостатки

Существует мнение, что двусмысленность лишь затрудняет понимание рекламы и использование ее в большинстве случаев неоправданно. «Непрерывное условие эффективной коммуникации – аудитория должна понять именно то, что ей хотели сказать» [19]. Даже если вы думаете, что ответ очевиден из контекста, устраните двусмысленность» [20].

Но большинство специалистов считают, что двусмысленность, как одно из проявлений языковой игры – эффективное средство воздействия при условии, конечно, что она остроумна и не нарушает никаких норм [9; 7; 6; 11]. Оценить эффективность использования в рекламном сообщении того или иного приема довольно сложно. Но так как двусмысленность заставляет реципиента возвращаться к сообщению еще раз, а воздействие рекламы в основном обусловлено ее многократным повторением, то можно утверждать, что использование таких приемов повышает ее эффективность. «Плодотворной неоднозначностью может считаться такая неоднозначность, которая, привлекая мое внимание, побуждает к усилению интерпретации» [17, с. 76]

Тут, естественно, надо заметить, что не всякое повторное акцентирование внимания имеет положительный эффект для рекламодателя. Реклама, не понятая после нескольких прочтений, раздражает. Подобную реакцию вызывает и неэтичная, и «плоская» реклама, содержащая настолько очевидную и примитивную игру на двусмысленности, что осознание ее не приносит читателю никакого удовольствия. И.Я. Имшинецкая подчеркивает: «плоский и пошлый юмор оскорбит людей с высокими интеллектуальными стандартами и послужит скорее антирекламой [6, с. 133]. Например (Рис.9 и 10): ключевая фраза рекламы Русского радио: «Кризис, все будет х...», или «Сосу за копейки» с мелкой припиской сверху: «пыль» в рекламе пылесосов Эльдорадо.

Таким образом, можно заключить, что использование приемов двусмысленности в рекламных сообщениях достаточно рискованно, так как такая реклама может быть как очень эффективной, так и неудачной, вызывающей скорее отторжение. Успех и неудачу разделит достаточно тонкая грань, критерии определения которой станут предметом дальнейших исследований.



Рис. 9



Рис. 10

Библиографический список

1. Smith, S.M. Does humour in advertising enhance systematic processing? // *Advances in consumer research*, 1993. - Vol.20.
2. Барт, Р. Риторика образа // *Избранные работы: Семиотика. Поэтика*. – М., 1994.
3. Береговская, Э.М. Принцип организации текста как игровой момент // *Русская филология: учен. зап. Смоленского гос.пед.ун-та*. - Смоленск, 1999.
4. Бернацкая, А.А. К проблеме «креолизации» текста: история и современное состояние // *Речевое общение: специализированный вестник* / под ред. А.П. Сковородникова. Красноярск: Красноярский гос.ун-т, 2000. - Вып. 3(11).
5. Дамм, Т.И. Комические афоризмы в современной газете // *Русская речь*, 2002. - №5.
6. Имшинецкая, И.Я. Креатив в рекламе: уч.пособие. – М.: РИП-холдинг, 2004.
7. Кафтанджиев, Х. Тексты печатной рекламы. – Смысл, 1995
8. Культура русской речи: Энциклопедический словарь-справочник / под ред. Л.Ю. Иванова, А.П. Сковородникова, Е.Н. Ширяева и др. – М., Флинта, 200.
9. Курганова, Е.Б. Игровой аспект в современном рекламном тексте: уч.пособие. – Воронеж, 2004.
10. Лопатин В.В., Лопатина Л.Е. Малый толковый словарь русского языка / Лопатин В.В., Лопатина Л.Е. – М.: Рус.яз.,1993.
11. Макиенко И.И. Юмор в рекламе // *Маркетинг в России и за рубежом* <http://businessstheory.ru/>
12. Розенталь, Д.Э. Словарь-справочник лингвистических терминов / Розенталь Д.Э., Теленкова, Т.В. – М.: Просвещение, 1985.
13. Сковородников, А.П. О термине и понятии «Языковая игра» // *Филологические науки*, 2004. - №2.
14. Сорокин, Ю.А. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция / Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов // *Оптимизация речевого воздействия*. – М.,1990.
15. Феофанов, О.А. Реклама: Новые технологии в России. – СПб.: Питер, 2000.
16. Филиппов, А.В. Публичная речь в понятиях и упражнениях / А.В. Филиппов, Н.Н. Романова. – М.: Академия, 2002.
17. Эко, У. Отсутствующая структура. Введение в семиологию. – ТОО ТК «Петрополис», 1998.
18. Энциклопедический словарь-справочник. Выразительные средства русского языка и речевые ошибки и недочеты / под ред. А.П. Сковородникова. – М.: Флинта: Наука, 2005.
19. [http : www.sostav.ru/news/2005/02/22/7/](http://www.sostav.ru/news/2005/02/22/7/)
20/ <http://www.tvorireklamu.ru/dvusmyslennost>

Статья поступила в редакцию 23.06.09

УДК 7(571.1/5)

В.Г. Паришков, соискатель АлтГУ, г. Барнаул, E-mail: kultura@barnaul-adm.ru

СИБИРСКИЕ ДЕЯТЕЛИ НАУКИ И ИСКУССТВА XVIII-ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВВ.

В статье ставится проблема исторического портрета и творческой личности.

Ключевые слова: освоение Сибири, механик, изобретатель, архитектор, живописец, наследие, градостроительство.

Сибирь, являясь органической частью метакультуры России, дала собственную субкультуру, обладающую рядом специфических характеристик, обусловленных особенностями географического положения и исторического развития региона. В XVIII-XIX столетиях большой вклад в освоение сибирских территорий внесли представители науки и производственной практики — гидротехники, механики, конструкторы, строители, инженеры, а также художественной культуры, более всего архитекторы и художники — воспитаники петербургской императорской «Академии трех знатнейших художеств», учрежденной в России в 1757 г.

Под влиянием идеологии до недавнего времени деятели культуры и искусства в трудах многих исследователей выступали как некий фон исторического процесса. Сегодня предпринимаются попытки составления полноценных справочно-библиографических трудов по генеалогии и смежным вопросам, региональных энциклопедий [1, с. 2]. Примером могут

служить “Энциклопедия Алтайского края” (1998), энциклопедия “Барнаул” (2000). Ныне издаются также работы монографического характера, посвященные отдельным творческим личностям. “Либерализация общественной жизни постепенно пробуждает интерес не только к отечественной истории в целом, но и намечает определенный поворот в изучении провинциальной истории, реальных событий и фактов, человеческих судеб, историй семей и родов” [2, с. 56].

В Алтайском Горном округе в течение XVIII-первой половины XIX столетий было сделано более 150-ти открытий в сфере техники строительства, цветной металлургии и организации музейного дела. Знаковыми фигурами в науке и практике создания горно-металлургических предприятий алтайских заводов были К.Д. Фролов, П.К. Фролов, строители плотин братья Черепановы, И. Черницын, мастер камнерезного дела В.Ф. Стрижков. Этот перечень имен можно продолжить. Самой яркой в нем будет фигура изобретателя парового дви-

гателя русского механика И.И. Ползунова, 280-летие со дня рождения которого отмечается в 2009 году. С именем И.И. Ползунова связано возведение Павловского завода на реке Касмале: ученый участвовал в выборе места для строительства, и его автограф стоит на одном из планов заводского комплекса.

Если история Сибири XVIII в. насыщена именами талантливых инженеров, механиков, гидротехников, изобретателей, то имена мастеров художественного творчества встречаются в ней редко. До конца XVIII в. в Сибири не было профессиональных архитекторов и художников. Их появление было связано не только с открытием Академии художеств в России, но и во многом с деятельностью Кабинета Е.И.В. Первыми профессиональными архитекторами Сибири, получившими академическое образование в Петербурге, стали А.И. Молчанов (1765-после 1824), Я.Н. Попов (1802-после 1852), Л.И. Иванов (1803), А.И. Лосев (1765-1829). Они жили в эпоху расцвета русского классицизма. Их деятельность определила классицистический характер исторических центров таких городов, как Барнаул, Иркутск, Нерчинск. С Российской академией художеств связана также деятельность первых профессиональных живописцев, среди них были В.П. Петров (1770-1810), М.И. Мягков (1799-1852). Художники служили в Кабинете, рисовали виды сибирских заводов и городов, писали иконы для местных православных церквей, портретировали частных лиц, имели учеников.

Мы хотели бы привлечь внимание к проблеме личности сибирского художника, архитектора. Для творчества недостаточно профессиональных знаний и умений, для этого нужен талант быть личностью. Процесс творчества возможен при условии духовной, интеллектуальной и нравственной работы; художник живет во времени, постигает его. Свою деятельность в Сибири архитекторы и живописцы понимали как участие в судьбе отечества. Они были гражданами. Такими словами выразил это иркутский архитектор, географ, картограф, летописец А.И. Лосев: «Между прочими трудами и неутомимою деятельностью России, служащими для жизни и блага отечества нашего, Она находит время и на то, чтоб наполнить отечественную Историю всеми подробностями, встречающимися от начала и до нынешних времен в каждой ея Губернии – снабдить историю не токмо эпохами и достойными произшествиями, но и обогатить ея всеми памятниками, преданиями и другими предметами, основанными на несомненных признаках, имеющими связь с целью Общества, есть дело не только полезное, но и нужное для каждого сына России. Слава Отечеству нашему, Слава России! Грядущие сыны возхвалят трудами Ея, позавидуя деятельности златых времен наших; любопытные Историки без сомнения обогатят знания свои; не только мудрый, но и каждый найдет в истории России следы для жизни своей. И так чувствуя труды и всегдашнюю деятельность Ея, кто же из них отречется ревновать оным? Кто ж, особенно имея средства, откажется содействовать Ея намерениям и трудам, возвышенным и утверждающим имя и благо России? - Нет. - Всякий из верных сынов, служа единственно для общества, непосредственно ощущает из того выгоду и пользу свою» [3, с. 17]. Уместно вспомнить признание живописца В.П. Петрова, сделанное им в письме: «Сверх выгод любил я работу свою... желая быть в художниках отличным и истинным» [4, с. 582].

Иконография лиц, о которых идет речь в данной статье практически отсутствует, по крайней мере не выявлена к настоящему времени, за редким исключением: в экспозиции Алтайского краеведческого музея (г. Барнаул) представлены портреты врача и аптекаря Ф.В. Геблера (1782-1850), горного инженера, с 1817 г. начальника Кольвано-Воскресенских заводов, П.К. Фролова (1775-1839), приписываемых кисти кабинетского художника М.И. Мягкова. Не сохранились изображения И.И. Ползунова, Я.Н. Попова, В.П. Петрова и других сибирских деятелей науки и искусства. Однако, в изобразительном искусстве Алтай тема исторического портрета нашла

свое отражение в творчестве художников И.Е. Харина (1909-1995), Ю.Б. Кабанова (р. 1939), Г.Ф. Борунова (1928-2008), И.М. Мамонтова (р. 1938), А.В. Иевлева (р. 1928), П.А. Щетинина (1928-2004), И.Д. Бродского (р.1923) и других авторов. Историзм – характерная черта творчества алтайских живописцев, скульпторов и графиков. В историческом портрете выражаются особенности человеческого идеала своего времени, происходит символизация этого идеала. Современная гуманитарная наука (Ю.В. Шичанина, С.Ю. Каминский, С.В. Нестерова и др.) выделяет три исторические парадигмы отношения к культурному наследию: «отсутствие прошлого», «память-преемственность», «культурный диалог». Из названных трех парадигм наиболее актуальна последняя – «культурный диалог», диалог времен, исторических эпох. При этом наследие понимается как необходимая структура современности, адаптированная к новому времени. В этой структуре историческому портрету принадлежит особое место в понимании особенностей национальной культуры. Художественный портрет дает представление о чрезвычайной культурной значимости исторической памяти. Эта проблема раскрывается в книге доктора искусствоведения Т.М. Степанской «Служили Отечеству на Алтае», в которой представлены творческие портреты первого профессионального архитектора на Алтае А.И. Молчанова, воспитаника архитектурной школы К.И. Росси заводского архитектора Я.Н. Попова, кабинетского художника М.И. Мягкова и других деятелей искусства Алтая [5]. Труд Т.М. Степанской явился первой «книгой для чтения по художественному краеведению» на Алтае. В ней на основе анализа архивных материалов и сохранившихся материальных источников – зданий, ансамблей площадей, рисунков и произведений живописи, представлены творческие биографии тех, кто вписал скромные, но неповторимые страницы в историю культуры России. Этой своей работой автор поддержал и развил традицию российского «отечествоведения», «родиноведения». В журнале «Учитель» в 1870 г. можно было прочесть: «Отчизноведение дает обильную пищу уму и чувствам, широкий простор для правильного понимания и сознательного патриотизма» [5, с. 3].

Данный тезис убедительно подтверждает развитие темы И.И. Ползунова в творчестве художников Алтая. Отсутствие иконографии изобретателя было восполнено научными и научно-популярными трудами исследователей. Биография И.И. Ползунова глубоко изучена и представлена краеведами Н.Я. Савельевым, П.А. Бородкиным, А.Д. Сергеевым, В.Ф. Гришаевым. Эти авторы воссоздали биографию выдающегося деятеля горного производства, используя музейные и архивные материалы XVIII столетия. Они убедительно показали роль И.И. Ползунова в развитии науки, производственной практики в области цветной металлургии, гидротехнических сооружений, заводского строительства в условиях Сибири. Заслуга историков, краеведов, литераторов во многом состоит в том, что они отразили выдающийся масштаб личности И.И. Ползунова и выдающееся место ученого в истории России. Личность такого уровня не могла не вызвать интерес мастеров изобразительного искусства, прежде всего, художников Алтая – края, где жил и работал И.И. Ползунов. Художники опирались на характеристику личных качеств изобретателя, представленных в архивных документах и литературных очерках. Важным итогом художнического интереса к образу И.И. Ползунова явилась галерея живописных и графических портретов изобретателя, ряд скульптурных этюдов, эскизов, среди которых особой художественностью выделяются работы скульптора П.А. Щетинина и мастера офорта Ю.Б. Кабанова (илл. 1).

Деятельность сибирских ученых, строителей, архитекторов и художников на протяжении XVIII-начала XIX столетий протекала в общем русле идей Нового времени, формируя единое культурное пространство России. Выявление, изучение и введение в общую панораму отечественной культуры образов деятелей науки и искусства является актуальной задачей сибирского искусствоведения.



Илл. 1. Ю.Б. Кабанов. Механикус И. Ползунов. 2004. Офорт 59х50

Библиографический список

1. Земля Иркутская, 1994. - № 1.
 2. Жиров, А.А. Генеалогическая память как часть общенациональной культуры // Культура и интеллигенция России в эпоху модернизации. – Омск, 1995.
 3. Левина, Ж.Е. Присоединение Сибири: социокультурный аспект // Культура и интеллигенция России в эпоху модернизации. - Омск, 1995.
 4. Петров, П.Н. Сб. Материалов для истории Императорской Санкт-Петербургской Академии художеств за 100 лет ее существования. - Спб., 1864. - Ч. 1.
 5. Степанская, Т.М. Служили Отечеству на Алтае: книга для чтения по художественному краеведению. - Барнаул: Пикет, 1998.
- Статья поступила в редакцию 24.06.09

УДК 72. (571.13)

А.Н. Гуменюк, доцент ОмГТУ, г. Омск, E-mail: gumenyuk-alla@mail.ru

ТОБОЛЬСКИЕ ВОРОТА НОВОЙ ОМСКОЙ КРЕПОСТИ. К ВОПРОСУ РЕСТАВРАЦИИ

В статье анализируется памятник оборонительного зодчества кон. XVIII – нач. XIX вв. – Тобольские крепостные ворота. Отмечаются его стилистические характеристики в определенные периоды времени; постепенное изменение облика от барокко к классицизму. Конкретизируется стилиевая модификация наиболее предпочтительная для реставрации памятника.

Ключевые слова: крепостные ворота, барокко, классицизм, реставрация.

Среди объектов истории и культуры Омской области Тобольские крепостные ворота (кон. XVIII – нач. XIX вв.) занимают одно из первых мест в классификации самых значимых памятников архитектуры. Этот вывод подтверждается и объемом исследований и серьезностью подходов к вопросу реставрации памятника. Расположенные на территории бывшей новой (второй) Омской крепости Тобольские ворота входят в

группу тех сооружений, которые вместе с современной застройкой должны формировать культурно-исторический комплекс «Омская крепость» – объект особого назначения с жестким регулированием градостроительной деятельности. Целому ряду исторических событий – от момента строительства новой Омской крепости (1768) до ее упразднения (1864), длительного «посткрепостного периода» и до настоящих дней

соответствовали стилистические эквиваленты в архитектурном облике памятника. Задачи регенерации территории Омской крепости и в частности реставрации Тобольских ворот поставили вопрос о предпроектных исследованиях в которых фиксировались всех этапы бытования объекта – возведение, перестройка, реконструкция (проводились автором статьи в 2008). Это позволило обозначить стилиевую модификацию на определенный временной период, наиболее предпочтительную для реставрации памятника.

Тобольские ворота являются единственным подлинным фрагментом системы фортификационных сооружений второй половины XVIII в., сохранившимся до настоящего времени в центральной части Омска (Илл.1). Градостроительная ценность объекта определяется непосредственной связью с исторической планировкой новой Омской крепости, сомасштабностью с исторической застройкой, характерным силуэтом, участвующим в формировании панорамы города со стороны реки. Именно на территории крепости и вокруг эспланады регулярными планами 1765, 1769 и 1780 гг. были заложены планировочные основы города [1].



Илл.1. Тобольские ворота новой Омской крепости. Кон. XVIII – нач. XIX вв.

После упразднения крепости Тобольские ворота еще долгое время сохраняли композиционную связь с крепостными сооружениями. Так, в 1950-е гг. у ворот был заметен земляной оборонительный вал и недалеко от них – оборонительный ров [2]. В настоящее время ворота находятся рядом с сохранившейся исторической застройкой второй половины XVIII – начала XX вв., в ближайшем соседстве со зданием бывшей денежной кладовой (1797). Своим стереометрическим объемом и четким силуэтом Тобольские ворота, надстроенные в XIX в. вторым этажом, вместе с Воскресенским собором, являвшимся высотной доминантой крепости (разобран в 1950-е), долгое время формировали панораму города со стороны реки. Недаром П. Золотов в описании Омска, относящемся к 1826 г., сравнивал крепость с уединенным монастырем, а крепостные ворота, запираемые на замок ночью, называл башнями, которые, по его мнению, «осязательно поддерживали» казавшуюся замкнутость [2, с. 17].

Архитектурно-эстетическая ценность Тобольских ворот характеризуется качеством памятника как произведения архитектуры и строительного искусства, отличающим его от рядовых построек. Получившие в процессе бытования многочисленные архитектурные наслоения и одновременно утраты, ворота сохранили под слоем штукатурки фрагменты первоначального стилистического решения. Развернутое исследование по периодам строительства, реконструкций и реставрации дает возможность оценить сооружение в качестве носителя характерных черт архитектурного стиля в определенный отрезок времени; проследить постепенные стилиевые изменения при переходе от барокко к классицизму.

Период 1768–1770 гг. Строительство крепостных деревянных ворот, предшествующих каменным, и в частности Тобольских ворот относится ко времени возведения в 1768 г.

новой Омской крепости. Уже в 1770 г. академик Фальк, посетивший Омск, в своих «Записках путешествия» повествует об увиденном: «...высокий земляной вал, выложенный дерном, широкий сухой ров. Четверо ворот...» [1, с. 12]. Авторство проекта Омской крепости приписывается инженеру Малму, он же был производителем работ и на начальном этапе строительства, возможно, конструкция первых деревянных ворот также принадлежала ему [1].

Важно отметить, что при выполнении пробного шурфа в пределах Тобольских ворот, были обнаружены фрагменты конструкций из дерева – по всей вероятности, остатки старых крепостных ворот, использованных для строительства новых каменных. Дальнейшие раскопки помогут подтвердить или опровергнуть данное предположение археологов.

Период 1791–1794 гг. К этому времени поселение при крепости уже получает статус города (1782), и Омск становится обладателем собственного герба (1785). Для усиления обороноспособности крепости в 1791–1794 гг. возводятся каменные ворота или, как пишет В.И. Кочемадов, перестраиваются деревянные ворота в кирпичные. Тобольские ворота, возведенные в 1792 г., следует рассматривать в контексте имеющегося графического изображения Тарских ворот (в качестве известного аналога). «По конструкции они близки к Тарским воротам, – отмечал А.Ф. Палашенков, производивший обмеры обоих сооружений, – но имеют более удлиненную форму и вместе с тем боковые стены поддерживаются парными контрфорсами» [2, с. 18]. Чертежи Тарских ворот, подписал инженер Яков Шестинский, продолживший строительство новой крепости после Ларса Малма. Подпись Шестинского стоит на «Плане Омской крепости. О работе за 1793 год» [3, с. 58]. Можно полагать, что именно Шестинскому принадлежит авторство архитектурного решения всех крепостных, в том числе, и Тобольских ворот. В стилистическом отношении проектный замысел был выполнен в стиле «петровского барокко».

Для русской архитектуры конец XVIII в. определяется временем господства стилиевой системы классицизма, соотносительного с представлениями о силе монархического государства, незыблемости существующего строя и формально-ценностными понятиями порядка, иерархии, гармонии вечных начал и соподчинения частей целому. Однако провинция, находясь в русле тех же мировоззренческих ориентиров, еще долгое время имела стилиевые предпочтения барокко. Это подтверждается сохранившимися до настоящего времени каменными постройками конца XVIII в. в новой Омской крепости. Примерами служат здания гауптвахты, лютеранской кирхи и комендантского дома, представляющие образцы «сибирского барокко». О «сибирском барокко» здесь следует говорить скорее с позиции территориального признака, нежели с точки зрения яркости и самобытности региональной стилиевой модификации. В образном решении чувствуется дань уважения Петровской эпохе – времени сооружения первой Омской крепости и зарождения нового русского поселения. В 1791–1794 гг. в стиле «петровского барокко» были возведены и каменные ворота в новой Омской крепости. Рустованные стены или вертикальные членения стен рустованными пилястрами, тосканский ордер в упрощенной трактовке, лучковые фронтоны и «крыши с переломами», выполнение рельефа в ходе кладки, невысокий рельеф профильных тяг, использование штукатурки – характерные пластические средства «петровского барокко». Сохранившийся чертеж Тарских (аналоговых) ворот подтверждает этот тезис в полном объеме [1, с. 17]. Реализации в барочном стиле Тобольских и остальных ворот крепости свидетельствует архивный документ, в котором зафиксирована стилиевая доминанта барокко, сохраненная при их дальнейшей реконструкции [4].

Период 1810–1811 гг. После ликвидации в 1797 г. Колыванского наместничества и нового районирования Сибири, Омск не оказался даже в числе уездных городов. К 1804 г. Омск получает этот статус, но продолжает застраиваться очень медленно. Напротив, в 1805 г. Омская крепость считалась одной из лучших крепостей в Сибири и распространяла

свое влияние на Нижнее-Иртышскую и Пресногорьковскую укрепленные линии. Сооружения в крепости стремятся поддерживать в хорошем состоянии и производят в 1810 г. ремонт крепостных ворот. Сохранились «Увеличенные Планы Виды и Прорезы в Омской крепости четырех крепостных ворот, с показанием на оных произведенных в прошедшем 1810-м году работ». Документ датирован февралем 10-го дня 1811 г. и подписан инженер-подпоручиками Артыновым, Бурановым и инженер-поручиком Ивановым (?) [4]. Из чертежей следует, что все сооружения в своем образном решении в большей степени сохранили стилистику барокко. Это и понятно, свыше ста лет, вплоть до 1820-х годов просуществовали региональные школы барокко на Урале и в Сибири. И потому, становится совершенно очевидным, почему при реконструкции ворот в 1810 г. они еще не утратили своей барочной окраски. Идентичны фасадные решения Тарских и Иртышских ворот, где плоские пилястры тосканского ордера расположены на рустованной стеновой поверхности, а также Тобльских и Омских ворот с рустованными пилястрами, разнесенными на гладких стенах. По сравнению с сохранившимися (более ранним по датировкам) чертежом Тарских ворот (1791–1794) фасады всех ворот утратили лучковый фронтон и получили высокий прямоугольный аттик; произошла также замена сложной барочной крыши на более простую – двускатную. В появлении новых лаконичных форм, сложно сочетающихся с барочным решением стен, прослеживаются «провинциальные опрощения», характерные для местных зодчих. Нарядная барочность фасадов была снижена; в облике крепостных сооружений отразился постепенный переход от одного стиля к другому: от барокко к классицизму.

Период 1822–1830-е гг. Важным фактором для дальнейшего развития Омска явилось создание в 1822 г. по проекту Сибирского генерал-губернатора М.М. Сперанского двух самостоятельных генерал-губернаторств – Западносибирского и Восточносибирского. В состав первого вошла и Омская область. Местом пребывания генерал-губернатора был избран Омск. В 1820-х гг. выдающимся архитектором В.И. Гесте начинается разработка нового генерального плана для города, ставшего административным центром Сибири. Эта работа отражала общие процессы, происходившие в градостроительстве России в первой трети XIX в. Создание регулярных городов и монументальных архитектурных ансамблей базировалось на принципах стиля классицизма. Созданию нового генерального плана способствовали два опустошительных пожара: 1819 г., унесшего «почти половину города», и не менее сильного, произошедшего 1825 г. В пожаре 1819 г. горели и деревянные казармы в крепости. Сохранился документ, указывающий на строительство в 1822 г. новых каменных двухэтажных казарм, фасады которых были выполнены в стиле классицизма [3, с. 63]. Можно предположить, что именно после этих пожаров, когда Омск начали восстанавливать, крепостные ворота, в том числе и Тобольские, также подверглись ремонту. Они полностью утратили барочный декор и получили классические фасады, известные по дореволюционным фотоснимкам. В пользу этого предположения говорят классические ступенчатые аттики, заменившие простые прямоугольные (кроме Иртышских ворот), и аналогичные ступенчатые аттики, венчающие ризалиты каменных казарм [5].

Принимая эту версию, можно также предположить, что автором реконструкции в новом стилевом ключе был кто-либо из военных специалистов Омской инженерной команды. Среди подписавших чертежи новых казарм – «Командир Омской Инженерной команды Инженер полковник Ковалев. Полевой Инженер Капитан Черезов. Полевой инженер Прапорщик Перфильев...Инженер Полковник Булыгин...». Датировка реконструкции предложена с 1822 по 1830-е гг., так как еще в 1833 г. в крепости строится казарма, не отличающаяся в декоре от более ранних построек.

Период вт. пол. XIX в. В продолжение всего XIX в., процесс развития планировки и застройки Омска происходил в соответствии с изменением его стратегической, административной и социально-экономической роли. До 1864 г. за Ом-

ской крепостью еще признавалось боевое значение; после ее упразднения, крепостные ворота утратили свои оборонительные функции, а Тобольские подверглись значительной перестройке. Об этом свидетельствуют снимки начала XX в. и замечание Г.К. Лукомского, оставленного им в книге «Памятники старинной архитектуры России» 1916 г. «В Омске такие (крепостные – А.Г.) ворота заложены, достроены и использованы для какой-то будки городского» [6, с. 265]. Датировать надстройку Тобольских ворот вторым этажом следует не ранее упразднения крепости. То, что ворота некогда имели одноэтажный объем с фасадами в стиле классицизма, безоговорочно заявляет безликость второго этажа, механистически поставленного на гармоничную ордерную композицию первого. Для подъема была приспособлена наружная лестница простой конструкции. Более точная датировка требует дальнейших исследований. Двухэтажный, на сегодня также утраченный вариант Тобольских ворот имеет скорее культурологическую, нежели архитектурную значимость, так как аккумулирует в себе наибольшее число строительных вмешательств с момента основания новой крепости до реконструкции ворот в 1960-е и 1973 гг.

Период вт. пол. XX в. При первой реконструкции послевоенного периода (1960-е) были разобраны парные контрфорсы, поддерживавшие боковые стороны Тобольских ворот. Вместо них во всю длину были пристроены кирпичные кладовые. Пользу данной реконструкции можно оценить лишь с точки зрения ее функциональной значимости.

Как отмечалось выше Тобольские ворота, равно как и другие ворота крепости, еще в период с 1822 по 1830-е гг. утратили свою стилистическую принадлежность к «петровскому барокко» и обрели образное решение фасадов в стиле классицизма. Именно в классицистическом варианте Тобольские ворота были реконструированы в 1973 г. по проекту инженера П.А. Булатова [7]. Данное стилевое решение сохраняется до настоящего времени. (Илл. 1). На классицистическую трактовку фасадов указывает применение «ордерного канона» – совокупного набора элементов в определенном их сочетании. Парно расположенные пилястры тосканского ордера, фланкирующие арку проезда, объединены ступенчатым парапетом с профилированными тягами карнизов. Стены и пилястры оштукатурены и имеют гладкую поверхность. Архитектурное решение Тобольских ворот в стиле классицизма подтверждается дореволюционными снимками как самих ворот (с верхним надстроенным ярусом), так и их аналога Омских крепостных ворот [8, с. 49, 192]. Необходимо отметить, что после реконструкции 1973 г., ворота при косметических работах время от времени получали то монохромную – белую окраску, то расколорку в два цвета: серо-белую или охристо-белую. Ценностью данной реконструкции можно считать возвращение воротам его первоначального объема, первоначальной функции и целостной стилевой характеристики.

В настоящее время Тобольские ворота представляют историко-архитектурную ценность как носитель характерных черт и элементов стиля уходящего классицизма первой половины XIX века. Получив ступенчатый парапет, горизонтальные профили и плоские с энтазисом пилястры на спокойной стеновой поверхности фасадов, они вписались в общую стилевую волну классицизма, еще долгие годы господствовавшего в провинции. Однако к особым архитектурно-художественным элементам Тобольских ворот все же следует отнести скрытую под слоем штукатурки рельефную кладку, формирующую руст парных пилястр, фланкирующих арочный проем. Рустовка пилястр, являясь пластическим проявлением архитектурного языка барокко, требовала особой строительной технологии – исполнения ее в ходе кладки. Фотофиксация Тобольских ворот до реконструкции 1973 г. свидетельством тому, что рельефная кладка при возведении сооружения была выполнена. Этим барочным приемом создавалось пластическое напряжение в облике крепостных ворот, поддерживаемое сложной формой «крыши с переломом» и расколоркой в два цвета стеновой поверхности и деталей. Отметим, что также средством эмоционального воздействия с точки зрения архи-

текстурного впечатления являлась связь памятника с ландшафтом – постановкой крепостных ворот на берегу Иртыша. В настоящее время заросший деревьями берег скрывает сооружение со стороны реки.

Итак, изучение последовательности реставрационных периодов позволило выявить сохранившиеся фрагменты первоначальных стилиевых решений Тобольских ворот, в частности барочной модификации. Варианты 1792 и 1810 гг. можно рекомендовать при реставрации Тобольских ворот для закрепления стилиевого разнообразия сооружений Омской крепости, так как на ее территории в стиле классицизма на сохранившихся фундаментах уже были воссозданы Тарские ворота.

При реставрации следует предложить выполнить расколровку ворот в два цвета, имея в виду то, что позднее провинциальное барокко, существовавшее параллельно с классицизмом, естественно принимало охристо-белое сочетание в цветовом решении построек. Это придавало городу колористическое единство, к чему так стремились зодчие-классицисты. Безусловно, при реновации территории Омской крепости Тобольские ворота, оставаясь объектом культурного наследия, могут выполнять определенные современные функции, не затрагивающие при этом архитектурный облик самого памятника.

Библиографический список

1. Кочадамов, В.И. Омск. Как рос и строился город. – Омск: Омское книжное издательство, 1960.
2. Палашенков, А.Ф. Памятные места Омска. – Омск: Омское книжное издательство, 1956.
3. Лебедева, Н.И. Историко-архитектурный комплекс северо-западного сектора Омской крепости // Известия Омского государственного историко-краеведческого музея. – Омск, 2000. – № 8.
4. РГВИА. Ф. 418. Оп.1. Д. 1135. Копии чертежей предоставлены Коноваловым И.Л.
5. РГВИА. Ф. 349. Оп. 27. Д. 1200. Выявлено Н.И. Лебедевой.
6. Лукомский, Г.К. Памятники старинной архитектуры России. В типах художественного строительства. Наша провинция. – Пг., 1916. – Ч. I.
7. Рычков, В. «Тобольские ворота» реставрированы. – «Омская правда», 1973, 5 окт.
8. Старый Омск. Иллюстрированная хроника событий / под ред. П.П. Вибге. – Омск: Издательство «ЛЕО», 2001.

Статья поступила в редакцию 24.06.09

УДК 7

Н.И. Денисова, соискатель АГУ, г. Павлодар, E-mail: kljaksa_n@list.ru

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НАРОДНЫХ МУЗЕЕВ ПАВЛОДАРСКОЙ ОБЛАСТИ В 60-е ГОДЫ XX СТОЛЕТИЯ

Народные музеи – новые явления в культурной и политико-просветительской работе 60-х годов XX столетия. В это время они стали центрами краеведческой работы в Павлодарской области. Народные музеи создавались силами общественности и являлись важным средством воспитания молодежи. Для многих людей они служили источником познания истории и искусства своего края.

Ключевые слова: народные музеи, краеведение, искусство, культурно-просветительская работа.

В 60-е годы XX века народные музеи стали центрами краеведческой и искусствоведческой работы. Народные музеи являлись научно-просветительскими учреждениями, которые собирали, хранили и экспонировали первоисточники научных знаний о природе и обществе и вели на их основе просветительскую работу. Отличие народных музеев от государственных заключалось в том, что они создавались силами общественности при поддержке партийных, комсомольских и профсоюзных организаций, органов культуры и Советов депутатов трудящихся. Данные учреждения открывались на основании решения исполкома местного Совета и регистрировались в областном отделе культуры.

В 60-е годы XX столетия в Павлодарской области было открыто семь народных музеев. Успенский располагался в районном центре Успенка, он организован в 1964 году на общественных началах краеведом-любителем, работником хлебприемного пункта, участником Великой Отечественной войны Иваном Лазаревичем Кимаш. Музей находился в помещении, переоборудованном из жилого дома. В экспозиции народного музея были выставлены подлинные памятники материальной и духовной культуры, бытовые предметы, нумизматические коллекции, фотографии, документы, плакаты. Здесь хранился также большой газетный фонд местной и центральной печати, книги дореволюционного периода, редкие документы и издания. Некоторые экспонаты имели историческую ценность как реликвия прошлого. Всего насчитывалось около 500 экспонатов, а всего со вспомогательным фондом – до 1000. Над музеем шефствовали учащиеся школы, райком комсомола.

Народный краеведческий музей в селе Галкино был организован в 1968 году на базе исторического кружка. Возглавляла его учительница Титова Клавдия Ивановна, энтузиаст краеведения. Музей размещался в помещении, которое выделил сельский Совет. Для посетителей были представлены отделы: дореволюционный, ленинский, советского периода.

Членами музея на общественных началах был собран богатый исторический материал о земляках – участниках гражданской и Великой Отечественной войн, велась летопись села и области. Проводились встречи с ветеранами, сторожилами села. Музей организовал ряд туристических и краеведческих походов по району. Так в 1971 году такой поход был совершен по маршруту Галкино – Шалдай – Александровка. В 1970 году члены музея провели встречи с участниками гражданской войны Вейтом и Артюшкиным, о чем свидетельствуют соответствующие документальные записи.

Мемориальный музей классика казахской литературы нашего земляка Султанмахмуда Торайгырова находился в совхозе имени Торайгырова Баянаульского района. Музей размещался в отдельном помещении, выделенном сельским Советом. Он организован по инициативе учащихся и учитель средней школы под руководством учителя казахской литературы и языка, краеведа Амангельды Омарова. В 1968 году здесь было собрано свыше 300 экспонатов основного фонда: фотографии, письма, книги, документы. Среди них – материалы о знатных земляках Баянаула, с которым Торайгыров поддерживал дружеские связи. Были сделаны записи на магнитолфонную пленку бытующей в народе песни о Торайгырове, а также представлен ряд рукописных воспоминаний о нем.

Народный музей в селе Сосновка был основан в 1968 году по инициативе учителя истории Сосновской средней школы В.С.Назарцева. Здесь велась переписка с музеями, архивами и библиотеками СССР, благодаря чему были получены документы, материалы и предметы художественной культуры. Краеведческие походы в летнее время помогали в сборе экспонатов по истории села, сельского быта. Членами музея выпускались тематические номера стенгазеты «Юный историк», они выступали с лекциями и беседами по истории села. В музее были собраны также материалы об участниках гражданской и Отечественной войн. Публикации в Павлодар-

ской областной газете «Звезда прииртышья» свидетельствуют о том, что сотрудники музея принимали активное участие в организации и проведении праздника 60-летия со дня основания Сосновки [1].

При Песчанской школе-интернате, были организованы два музея: исторический и ленинская комната. Музей начал создаваться с конца 1967 года учителем истории Н.Г. Стрижачковым. За большую работу по воспитанию учащихся на примере жизни и деятельности В.И.Ленина редакция республиканской газеты «Дружные ребята» наградила музей Почетной грамотой. Здесь собран богатый материал. В ленинской комнате проходили сборы, прием в пионеры, здесь проводились экскурсии из соседних школ. Экскурсия исторического музея строилась в историко-хронологическом порядке, состояли из 9 разделов, отражающих жизнь Павлодарской области до и после октябрьской революции. Экспонировались археологические находки. Всего в историческом музее насчитывалось 434 экспоната. Ребята из кружка «Краевед» вели обширную переписку с библиотекой В.И. Ленина (г. Москва), Ленинградским историческим музеем, с редакцией газеты «Пионерская правда». Но основная поисковая работа направлялась на изучение истории и культуры своего села.

В 1961 году в совхозе «Береговой» при школе был организован кружок краеведов, которым руководила Н.И. Малыгина, преподаватель истории. Было собрано много материалов и экспонатов краеведческого характера. Народный музей был открыт в 1965 году. Архивные документы свидетельствуют о том, что ребята вели обширную переписку с музеями Польши, Чехословакии, ГДР, со школьными музеями страны. С ними поддерживал переписку народный художник Н.Н. Жуков, который подарил музею альбом с рисунками, книгу с автографом.

В публикации областной газеты «Звезды Прииртышья» указывалось, что в музее насчитывалось более 850 экспонатов. Имелась библиотека. В музее, помимо экскурсий, проводились пионерские и комсомольские сборы, встречи со знаменитыми людьми, участниками Великой Отечественной войны. Школьники проводили сбор экспонатов по истории села и совхоза, организовывали поиски адресов односельчан – общественных деятелей, ученых, героев, творческих работников, брали на учет исторические памятники и шефствовали над ними. Вели летопись школы [1].

Народный музей города Экибастуза находился в школе №7. Он был организован в 1968 году на базе школьного краеведческого уголка. Возглавляла его учительница Л.К. Кудинова. Насчитывалось около 350 экспонатов основного фонда и большое количество фотографий, фотокопий документов по истории дореволюционного и советского Экибастуза.

В 1976 году был создан музей в колхозе ордена «Знак Почета» имени 30-летия Казахской ССР Успенского района. Экспозиция посвящена истории села с момента его возникновения в 1907 году переселенцами из Украины и прослеживала все последующие этапы развития. Разделы музея наглядно иллюстрировали тяжелый труд первых крестьян-переселенцев, домашнюю обстановку и быт. Один из разделов был посвящен первым коллективным хозяйствам. Бережно сохранились личные вещи, документы организаторов, членов первых коммун. В истории колхоза, расцвете его экономики и культуры решающим этапом явилось освоение целинных и залежных земель. В экспонатах особое место занимали фотографии, документы, комсомольские путевки первоцелинников, фото электростанции, кузнечного цеха и других объектов, построенных в годы освоения целины. Достойное место заняла портретная галерея ветеранов труда, лучших людей колхоза, знамена, дипломы, медали ВДНХ, образцы сельскохозяйственной продукции, трудовым достижениям последних пятилеток.

Библиографический список

1. Сейсенбеков Б. Народные музеи. - Звезда прииртышья. - 1971, 16 декабря. - А.Шегебаева А. Музей в Константиновке. - Звезда прииртышья. - 1983, 18 мая.

Статья поступила в редакцию 24.06.09

О духовном и культурном росте сельчан свидетельствовали материалы об активном участии колхозников в художественной самодеятельности, спортивной жизни коллектива, о контакте с деятелями искусства и литературы. В экспозиции рассказывалось о народном ансамбле немецкой песни и танца «Эренгольд». Частыми гостями в колхозе были известные концертные коллективы, певцы, писатели, поэты, художники. Павлодарский художник В.М. Мартынецв посвятил серию свих произведений колхозной теме.

Ежегодно музей посещало 2000 человек: учащиеся школ и профтехучилищ, студенты вузов и техникумов, туристические группы, гости области. В числе посетителей значились член Политбюро ЦК КПСС, первый секретарь ЦК Компартии Казахстана Д.А. Кунаев, председатель Совета Министров Казахской ССР Б.А. Ашимов. Возглавлял музей ветеран труда П.И. Варкентин. В сборе материалов по истории села ему помогали жители и школьники местной школы.

Как видим, народные музеи возникали разными путями. Многие из них были организованы на основе коллекций, собранных местными краеведами-энтузиастами, и имели важное воспитательное значение. Анализируя деятельность этих учреждений, представляемые для посетителей экспозиции, можно констатировать ярко выраженную идеологическую направленность. Но вместе с тем, достойное место занимали произведения как профессиональных, так и народных мастеров.

Необходимо отметить, нередко народные музеи создавались поспешно, без достаточной научной подготовки, без учета возможностей развития. Не случайно зачастую желание создать музей ограничивалось лишь выделением помещения. Как следует из выступления Б.Сейсенбекова, начальника областного управления культуры в обозначенный период, районные отделы культуры, областной краеведческий музей имени Потанина народным музеям уделяли внимание лишь в начальной стадии их работы, а потом забывали о них. Так случилось с народным музеем Султанмахмуда Торайгырова. На протяжении длительного времени экспозиция его не пополнялась, не велась собирательская работа [1]. Отмечались факты недостаточно продуманной организационной стороны дела. Некоторые народные музеи не имели графика рабочего времени, не вели учет посетителей, слабо рекламировали свою работу.

Перед народными музеями стояли трудности и финансового порядка. Известно, что они создавались без государственных затрат, силами общественности. Примером общественной поддержки послужил опыт Успенского райисполкома и поселкового совета, которые оказывали своему народному музею помощь за счет средств самообложения и свободных остатков средств бюджета.

По рекомендации Министерства культуры областным управлением культуры города Павлодара были разработаны положения для народных музеев. Проведены семинары с директорами народных музеев, подготовлены методические пособия, рекламные материалы. Планировалось, что областные краеведческий и художественный музеи должны стать методологическими центрами для народных музеев. Данным культурно-просветительским учреждениям рекомендовалось наладить шефство над ними. Районным и городским отделам культуры, в связи с созданием общества по охране памятников культуры, было предписано оказывать всестороннюю помощь народным музеям, всесторонне поддерживать это движение.

Значение народных музеев в культурной жизни Павлодарской области было велико. Музейные экспозиции являлись средством нравственного и эстетического воспитания молодежи на трудовых и боевых традициях, источником познания истории своей земли. Народные музеи формировали культуру памяти, прежде всего, молодых граждан Казахстана.

УДК 82.09

О. В. Побивайло, аспирант АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: lima17.82@mail.ru

ДЖАЗОВЫЙ ПРИНЦИП В СБОРНИКЕ Л. УЛИЦКОЙ «ЛЮДИ НАШЕГО ЦАРЯ»

В работе исследуются принципы прозы современного писателя Л. Улицкой, в частности джазовый принцип, восходящий, по нашему мнению, к близнецному мифу. Вариативность, автопародия – основа авторского моделирования поэтики на уровне циклов рассказов и творчества в целом.

Ключевые слова: джазовый принцип, Л. Улицкая, современная литература, мифопоэтика, близнецный миф, автопародия.

Природа пародии в мифологическом смысле, восходит к близнецному мифу, в частности к фигуре трикстера, одной из основных функций которого и было пародирование деятельности демиурга. Автопародия – пародия на самого себя – суть диалог с собой, спор с собой, раздвоение себя, определение себя не только как творца, но и как его альтер эго. На автопародийное начало творчества Л. Улицкой уже указывала М. Бологова [1]. Однако не только романы Л. Улицкой вступают в «близнецные отношения». Многие рассказы писательницы строятся по принципу варьирования, оборачивания мотивов и сюжетов. Особенно актуально это становится для неё в сборнике «Люди нашего царя», насыщенном близнецами-рассказами, многие из которых отсылают, в том числе, и к ранним произведениям писательницы. Сборник состоит из четырёх циклов рассказов и цикла притч-афоризмов (сложно точнее определить жанр), который является своего рода прологом к роману «Даниэль Штайн, переводчик». Каждый из четырёх первых посвящён одной теме. Первый цикл, «Люди нашего царя», посвящён, прежде всего, коммунальной жизни, жизни и смерти «людей нашего царя», следовательно, жизни и смерти вообще. Цикл «Тайна крови» о тайне рождения и родства. Цикл «Они жили долго...» – исследование тайны смерти. Четвёртый, «Дорожный ангел», посвящён жизни самой писательницы. Таким образом, в основе циклизации можно увидеть близнецную структуру: жизнь и смерть людей – рождение – смерть – личная жизнь писателя. Если говорить о принципах построения циклов и книги «Люди нашего царя» в целом, обращает на себя внимание джазовая импровизация. Сближение литературного произведения с музыкальным, например, можно рассматривать как авторскую попытку сблизить текст и миф (в частности К. Леви-Строс исходил из представлений о родстве музыки и мифа [2]). Намёк на подобную композицию задан уже в первом рассказе «Путь осла»: в «импровизированное» Рождество гости Иветт исполняют спиричуэлз. Спиричуэлз – традиционное музыкальное направление для протестантской церкви, поэтому и поют его герои рассказа «Путь осла», отмечая «канун Рождества». В рассказе «О, Манон!» джазовая музыка разлетается по всему Новому Орлеану: «Они так наяривали, что наши белые ленивые души подпрыгивали и отрывались, и взлетали, и приплясывали, и Сам Господь Бог радовался и, может, тоже приплясывал на небесах» [3, с. 335]. Колыбелью джаза был американский Юг и прежде всего Новый Орлеан. Во вступлении разнообразие мира уподоблено какофонии. Джаз как род музыки сложился на рубеже 19 и 20 вв. в результате синтеза элементов двух музыкальных культур – европейской и африканской. Из африканских элементов можно отметить полиритмичность, многократную повторяемость основного мотива, вокальную экспрессивность, импровизационность, которые проникли в джаз вместе с распространёнными формами негритянского музыкального фольклора – обрядовыми плясками, рабочими песнями, спиричуэлз и блюзами. Кроме того, джаз отличается синкопированностью (выделение слабых долей и неожиданные акценты). В этом свете джаз – это та близнецная модель, которая так близка творчеству Л. Улицкой: переворачивание или разрушение антитез добра и зла, света и тьмы, Бога и дьявола, космоса и хаоса. Именно импровизационность, повторяемость основного мотива организуют структуру сборника. Мотивы смерти, болезни, чуда, рождения, измены, жертвы пронизывают тексты, варьируясь от произведения к произведению. В каждом из рассказов автор расставляет новые акценты в обозначенной проблеме.

Итак, каждый рассказ вводится в ткань сборника по джазовому (близнецному) принципу, развивая или разворачивая / переворачивая какой-либо мотив предыдущего рассказа. Сюжетным стержнем первого рассказа сборника и цикла «Путь осла» становится мотив чуда, не новый для поэтики Л. Улицкой. Для ранних произведений писательницы чудо – это синоним счастливой судьбы, это её внутренний механизм, на работе которого построен космос. Именно благодаря его работе возможно победить зло, преодолеть боль, страдания, болезнь. Не иначе как чудом можно назвать счастливый брак Милочки, заключённый в те шестнадцать лет, которые ей не отпустили врачи («Дочь Бухары»). Чудесным было выздоровление Гаяне и её матери Маргариты, просидевшей безучастно в кресле много лет («Подкидыш»). Чудом стало то, что старые девы Медея и Сонечка вышли замуж, совершенно не веря в возможность такого счастья для себя. Всегда чудо у Улицкой – это рождение позднего, долгожданного ребёнка. Мистические события в рассказах «Зверь», «Народ избранный» тоже сродни чуду. В рассказе «Путь осла» этот мотив впервые начинает звучать с интонацией сомнения: *«В сущности, никакого чуда не произошло. Шарль действительно заговорил. Поздно, в три года, когда уже и ждать перестали. Потом он научился говорить ещё довольно много слов. Но ни руки, ни ноги... Заболевание это вообще не лечится. Мальши был обречён. Да и ягнёнок со сломанной ногой тоже не выжил, умер на следующий день, и антибиотик не помог. Но если не чудо, то ведь что-то произошло в ту осеннюю ночь. Что-то же произошло?»* [3, с. 25].

В следующем рассказе цикла «Приставная лестница», в финале которого тоже отмечают Рождество, меняется звучание мотива, авторская интонация: чудо из ранга исключительного, невозможного, даже мистического переходит в бытовое, обыденное. *«Безного Василия ещё не замело, и старухи заметили тёмный ворох на земле около лестницы. Он не разбился. И даже не проснулся от падения. И замёрзнуть тоже не успел. Старухи оттёрли его, отпоили. И никто не умер. Оправилась от воспаления лёгких Граня, выходила еле живого маленького Васку. И через год родила ещё одного, Саику. И комнату успели получить незадолго до смерти безногого Василия. Он вскоре после того, как комнату дали, сам и повесился. Нинка горько плакала на похоронах отца. Ей было его страсть как жалко. А что она его с лестницы бросала, она и не помнила. А в ту Рождественскую ночь всё так хорошо обошлось»* [3, с. 31]. Чудо в том, что все живы, что обошлось. В последующих произведениях сборника не звучит мотив чуда, напротив, силу набирает мотивы смерти и тела.

Последний рассказ цикла напоминает финальный аккорд или джазовую какофонию, когда звучат все мотивы произведения: страх смерти, еда, больший ребёнок, самоубийство, коммунальное соседство, тело, слепота. Одновременно с этим всплывает мотив нового цикла – измена. Название рассказа – «Короткое замыкание» – становится аллегорией. Рассказ состоит из семи мини-новелл, каждая из которых посвящена вышеназванному мотиву. Все герои, жители одного дома, описаны в тот момент, когда случилось короткое замыкание и погас свет. Ситуация, в которую автор поставил героев, по сути экзистенциальная. Жизнь под электрическим светом наполнена завистью, суетой, бессмысленными действиями отчаявшихся людей. Для обозначения такой жизни автор обращается к образу конвейера: *«Он так и жил, как конвейер: вставал, завтракал, шёл на фабрику – недалеко, пятнадцать минут, и если ветерок южный, то шел он на запах грубого*

мыла и парфюмерной отдушки, которой пропитан был весь здешний район. Возвращался после смены, ел и ложился спать. Он давно уже в ночную смену не выходил, и жизнь поступала к нему равномерно, как хорошо отлаженный конвейерный механизм подаёт груз с нужными интервалами» [3, с. 99]. Короткое замыкание вырывает героев из обыденной жизни, оставляя наедине с собой, погружая во тьму хаоса и подсознания. Одновременно образ кромешной тьмы – это ещё и символ материнского лона, попадая в которое герои переживают временную или буквальную смерть. В этой ситуации человек предстаёт «голым», таким, какой он есть изнутри, обнажается до конца. Проведя «ревизию людей нашего царя», автор подводит итог. Владимир Петрович испытывает панический ужас, оказавшись в чужом подъезде в темноте: его страх – это страх смерти и страх рождения, страх перед жизнью. Он оказался здесь по необходимости, пришёл навестить учителя (часть инициации); пребывая в депрессии, он не хотел выходить из дома. Теперь желание выбраться из тьмы на свободу становится жизненно необходимым. Автор оставляет вопрос открытым по поводу того, удалось ли герою пройти эту инициацию, изменилось ли его отношение к жизни, ушёл ли страх перед ней. В темноте герои не только испытывают ужас, они занимаются сексом, едят, воруют, отчаиваются и совершают самоубийство. Галина Андреевна, мать двадцатилетней безнадежно больной девочки, приходит к мысли о том, что вся жизнь – «тьма, Великий мрак», выносить который и прятаться от которого она больше не в силах: «Мрак тяжелее смерти» [3, с. 103].

Финал рассказа опять музыкальный, но Иван Мстиславович единственный, для кого это короткое замыкание не изменило ничего, потому что он десять лет как ослеп, слушает он не джаз, слушает «могучую, святую, юрдовую, неземную» музыку другого «инвалида» – Бетховена. С трепетом автор пишет о слепоте Ивана Мстиславовича, которому дано всегда видеть другой свет: «*Всё растворяется, освещается, очищается. Один свет. Только свет. Игра света. Игра ангелов. Господи, благодарю тебя, что ослеп. Ведь мог и оглохнуть... И я не Бетховен, и музыка беззвучная не слышалась бы мне, как ему...*» [3, с. 106]. Один он смог во тьме увидеть свет, ещё тогда, десять лет назад; принять жизнь такой, принять свою слепоту как дар. Автор снова переворачивает ситуацию, меняет ракурсы проблемы: если для Тани, героини рассказа «Тело красавицы», отстранение от своего тела губительно, то для Ивана Мстиславовича наоборот, спасение, счастье. Красота может стать пыткой, а слепота даром, важно всё принять и понять «за что и для чего» (название другого рассказа из цикла «Дорожный ангел»).

Почему для Л. Улицкой столь важной оказывается в этой книге музыка? По всей видимости, эта тема связана с пониманием творчества самой писательницы. В связи с этим вспоминаются представления символистов о музыке как об универсальном языке для разговора с Богом: «*Это была непревзойдённая Двадцать девятая соната Бетховена, его непревзойдённый шедевр, в исполнении другого великого мастера, тоже непревзойдённого, Марии Вениаминовны Юдиной... Разговор бессловесных душ с Господом*» [3, с. 105]. Наблюдая за жизнью «людей нашего царя», автор всегда чуть выше, над ними, и потому, находясь на перекрёстке, включает их в этот разговор с Богом, становясь тем самым переводчиком, который переводит «с небесного на земной». Образ переводчика станет для Улицкой центральным в романе «Даниэль Штайн, переводчик». Над этим романом она работала много лет, однако предшествовала его изданию серия книг, посвящённая детскому чтению, где Улицкая, уже «отказавшись от своего слова», выступает только на правах автора идеи и редактора. Всё это кажется нам не случайным. Понимание назначения, роли писателя становится для Улицкой всё более важным. На первый взгляд, переводчик «с небесного на земной» – это тот самый писатель-пророк в русской литературе XIX века. Однако Улицкая настаивает на слове «переводчик». Пророк – тот же переводчик, интерпретатор, глашатай воли Божьей. Отличает слова всё же сфера применения. Переводчик, в отличие

от пророка, не имеет возможности Божественного откровения, у него есть только слово, только книга для перевода. Роль переводчика более приземлённая, даже практическая. Вот на этом, как нам кажется, автор и делает больший акцент. Морфемный разбор обнажает этимологическую разницу слов: пророк связан с речью, Божественным Логосом, переводчик (от слова перевод, переводить, перевести) связан с идеей пути (именно с этой идеей начинается первый цикл – рассказ «Путь осла»). Таким образом, задача переводчика не в том, чтобы учить человека (рассказ «Великий учитель»), а в том, чтобы вести его. В связи с этим неслучайно появление в одном из последних рассказов книги «Так написано...» образа пророка Моисея, того пророка, который не только перевёл скрижали Бога (по версии Улицкой именно перевёл, а не получил, письмен «отпечатались» на самом Синае), но вёл людей по пустыне. В романе «Даниэль Штайн, переводчик» Улицкая исследует именно этот перекрёсток двух мировых религий, где сошлись Божественный Логос христианства и практичный и целесообразный иудаизм. В качестве итога стоит вспомнить, что в предпоследней записи книги в цикле «Последнее» Улицкая приводит диалог священника и прихожанки от первого лица:

- Падре! Я больше не интересуюсь никакими духовными вопросами, исключительно поведением.

- Так это же самое главное! – воскликнул падре [3, с. 364].

Рассказы цикла «Тайна крови» посвящены тайнам рождения и измены. На первый план выходит именно последняя, варьируясь от рассказа к рассказу. Тема измены для творчества Улицкой далеко не новая: вокруг измены формируется сюжет романа «Медея и её дети», а так же рассказы «Чужие дети», «Подкидыш». В этих ранних произведениях, несмотря на отсутствие категоричности в авторской позиции, измена всё же воспринимается как источник боли, страданий, семейного разлада, болезни и даже смерти. Серго ложно обвиняет Маргариту в измене, утверждая, что близнецы не его дети («Чужие дети»). Маргарита впадает в странную многолетнюю болезнь, отрешаясь от мира. Семейный разлад удаётся преодолеть благодаря жертвенному уходу из дома («козёл отпущения») одной из дочерей. В финале мать чудесным образом выздоравливает так же, как и девочка. Ложному обвинению в измене подверглась и героиня рассказа «Певчая Маша». Автор, исследуя проблему, ищет новый путь. Если в ранних произведениях путь преодоления кризиса, вызванного изменой, требовал жертвы («Подкидыш») или прощения («Медея и её дети»), то теперь не нужно ничего, потому что «никто ни в чём не виноват» [3, с. 133]. Герой, который выдумывает измену, гибнет: Иван сошёл с ума и покончил жизнь самоубийством точно так же, как это сделала Маша Миллер («Медея и её дети»), не сумевшая преодолеть грань между телом и душой. Если в случае с ложным обвинением утверждение о том, что никто ни в чём не виноват, вполне понятно, то в ситуации с реальной изменой, это могло бы вызвать недоумение, но не вызывает. В рассказе «Установление отцовства» Инга изменяет Лёне четырежды, родив от каждого из любовников по ребёнку. Однако у субличного и безнадежно в неё влюблённого Лени поведение Инги не вызывает ревности или необходимости прощать. Он любит её неизменно и всех её детей, больше чем верную ему вторую жену и его кровную дочь. Измены, греха нет там, где есть любовь. В рассказе «Сын благодородных родителей» измена и вовсе становится условием жизни общего на троих сына Белы, Гриши и Андрея Ивановича. Подобная апология измены для Л. Улицкой не случайна. Автор, который стремится слить тело и душу, неизменно должен был прийти к отрицанию измены как таковой. В любви никто никому не принадлежит, а если любви нет, то это уже не измена.

Мотив смерти и самоубийства тихо звучит только фоном в этом цикле, набирает же он мощи в следующем «Они жили долго...». В трёх из шести рассказов герои умирают внезапно, можно сказать, от старости, в остальных кончают жизнь самоубийством. Естественная смерть – редкое событие для прозы

Улицкой. В этом сборнике своей смертью умирает только собака («Дезертир») и монахиня («Великий учитель»), правда, после пятилетнего паралича. Как правило, болезнь, тяжёлая, долгая, становится причиной смерти героя («Коридорная система», «Кошка большой красоты», «Финист Ясный Сокол») либо самоубийство («Приставная лестница», «Короткое замыкание», «Певчая Маша»). «Они жили долго...» и «...И умерли в один день» – типичные рассказы-близнецы. Объединяет их не только разорванная сказочная формула. В обоих рассказах супруги умирают в течение одних суток, причём муж так и не узнаёт о смерти жены. Однако следуя джазовому принципу, Улицкая расставляет разные акценты: в первом рассказе большее внимание уделено жизни, в другом – смерти. По сути, это рассказы-близнецы-соперники. В обоих рассказах подробно описано то, как ели супруги, однако отличается описание авторская интонация: сухая и сдержанная – в первом рассказе, и трепетная – во втором. «Прежде врачи рекомендовали Вере Александровне сбросить вес, сесть на диету – она лет пятьдесят тому назад даже ложилась для похудения в Институт питания к профессору Певзнеру, но после восьмидесяти лет про вес врачи больше не говорили. Она всегда питалась так, как она считала нужным, если только продовольственные обстоятельства, всегда тесно связанные с политическими, это позволяли. Схема питания Веры Александровны была строгая – завтрак, обед и ужин, и никаких немецких бутербродов там не предусматривалось. Главное, чтобы продукты были качественными и еда свежей, то есть не разогретой, а только что приготовленной» («Они жили долго...») [3, с. 162]. «И ел тут же, на больничной тумбочке, с женой. Тихо тихо переговаривались, почти неслышимо, и время от времени ещё тише смеялись, глядя друг другу в глаза. Соседки тоже посмеивались: забавно было, что он приносит сумку продуктов и тут же, не отходя от ложа больной, большую часть и съедает. Не понимали они, что был он голоден, потому что не умел есть в одиночку, без жены» («И умерли в один день...») [3, с. 176]. Во втором рассказе пример трапезы двух духовно близких друг другу людей, для которых совместная еда – внутренняя потребность, жизнь их строиться не вокруг еды, но вокруг любви. Категоричная, чеканная лексика первого вводит нас в атмосферу домашнего деспотизма, большая часть произведения описывает пищу и её приготовление, центром и смыслом жизни супругов становится именно здоровое питание, даже рождение поздних дочерей оказывается не столь важным событием. Далее мотивы потребления и

системы вырастают до принципов построения семейных отношений: «Перед отцом они благоговели, а матери побаивались. И любили родителей безоговорочной рабской любовью» [3, с. 164]. Жизнь супругов, Веры Александровны и Николая Афанасьевича, упорядочена и систематизирована; не допуская иного, они строят по той же схеме жизнь своих дочерей, которые становятся удачным дополнением к семейной «машине»: «...чтобы одна из дочерей была под рукой у Веры Александровны – для услуг, разговоров, мелких поручений и основных обязанностей, связанных с приготовлением обеда, тщательной уборкой квартиры и неперенной послеобеденной прогулкой по Староконюшенному переулку» [3, с. 165]. Семейный механизм начинает разваливаться, когда в больницу попадает жена; чувствуя свою никчёмность без супруги, Николай Афанасьевич хватается за привычный ход жизни, сразу после вопроса о её самочувствии напоминая, что пора ужинать. До чернее служение родителям становится жертвенным: их личная жизнь не устроена, у них нет детей, одна из них, Александра, более робкая, услужливо по приказу матери ушла на пенсию, чтобы ухаживать за родителями. Семейная жизнь, построенная на жертве, особенно на жертве детей, становится для автора неприемлемой. Иначе живут и умирают герои второго рассказа: «Не было в эту минуту более близкого человека для дочери, чем эта врачиха, и она лепетала про золотую свадьбу, которую они с братом в прошлом году им устраивали, про любовь, которая не проходила у них, и какие они в молодости были красивые, а потом уменьшились, съёжились, а любовь, а любовь только росла» [3, с. 178]. Источником жизни становится не жертва, а любовь.

По-разному описаны похороны супругов. Похороны Веры Александровны и Николая Афанасьевича прошли в режиме их жизни: натуралистично, чопорно, одиноко; авторское внимание приковано к могиле, а не к тем, для кого она. Похороны Аллы Аркадьевны и Романа Борисовича напоминают праздничную идилию прощания и исполнены житийного пафоса: чудесное знамение отмечает их смерть.

Актуализируя близнецный миф на всех уровнях поэтики, автор, по сути, высказывает свою философию. И суть её, прежде всего, не в том, что мир строится по бинарному закону, а по закону оборачивания (нейтрализации) оппозиций; именно поэтому мир, стремясь к совершенству, оборачивается в свою противоположность, чтобы продолжить развитие, оставаясь становящимся космохаосом.

Библиографический список

1. Бологова, М.А. Рождение лирики из духа пародии. Л. Улицкая «Весёлые похороны» VS «Медя и её дети», «Сонечка» & «Казус Кукоцкого» // Пародия в русской литературе XX века. – Барнаул: Изд-во АГУ, 2002.
2. Леви-Строс, К. Структурная антропология. – М.: Наука, 1983.
3. Улицкая, Л. Люди нашего царя. – М.: Изд-во Эксмо, 2005.
Статья поступила в редакцию 27.08.09

УДК 82.091 - 882

О.В. Янковская, соискатель ХГУ им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: yankovskaya_ov@mail.ru

ТЕНДЕНЦИЯ УТВЕРЖДЕНИЯ ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКИХ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ В СИБИРСКИХ ПОВЕСТЯХ ПОСЛЕДНЕЙ ЧЕТВЕРТИ XX ВЕКА И В ПОВЕСТИ С. ПЕСТУНОВА «БЕЛАЯ ПТИЦА – ЛЕБЕДЬ»

В работе рассмотрено отражение в сибирской прозе последней четверти XX века таких общечеловеческих нравственных ценностей как любовь, природа, труд. Материалы статьи могут быть использованы студентами высших и средне-специальных учебных заведений для изучения современной, в частности, региональной прозы.

Ключевые слова: нравственность, природа, проза С. Пестунова, проза Сибири.

Историю и настоящее русской литературы невозможно представить без произведений сибирских писателей: Вс. Иванова, В. Зазубрина, С. Залыгина, К. Седых, Г. Маркова и других. Сибирь, ее природа, люди во многом питали творчество В. Шукшина. Здесь раскрылось дарование таких литераторов, как А. Черкасов, В. Распутин, В. Астафьев, А. Шеметов, М. Воронцовский...

Впервые понятие «сибирская литература» употребил еще в 1837 году немецкий литератор Генрих Кениг в своей книге «Literarische Bilder aus Russland», подразумевая под ним всю совокупность созданных сибиряками произведений.

«В истории русской литературы Сибири 20-х годов, - пишет известный литературовед А. Микешин, - ясно прослеживается закономерности, общие для развития всей совет-

ской литературы этой поры, а также специфические черты творчества писателей – сибиряков (сибирская тематика, подчеркнутый интерес к изображению партизанского движения в годы гражданской войны, тяга к широким эпическим картинам жизни в первые же годы революции, поэтизация массового, стихийно – крестьянского революционного движения, своеобразный «культ» могучей и яркой сибирской природы и т.п.)» [1, с. 136].

Наиболее прогрессивные участники литературного процесса Сибири видели свою задачу в сохранении и развитии сибирской литературной традиции. В статье по поводу пятилетия журнала «Сибирские огни» его редактор В. Зазубрин заявляет о существовании особого блока литературы – литературы сибирской: «Здесь налицо взаимодействие культур – русской и туземной. Мы вправе употреблять термин «сибирская» и требовать от писателя в его вещах этого «сибирского» [2, с. 35]. Подчеркивая, что термин «сибирская» может встретить много возражений, писатель доказывает возможность существования такой литературы, ссылаясь на биологические, экономические, географические факторы, которые «... не могут не класть своеобразного отпечатка на творчество сибиряков» [там же].

Проблема изучения регионального аспекта русской литературы остается актуальной и на современном этапе, приобретая все большее значение в связи с наблюдающимся возрождением интереса к истории, культуре, литературе родного края, который чаще всего нечем удовлетворить.

Этой безрадостной ситуации способствует и то обстоятельство, что освещается и пропагандируется местная литература сегодня чрезвычайно слабо. В школах, колледжах, высших учебных заведениях сибирская литература практически не изучается, несмотря на свою давнюю историю и достойных писателей, без которых невозможно представить не только русскую, но и мировую историю литературы.

«Еще А. Пытин, - утверждает сибирский литературовед В. Плюхин, - в своей «Истории русской литературы» указывал, что изучение только печатной продукции двух столиц дает искаженную картину развития национальной литературы. К середине XX века стала очевидной необходимость разностороннего изучения литературы громадного региона планеты – Сибири, представляющегося «белым пятном» на литературной карте России» [3, с. 5-6].

Красноярский ученый Б. Чмыхало, занимающийся проблемой регионализма, считает его явлением, «вытекающим из развития самосознания населения той или иной территории» и поэтому не сводимым «ни к «местному колориту», ни к «местной экзотике» [4, с. 14]. В своей работе «Литературный регионализм» он подчеркивает необходимость изучения биографий и творчества «местных писателей», исследования литературного движения в регионах, а также разработки методики и методологии регионального исследования литературы.

Итак, одной из главнейших задач ученых-литературоведов на сегодняшний день является исследование регионального литературного процесса.

Начало этому исследованию положено в трудах литературоведов В. Правдухина, Ю. Постнова, М. Азадовского. Продолжено оно В. Трушкиным, Н. Яновским, К. Анисимовым, Б. Чмыхало, А. Казаркиным, В. Плюхиным, М. Кухар, О. Лесничей и др. Работы по исследованию хакасской поэзии и прозы принадлежат перу литературоведов А. Кошелевой, В. Карамашевой, В. Прищепы, Э. Абельтина.

Литературный процесс Хакасии последней четверти XX века трудно представить без прозы и поэзии С. Пестунова. Уже первая повесть «Белая птица – лебедь» была опубликована в центральной печати (во втором номере журнала «Молодая гвардия» за 1973 год, а затем – в двенадцатом номере «Роман - газеты» за 1974 год) и отмечена первой премией ЦК ВЛКСМ. В 1979 году вышел сборник повестей и рассказов: «Сватова деревня», в 1982 – «Чудный месяц».

Параллельно С. Пестунов работает над поэтическими произведениями. В 1974 году стихи писателя публикуются в журнале «Молодая гвардия» (№ 8, с. 149 - 154). Первый небольшой сборник стихов «О доля наших матерей...» выходит

только в 1990 году. Затем, в 1995 году, печатается сборник стихов «Заповедная обитель». В год смерти писателя (1997) выходят в свет сразу две его книги: поэзия - «Озорные посмеюшки» и проза - «Жизнь бы текла да людей радовала».

Становление С. Пестунова как писателя проходило в то время, когда одной из ведущих тем в прозе стала тема «корней», нравственных заветов, аккумуляции днем сегодняшним живых токов минувшего, которую раскрывали в своих произведениях писатели-деревенщики.

Высокую оценку феномену деревенской прозы дал и А. Солженицын в своем выступлении на церемонии вручения премии писателю-деревенщику В. Распутину: «В большой доле материал этих писателей был – деревенская жизнь, <...> поэтому (а отчасти из-за снисходительного самодовольства культурного круга, и не без зависти к удавшейся вдруг чистоте нового движения) эту группу стали называть деревенщиками. А правильно было бы назвать их нравственниками, ибо суть их литературного переворота – возрождение традиционной нравственности, а сокрушенная вымирающая деревня была лишь естественной наглядной предметностью» [5, с. 186].

Нравственные искания свойственны и С. Пестунову, творчество которого стало частью в решении проблем большой современной литературы, которые безуспешно решали тогда писатели сибирского региона.

Повесть С. Пестунова «Белая птица – лебедь», несущая в себе великую веру «в человека, окрыленного высоким чувством любви» [6, с. 190], продолжает традицию осознания любви как высочайшей нравственной ценности человечества, начатую еще в военной прозе, где актуальной являлась тема любви, пронесенной через ад войны, выдержавшей все испытания. Такая любовь воспета во многих произведениях сибирских писателей: вспомним жертвенную любовь Настены из повести В. Распутина «Живи и помни», трагическую любовь Бориса и Люси из повести В. Астафьева «Пастух и пастушка», заботливую – Мишки к Лиде из его же повести «Звездопад».

В ряд повестей о любви и войне с полным правом может быть поставлена повесть П. Карякина «Прощание славянки» - произведение, во многом превосходящее «современную пастораль» В. Астафьева.

Уходя добровольцем на фронт, восемнадцатилетний Роман Зарубин испытывает к однокласснице Вале «какие-то особые чувства». И только побывав под обстрелом, увидев кровь и смерть друзей, получив тяжелое ранение, он понял, что это «особое чувство» - любовь. Так же, как и у Бориса Костяева, эта любовь - первая и единственная, та, которую судьба дарит человеку только раз в жизни.

Любовь помогает Роману преодолеть все беды, превозмочь боль и страдания, наполняет все его существо жаждой жизни. Любовь помогает ему всегда и всюду оставаться человеком, благодаря своей любви Роман сохранил в себе живую душу, не ожесточился, не очерствел, любовь помогла ему всегда и всюду оставаться человеком.

Заметным явлением в сибирской «военной прозе» стало произведение В. Сапожникова «На фронте затишье» («Рассказы старшины Арбузова»). Главный герой – старшина Арбузов – человек, напоминающий Василия Теркина. Он воспринимает жизнь такой, какая она есть: раз война – надо воевать, раз назначили старшиной – надо кормить, одевать, обувать бойцов. Все рассказанное им истории о любви, как правило, имеют печальную концовку: погибает в одном из рейдов санитарструктор Рита, чья внезапно вспыхнувшая любовь к разведчику-лейтенанту так и остается без ответа («Белые кони»); трагически обрывается жизнь юной регулировщицы Маши, в которую безумно и безответно влюблен сержант Шишкин («На перекрестке»). Однако, созданная автором атмосфера рассказов, убеждает, что именно любовь - источник той силы, которая помогла нашим бойцам вынести все тяготы войны.

Историями любви пронизана вся повесть С. Пестунова. Несмотря на ограниченное число персонажей, читателю открывается и юношеская романтическая любовь главного героя

роя, и трагическая «лихоманная» любовь главной героини, и «тихая, что заводь» [7, с. 79] любовь четы Белостоковых.

Вся округа Молчаливого острова, где происходит основное действие повести, скрывает в себе легенды: Авдошихина коса, Каркунихин остров, остров Самошиха. И, конечно, эти легенды – о любви.

Например, остров Самошиха, назван так потому, что «у той покосы были на этом острове. И каждое, считай, лето на черемуховом суку люлька плетеная зыбалась <...>. Нарожала она их кучу, работать некому, муже калека, а любила его прямо по-лебяжьей, преданно. Иван-то ейный еще с японской войны без ноги и руки приковывал, сердцеиный. <...> Вот Самошиха и цепляла люльку прямо здесь, где косила. И Иван-то <...> грабли к своей культуре приспособил и помогал любимой жене в меру сил своих. Ну, селяне и привыкли толковать: «Что, мол, до Самошихи поедем?» [7, с. 28 - 29].

Кажется, давно уже превратилась в привычку спокойная любовь четы бакенщиков Белостоковых, но Михаил Павлович «выдает» свои чувства, высказывая такую мысль: «Видать у женщин и любовь-то особенная, как сиреневые светелки в ночи. Чай, видал, поди, как сирень-то в ночи полахает? <...> Вот уж поистине женская душа – что божья коровка крылышки свои в этих цветах раскрывает. И чего бы, казалось, гореть этим цветам? Ан нет, горят. Да как горят! Будто звездами обсыпаны, росой окроплены, чтоб птицы в них нынели от песен и люди светлели, глядя на них. Горят-то не зря они. Видно, и природа любовь понимает» [7, с. 29]. Нежность и восхищение сквозят и в следующем его размышлении о женской душе: «Падки они на ласку, отзывчивы, ровно рябчик на манок. И душа-то у них птичья, нагуби – улетит. Вроде бы из лебяжьего пуха да света небесного соткана. Одним словом, загадка для нас, мужиков» [7, с. 29]. В его жене Марии Степановне любовь живет «так же естественно, как сок в весенней березе» [7, с. 92].

Только в конце повести читатель узнает о том, что и в жизни этих героев не все текло гладко. Из скромности они скрывают от посторонних то, что вырастили четверых детей. Называют только двоих родных. Автор умело подводит читателя к мысли о том, что любовь Белостоковых дана им в награду за «мужество, терпение и благородство» [7, с. 81] Маруси, которая сама будучи пятнадцатилетней девочкой заменила мать сиротке Любе, за то, что позже они взяли в семью Анну, родители которой погибли на Енисее.

Но самая трагическая история любви в повести – история главной героини Анны. С. Пестунов сумел нарисовать романтизированный образ женщины - молодой, цветущей, с нерастраченной силой, озорной и, несмотря на пережитое, не чурающейся людей. А пережито многое – большая любовь, предательство, рождение ребенка, нелепая гибель, пытавшегося вымолить прощение Федора. «Лихоманная» любовь, от которой несколько лет после его смерти томилась та самая «белая птица - лебедь» Анна, в итоге все-таки сменяется другой – счастливой. И даже на Аннушкином утесе под роковым признанием Федора появляются новые слова: «Живет на свете любовь!». «Это уже совсем другая история, о которой кто-нибудь непременно расскажет» [7, с. 95], - уверяет автор, давая надежду на то, что историй любви будет на свете еще немало.

Необыкновенный лиризм повести придает изображение величественной сибирской природы. Природа у писателя – не просто средство художественной изобразительности, а «своеобразное нравственное мерило, важнейший фактор духовности человека» [8, с. 85].

Осознание красоты родной природы, любовь и бережное отношение к ней автор делает характерной чертой многих своих персонажей. Например, Анна – главная героиня повести - черпает силы для дальнейшей жизни в природе. «Я ведь здесь как дома. Каждую травиночку и гнездышко знаю. Если бы не этот простор, - Анна обвела рукой островные дали, прибрежный бор, стремнину Енисея, тихую заводь, - умерла бы с тоски. А так вот это все и врачует, и тянет к себе голосами да песнями птиц, красотой да запахом цветов» [7, с. 86]. Писатель неустанно подчеркивает эту слитность Анны с

природой: «...выйдет в белом платье на крутяк, станет на самом юру, что черемуха в цвету» [7, с. 46], «... стояла, как березонька в тихую погоду» [7, с. 48], «... выстояла, ровно ива в паводок» [7, с. 52], «была ... открытой, как весенняя ромашка... и вольной, как сама енисейская пойма...» [7, с. 78] и т.д.

Это обостренное чувство родной земли характерно для всех героев повести. В уста бакенщика Михаила Павловича (из той же повести) автор вкладывает призыв к бережному отношению к родной природе: «Надо всем сообща заботиться о нашей красе-природе. А что с ней поделется, ежели мы руки опустим и глаза зажмурим? В пустыню все обернется. Острова, как бубны, голыми станут, рыбка в воде играть не будет. Птицы петь перестанут – и загрустит человек, озверет, лютым станет, для души добра негде будет взять» [7, с. 56].

Говоря о реализации в сибирской литературе проблемы «человек - природа», вспомним произведение, в котором эта проблема является определяющей – книгу В. Астафьева «Царь - рыба».

Пафос этой книги в преклонении перед красотой нашей земли, в обличении тех, кто эту красоту разрушает. Автор поднял свой голос против браконьеров, независимо от того, какие они занимают должности.

Защита природы, защита человека, защита человеческого в самом человеке – это основная мысль, которая проходит через все произведение.

Автор книги «Царь-рыба» постоянно подчеркивает: нравственное воспитание человека должно исходить из бережного отношения к себе подобному. В. Астафьев хорошо показал, что тот, кто беспощаден к природе, беспощаден вообще ко всему живому.

В. Астафьева тревожит состояние нравственности современного человека на Енисее в прямой связи с уроном, нанесенным природе НТР. И вот здесь-то прочитывается главная мысль «Царь - рыбы»: грубо вмешиваясь в жизнь природы, нарушая экологическую среду, мы тем самым искажаем и нравственный кодекс, издавна установившийся и действовавший в отношениях человека с природой. «Нам только кажется, что мы преобразовали все, и тайгу тоже. Нет, мы лишь ранили ее, повредили, истоптали, исцарапали, ожгли огнем. Но страху, смятенности своей не смогли ей передать, не привили и враждебности, как ни старались. Тайга все так же величественна, торжественна, невозмутима. Мы внушаем себе, будто управляем природой и что пожелаем, то и сделаем с нею. Но обман этот удаётся до тех пор, пока не останешься с тайгой с глазу на глаз, пока не побудешь в ней и не повращуешься ею, тогда только воньешь ее могущество, почувствуешь ее космическую пространственность и величие» [9, с. 62].

Мысль о значении природы в нравственном воспитании человека является одной из основополагающих в повести С. Пестунова: «Мне часто приходилось замечать, что люди, живущие в тесном общении с природой, на вольной волюшке, где и солнца, и ветра вдосталь, где можно во весь дых и смеяться и плакать, где можно упасть навзничь под любым кустом или настезь раскрыть себя ветру и солнцу, ходить запросто босым <>, смотреть вокруг себя далеко-далеко и пить-пить глазами зыбучие просторы отчего края, когда красота его тебя радует, - люди в таких местах в большинстве своем необыкновенно чистые, доверчивые, добрые, как вешнее тепло, несуетные и святые даже в своих грехах, справедливые в любых своих поступках» [7, с. 34]. Именно такими и нарисованы герои «Белой птицы – лебеди», живущие на Молчаливом острове, «за угрюмым бурным утесом, где раздваивается Енисей на старый и молодой» [7, с. 8].

Мастерство писателя в изображении суровых сибирских пейзажей – важная составляющая его художественной системы. Природа в его произведениях является не только мерилом духовности и нравственности героев, но и основой их лиризма, а также средством художественной изобразительности. В более поздних произведениях С. Пестунов часто использует в послесловиях пейзажные зарисовки, которые от-

ражают состояние души автора: *«А теперь над зыбью осенней стети, раздвигая тоскливое хмурое небо, давившее на землю, каменное солнце горело так светло и доверчиво, что я снова увидел тот весенний радостный день своего праздника. Солнце светило широко и вольно, возвращая к жизни легенды прошлых и наших дней, рождая и молодость, и любовь, и саму жизнь»* [10, с. 71].

Пейзаж, который тесно связан с характером авторской речи и образом автора, обозначает его присутствие в авторских отступлениях. В произведениях С. Пестунова пейзаж является в первую очередь носителем патриотических чувств автора. Он изображает родную деревню, птиц и животных, грозный Енисей и могучий тополь, спасший их дом во время потопа.

Все художественные послы, ориентированные на воспроизведение, описание, ту или иную функциональность пейзажных зарисовок самым непосредственным образом связаны с определенным проявлением авторской индивидуальности С. Пестунова.

Актуальной является во многих произведениях С. Пестунова тема труда. Трудолюбие всегда считалось одним из важнейших качеств человека. Особое внимание писатели обратили на него в послевоенное время, когда необходимо было восстанавливать разрушенное хозяйство.

Строительство предприятий, железных дорог, механизация сельского хозяйства, освоение целинных земель коренным образом меняют жизнь многих молодых людей.

Тысячи молодых энтузиастов, приехавших в Сибирь из Москвы и Ростова, Ленинграда и Горького, Красноярска и Челябинска для освоения целинных и залежных земель, несмотря на трудности, суровую сибирскую природу, распахиывали нетронутые земли, на ходу осваивали профессии сельского механизатора и хлебороба. Буквально в считанные месяцы возникали на пустом месте новые совхозы, дававшие стране хлеб.

В 1966 году ЦК ВЛКСМ и Комитет по печати при Совмине РСФСР приняли совместное постановление об издании библиотеки «Молодая проза Сибири». Основой ее послужили книги и рукописи, одобренные на зональных семинарах молодых писателей в Чите и Кемерово. Библиотека началась с книги Анатолия Кузнецова «Продолжение легенды» (1967). Всего было выпущено более 50 томов.

Библиотека «Молодая проза Сибири» познакомила читателей со многим интересными прозаиками. В ней дебютировали многие авторы, имена которых сегодня хорошо известны: Г. Немченко и А. Приставкин, В. Чивилихин и В. Шугаев, В. Лихоносов и В. Распутин, О. Куваев и А. Вампилов, А. Лиханов и В. Потанин, Г. Машкин и А. Черноусов, А. Якубовский и многие другие.

Библиотека «Молодая проза Сибири» стала своего рода коллективным собранием сочинений молодых писателей, отличающимся острой, смелой постановкой многих актуальных проблем, связанных с экономической и хозяйственной жизнью сибирского края. Как отмечает новосибирский литературовед А. Горшенин: *«Одной из главных целей библиотеки было привлечение молодежи к Сибири, нуждающейся в свежих силах для освоения и ускоренного развития края. Поэтому вполне закономерно, что сибирские новостройки, гиганты металлургии и энергетики, нефтепромышленные комплексы, научные центры становятся местом действия многих произведений молодых литераторов. Человек и его дело, образ молодого современника – рабочего, инженера, ученого – занимали центральное место в прозе молодых писателей Сибири»* [11, с. 326].

Пожалуй, все произведения, написанные на эту тему, объединяет желание авторов показать, как в трудовых отношениях происходит становление новых нравственных ценностей и формирование нового человека.

В центре внимания автора в этом случае стоит не коллектив, а один герой, но решающими в поведении этого героя оказываются принципы коллектива.

Об этом - повести А. Черноусова «Практикант» («Сибирские огни» 1973, № 1) и В. Машина «Сиверко» («Сибирские огни» 1972, № 4).

Герой А. Черноусова Андрей – студент, будущий инженер, который проходит практику на заводе. Своего рода практикант и героиня В. Машина – Лиза, которая становится диспетчером пристани в поселке на сибирской реке Яхе. Оба героя сталкиваются впервые со многими производственными и житейскими сложностями, учатся самостоятельно мыслить и поступать.

Первое знакомство с серьезной жизнью заставляет Андрея понять, что не каждый факт действительности прямо отвечает теории. Он приглядывается к людям, к организации труда, и постепенно вырабатываются его собственные представления. Ему, будущему инженеру, приходится задуматься и о ведущем типе современного рабочего и о том, почему завод никак не может преодолеть штурмовщину.

Конечно, Андрей – только практикант и всех производственных проблем не решит, но радуется читателю то, что он не отмалчивается в трудных ситуациях. Когда в цехе случилась авария по вине отличного слесаря Гены, Андрей прямо заявляет мастеру: *«Геннадий – то как раз меньше всего виноват. Он устал, Гена, измотался»* [12, с. 31]. Свои, пусть незначительные открытия формируют не только мнения Андрея, но и его характер.

В целом же, повести свойствен оптимистический взгляд на окружающую действительность, характерный для большинства произведений А. Черноусова. В центре его творчества люди, неравнодушные, беспокойные, энергичные, не на словах, а на деле выступающие против безразличия, рутины, косности, безответственности в различных их проявлениях.

Лиза Колокольцева в повести В. Машина становится диспетчером порта, не имея ни знаний, ни опыта. Ее обязанность – «заполнять журналы да связь держать». Она очень скоро втянулась в работу, а обстоятельность заставили проявить и расторопность, и смекалку, и волю.

Лиза «прижилась» в коллективе. Ее любят и поддерживают другие люди, потому что сама к ним небезразлична. Она помогает ослепшему шкиперу Гаврюхину, жене пьяницы Жолудева, пытается помочь ему преодолеть его пагубную страсть. В конце повести Лиза выступает против махинаций начальника пристани Горчакова. *«Нет, В. Машина не ведет свою героиню к триумфу, – пишет критик В. Оботуров, – но показывает, что ее гражданское самоопределение состоялось»* [13, с. 36].

Анализируя произведения, входящие в «Молодую прозу Сибири», критик В. Саватеев подчеркивает то, что эти произведения *«разные по своим внутренним задачам, по художественным достоинствам, по творческой манере их авторов, объединяются общим стремлением запечатлеть героиню труда, показать молодых людей высокого романтического склада души, поистине преданных делу, которому они служат»* [14, с. 58].

Например, В. Поволяев любил изображать человека в моменты высшего напряжения духа, его герои живут каждый день на краю гибели или победы и дорожат больше, чем жизнью, товариществом.

Действие в повести В. Поволяева «Двенадцатая буровая» («Новый мир», 1974, №1, была также опубликована под названием «Горячие дни в холодную пору»; «Роман – газета», 1974, № 34) развивается медленно, словно исподволь, ничто не предвещает беды. Но вот на двенадцатой буровой скважине, которую все считали пустой, неожиданно появилась нефть и начался пожар.

Только очевидец происшедшего мог так ярко и правдоподобно передать масштабы, неукротимый характер вспыхнувшего нефтяного костра: *«... настил, едва освещенный фонарями, стал разваливаться на глазах, доски отпрыгивали в стороны и, выхляя в воздухе, уносились в тайгу; потом рядом с вышкой поднялся черный куржавистый столб, скрылся в выси, взметнулись большие темные предметы – обломки трансмиссии, со звоном стукнулись о перекладыны вышки в том месте, где находилась площадка верхового. И словно*

выпало орудие – фонтан взорвался розовым пламенем, мгновенно выветив тайгу на многие километры... Дымилась густыми клубами земля, и быстро таял снег» [15, с. 40].

В Поволяев показывает отвагу и самоотверженность, с которой идут на бой с огнем люди, как закаляются, проходят испытание характеры, проверяются профессиональные мастерство, нравственные качества людей.

Целых два дня «ходит големом» сварщик Косых: ведь ему поручено провести важную, ответственную сварку в опасной близости к огню. Но Косых не выдерживает испытания, поддается «звериному страху» и в самый последний момент бросает все и бежит прочь. И дело вовсе не в том, что, как говорит он сам, ему не хватает знаний, профессионального опыта для сложной работы. Не хватает ему должного нравственного, духовного опыта.

Душевная черствость Косых проявлялась и раньше (вспомним случай, когда он застрелил копалуху Катю, которую кормила вся бригада). Автор убеждает нас в том, что изъяны в душе особенно очевидно проявляются в трудные минуты жизни человека.

Этому персонажу автор противопоставляет в повести двух героев: безмянного сварщика, который занял место Косых и «начал варить – буднично, не спеша, будто показывал в учебном классе, как сооружается тот или иной шов»; и совсем молодого Витьку Юрьева, страшно обгоревшего, но предотвратившего взрыв на скважине.

Итак, многие авторы «Молодой прозы Сибири» затрагивают в своих произведениях вопросы морали, человеческих отношений. Их больше всего привлекает жизнь молодежи, ее дела, мысли, чувства, возможность раскрыть ее внутренний мир через отношение к труду. Как мы уже упоминали, не остался в стороне от решения этих проблем, вопросов и С. Пестунов. Размышляя о том, почему Анна и Белостоковы живут на острове, где «ничего, кроме простора и воды не видят», он делает простой вывод: «...любят они свою работу, в которой своя романтика, свои трудности» [7, с. 69 - 70].

Автор рассказывает историю о том, как Анна и Мария Степановна чуть не погибли, пытаясь поставить новый бакен, взамен унесенного весенним бурным Енисеем. Ногу Марии Степановны захлестнуло веревкой, к которой был привязан новый бакен, лодка перевернулась, и спаслись женщины только благодаря проплывавшему мимо катеру. Доставив домой «полуживую, перемерзшую» Марию Степановну, Анна на другой лодке поплыла снова к опасному месту. «В эту ночь фарватером, единственным в этом месте узким коридорчиком, в стороне от подводных клыков, прошли три баржи-самоходки с ценным грузом для Саянской ГЭС, танкер и два катера-лесовоза, ориентируясь на красный фонарь, что горел

в руках Анны. И никто из тех, кто плыл в эту темную дождливую ночь, когда вокруг так бунтовала веющая вода, что даже бревна в лихих вихрях вставали на дыбы, как жеребцы в драке, - никто из проплывающих мимо не догадывался даже, не подозревал, что рядом с красным светом бьется сердце смелой женщины» [7, с. 71 - 72].

Акцент на теме труда является характерной чертой творчества С. Пестунова. Истоки этого вновь просматриваются в биографии автора, когда Великая Отечественная война установила свои суровые критерии испытания на прочность, а оставшиеся без мужей и отцов, ушедших на фронт, женщины и дети в тылу делали все, что возможно для победы. Уже в 1946 году двенадцатилетний Сережа носил на груди медаль «За доблестный труд». В предисловии к книге своих стихов «Заповедная обитель» он с юмором рассказывает о том, что никогда не гнушался никакой работы «... в спорте брал первые призы, по фото – премии, а по чистке сортиров довольно большие по тем временам деньги», а на вопрос корреспондента газеты «Хакасия»: «Что Вы цените больше всего в людях и в себе?» [16, с. 5], ответил: «Труд. Любой. Трудиться – этому с детства меня научила мать. <...> Как бы меня ни прижала жизнь, я твердо знаю: только труд, неустанный, кропотливый, целительный и спасительный, спасет и выльчит меня от любой напасти» [17, с. 5].

В более позднем творчестве тема труда в прозе С. Пестунова раскрывается в образах близких для писателя людей – матери, бабушки, сестры, односельчанок.

Основной характерной чертой литературы Сибири является ее тесная связь с жизнью, народом, его интересами, способностью чутко откликаться на запросы времени. Литературовед А. Кошелева отмечает: «При наличии многоликих стилей и авторских почерков к писателю предъявлялись высокие требования – идейная значимость и художественное совершенство, глубина проникновения в жизнь своего народа, соответствие произведения современным эстетическим критериям» [18, с. 120]. Исходя из вышесказанного, мы можем говорить о том, что, откликаясь на запросы времени, соотнося с ним свое художественное слово, С. Пестунов в повести «Белая птица – лебедь» утверждает любовь, родную природу и труд как высочайшие общечеловеческие нравственные ценности, все то, чем жива большая литература. Возвращаясь к словам В. Зазубрина о достойном месте в отечественной литературе сибирской литературы, необходимо подчеркнуть, что эта литература, несет свои биологические, экономические, географические факторы, которые «не могут не класть своеобразного отпечатка на творчество сибиряков» [2, с. 35], выделяют это творчество из типологического ареала эпохи, демонстрируя яркое авторское «я» его создателей.

Библиографический список

1. Микешин, А.М. Первые шаги по пути социалистического реализма // Проблемы литературы Сибири XVII-XX вв. (Материалы к «Истории русской литературы Сибири»). – Новосибирск: Наука, 1974.
2. Кухар, М.А. Развитие сибирской прозы в первой половине 20-х гг. XX в. // Вестник ХГУ им. Н.Ф. Катанова. Серия 6. Филология: Литературоведение. - Выпуск 3.
3. Плюхин, В.И. Писательская критика Сибири. – Абакан: Изд-во Хакасского государственного университета, 2007.
4. Чмыхало, Б.А. Литературный регионализм. – Красноярск: КГПИ, 1990.
5. Солженицын, А. Слово при вручении премии Солженицына Валентину Распутину 4 мая 2000 года // Новый мир. – 2000. - № 5.
6. Абельтин, Э.С. Пестунов. Белая птица – лебедь // Сибирские огни. – 1980. - № 8.
7. Пестунов, С. Белая птица – лебедь: Повести. – М.: Современник, 1975.
8. Абельтин, Э. О творчестве С. Пестунова // Вопросы развития хакасской литературы. – Абакан, 1990.
9. Астафьев, В. Царь-рыба: Повествование в рассказах. – М.: Советский писатель, 1980.
10. Пестунов, С. Сватова деревня: Повесть. – Красноярск: Красноярское кн. изд-во, 1979.
11. Горшенин, А.В. Лица сибирской литературы. Очерки и эссе. – Новосибирск: РИЦ НПО СП России, 2006.
12. Черноусов, А. Практикант: Повесть // Роман – газета. – 1974. - № 12.
13. Оботуров, В. Сегодняшние заботы // Литературное обозрение. – 1973. - № 7.
14. Саватеев, В. Романтики и реалисты // Литературное обозрение. – 1974. - № 12.
15. Поволяев, В. Горячие дни в холодную пору: Повесть // Роман-газета. – 1974. - № 12.
16. Пестунов, С. Заповедная обитель: Сборник стихов. – Абакан: Хакасское книжное издательство, 1995.
17. «Ромашки живут нараспашку на моем небогатом лугу» // Хакасия. – 1994. – 19 марта. 18. Кошелева, А.Л. Хакасская поэзия 1920-1990-х годов: типология и закономерности развития. – Абакан: Изд-во ХГУ им. Н.Ф. Катанова, 2001.

Статья поступила в редакцию 12.08.09

Раздел 4

ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ

Ведущие эксперты раздела:

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

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

НАДЕЖДА ИВАНОВНА КУДЕРМЕКОВА – кандидат педагогических наук, доцент Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)

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

УДК 14.07.03

У. Грисволд, д-р. пед. наук, проф. университета штата Канзас (США), E-mail: griswold@ksu.edu

О ТЕОРИИ ТРАНСФОРМАЦИИ ПЕРСПЕКТИВ: НА МАТЕРИАЛЕ ИССЛЕДОВАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ В ШКОЛАХ РЕСПУБЛИКИ АЛТАЙ

Центральное место в статье занимает широко известная на западе теория личностной трансформации, говорится о ее основных принципах и содержании. В ходе применения данной теории в России была отмечена полезность ее основных механизмов. В статье приводятся основные результаты исследования перспективных преобразований у учителей школ Республики Алтай после их участия в дополнительных профессиональных программах.

Ключевые слова: теория трансформации перспектив, самообучение, андрогенная педагогика, образовательные технологии.

Введение

Теория трансформации перспектив (ТПП), или теория трансформативного обучения, - это процесс, представляющий собой изменение общего представления человека о людях, сообществах и организациях через жизненный опыт. ТПП, главным образом, связана с тем, «как мы учимся общаться и действовать в соответствии с нашими собственными целями, ценностями, чувствами и установками (нежели в соответствии с чужими установками и целями, которые мы часто безропотно переводим в разряд своих), что позволяет нам самим контролировать нашу жизнь, быть социально ответственными и принимать личные решения» [1, с. 8]. Результатом трансформативного обучения является преобразование перспектив человека. В то время, как изучение ТПП осуществлялось в различных условиях (профессиональная среда, получение высшего образования, образовательные курсы), все исследования были проведены исключительно в контексте западного демократического устройства. Возможно ли использование теории трансформации перспектив в других условиях?

Исследование о применимости ТПП в России продемонстрировало её полезность [2]. В ходе исследовательской работы были изучены изменения в мировоззрении и личностные перспективы учителей Республики Алтай (Россия), которые обучались интегрировать образовательные технологии в процесс обучения, с упором на процесс преобразования личностных перспектив. Цель этого проекта состояла в том, чтобы задокументировать методы и подходы, обычно используемые в Республике Алтай, при обучении учителей интеграции компьютерных образовательных технологий в педагогическую практику, а также изучить эффективность данных методов и подходов для облегчения процесса трансформации перспектив.

Данное исследование должно ответить на три вопроса: 1) являются ли методы, используемые для профессиональной подготовки учителей по применению компьютерного оборудования, способствующими личностной перспективной

трансформации; 2) какие перспективные адаптации, если таковые имеются, можно наблюдать у учителей, когда они участвуют в дополнительных профессиональных учениях (делается упор на обучение применению компьютерной техники), и как эти адаптации проявляются в преподавании учителей и их философском воззрении на образование в целом; и 3) способствует ли передача знания по схеме «учитель - учителю» личностным перспективным трансформациям в учительском коллективе?

Теоретическая база

ТПП использовалась в качестве структурной основы с целью изучения любого рода преобразований, относящихся к образовательной практике, которую получают учителя школ Республики Алтай при прохождении дополнительных профессиональных программ. ТПП сформировалась менее чем тридцать лет назад. Её первые принципы были разработаны Джеком Мезируо в работе, посвящённой женщинам, прервавшим учёбу в колледжах [3]. Согласно ТПП, движущей, или основополагающей, целью человека в получении любого опыта является значимость этого опыта для него самого. ТПП также признает, что не существует стабильных истины и знаний. Они подвергаются изменениям в контексте разных ситуаций [1]. Теория трансформативного обучения рассматривается как «всеобъемлющая, идеализированная и универсальная модель, состоящая из собственных генетических структур, элементов и процессов позднего обучения (обучения во взрослом возрасте). Культура и сама ситуация влияют на то, какие из данных структур, элементов и процессов проявят себя больше, и чей голос поведет за собой» [4, с. 222].

В то время как многие теоретики и практики [3; 5; 6; 7] сходятся во мнении о том, что трансформативное обучение не есть точный, линейный процесс, в нём было выделено несколько ключевых фаз:

1. Проблема, или дезориентирующее событие;
2. Самоанализ и переживание чувства стыда и вины;

3. Критическая оценка эпистемологических, социокультурных или психологических положений;

4. Признание того, что и другие люди тоже испытывают дискомфорт и стоят перед лицом будущих внутренних изменений;

5. Исследование вариантов для новых ролей, отношений и действий;

6. Составление плана действий;

7. Приобретение знания и навыков для осуществления плана;

8. Предварительная примерка новых ролей;

9. Формирование умений и собственной уверенности в готовности проявить себя в новой роли и установить новые взаимоотношения; и

10. Реинтеграция в общество на основе условий, продиктованных своими новыми перспективами [8].

Считается, что процессы перспективных трансформаций начинаются как реакция на проблемное дезориентирующее событие. Обычно это неожиданный случай, который приводит к растерянности. Прошлое понимание дезориентирующей проблемы как единичного события сменилось последними данными о том, что дезориентация складывается из ряда меньших событий, которые могут инициировать начало процесса трансформации перспектив личности [3]. «Толчковыми» проблемами могут быть и положительные события (например, окончание большого предприятия), и негативные (например, потеря любимого человека). Большие социальные и политические события, типа смена правительства, также могут послужить причиной изменений в личности [3]. Дезориентированное состояние личности иногда сопровождается чувством стыда или вины, тогда человек задаёт себе вопросы и пытается найти для себя выход из данной проблемы через новые идеи и перспективы. Критический самоанализ становится ключевым компонентом процесса личностной трансформации, что подтверждается работами Стефана Брукфилда [9; 10]. Существенная роль в процессе изменения личности отводится аналитическим беседам. Проведение их считается необходимым, потому что обучающимся, как утверждает Дж. Мезироу, важно установить вокруг себя безопасное и доверительное окружение, чтобы не бояться пересмотреть прошлые убеждения и открыть для себя новые явления и роли в мире. Диалог также важен в связи с тем, что он является одним из способов, позволяющих обучающимся связать личный опыт с опытом других людей и убедиться в том, что пережитое ими имеет много общего (4-ая фаза по Мезироу). Результатом процессов трансформации перспектив должно быть развитие альтернативных перспектив, которые будут в сравнении с прежними идеями шире, содержательнее и сложнее [1]. Эти дополнительные перспективы должны найти своё место в жизни в виде изменений и/или действий какого-либо рода [3]. Эти изменения могут произойти в личной жизни человека или отразиться в жизни общества.

Кэтлин Кинг [11] был продемонстрирован богатый опыт в передаче инструкций по применению компьютерной техники практикующим педагогам, которые показали большой потенциал для преобразования своего личностного мира при проведении занятий с взрослыми. Путь личностных преобразований, которые отмечаются у практикующих учителей при обучении компьютерным технологиям, может привести к следующим изменениям: «поставить акцент на самостоятельное изучение материала, на использование новых методов обучения, на формирование навыков критического осмысления при обучении, на применение проблемного подхода к обучению, на исследовательскую работу, а также на повышение уверенности и усиление роли учителей и учеников» [11, с. 40]. Эти изменения не только совпадают с результатами и рекомендованными методами ТТП [1], но также отражают суть нескольких методик и теорий обучения взрослых.

Один из способов в содействии перспективному преобразованию учителей заключается в предоставлении им возможности профессионального роста. Участие в программах, повышающих профессиональный уровень и основанных на

обучении использованию компьютерной техники, обеспечивает получение разнообразного опыта в плане личностной переориентации учителей, в том числе и развитие собственных конструктивистских подходов к образованию [11]. Степень этих преобразований зависит от нескольких факторов [1; 11]. Так, важным является то, внедрены или нет принципы усвоения материала взрослыми в образовательную деятельность и любые другие обучающие контексты. Атмосфера при обучении, призванная отвечать установкам взрослых, является одним из самых значимых факторов в процессе трансформативного учения. Обращаясь к потребностям обучающихся, таких как проверка предшествующего опыта, проблемно-ориентированное обучение и стимулирование самостоятельного обучения [12], возможно организовать благотворную среду, в которой взрослые могут пересмотреть свои прежние жизненные установки и примерить на себя новые роли. Контекст, в котором оказываются взрослые, должен дать богатую почву для дальнейших исследований и внедрений [1; 11; 13].

Методы

Для проведения данного исследования была использована методика контекстного исследования (case study), разработанная Робертом Йинем [14]. Методика контекстного исследования - это своего рода форма исследования, когда «вопросы *как* или *почему* задаются о протекающем ряде событий, над которыми ученый почти или совсем не имеет контроля» [14, с. 20]. Главной задачей исследования было определить, насколько профессиональное развитие учителей Республики Алтай относительно применения ими компьютерных технологий может изменить их отношение и мировоззренческие установки, и как это выражается на процессе обучения. Следует сказать, что исследование в этом направлении продолжается. Автор данного проекта не оказывал никакого воздействия на какие бы то ни было процессы, в которых участвовали учителя.

В задачи исследования входило создание «возможности провести наблюдение и анализ явлений, недоступных до настоящего времени научному изучению» [14, с. 43], что заставило разработать индивидуальный, единственный в своем роде, исследовательский проект. Автора данной работы интересовало охарактеризовать и проанализировать многочисленные процессы и события, в том числе обучающие программы федерального и республиканского уровня, обучение в местных школьных учреждениях, деятельность администрации и учителей. Для этого были проведены интервью с учителями, ответственными за проведение профессиональных курсов, с представителями школьных администраций, с авторами обучающих программ, а также осуществлен ряд других наблюдений.

Теория Дж. Мезироу [8] о трансформации перспектив личности и теория К. Кинг [11] о путях трансформации были взяты за основу протоколов интервью. Вопросы из предыдущих проектов по исследованию переориентации мировоззрения личности (установок и ценностей) помогли ответить на вопрос о том, каким образом опыт учителей соотносится с современными теориями о процессах трансформативного обучения. Вопросы интервью были тщательно разработаны с целью узнать о специфике деятельности учителей при повышении ими своего профессионального роста, а также с целью выяснить, каким образом развитие профессиональных качеств отражается на методах обучения и образовательной философии.

В исследовании приняло участие 28 человек: 25 учителей (10 - учителя информатики, 15 - учителя других предметов), два сотрудника Центра оценки качества образования (ЦОКО) и Института переподготовки учителей (ИПУ) и один преподаватель информатики университета ГАГУ. Среди 25 учителей двое занимали должность директора школы, трое были заместителями директоров школ. Среди школьных предметов были следующие: русский язык и литература (2 учителя), английский язык (3 учителя), немецкий язык (1 учитель), история (1 учитель), химия (2 учителя), география (1 учитель), история (1 учитель), экология (2 учителя), ОБЖ (1 учитель), а также бы-

ли опрошены 2 учителя начальной школы. Из всего числа участников исследования 19 были женщины, 9 - мужчины. Учителя, участвовавшие в проекте, представляют девять школ, центр экологического образования и центр детского творчества.

Результаты

Вопрос 1

В задачи данного исследования входило обнаружить, способствуют ли методы, используемые для обучения учителей, внедрению компьютерных образовательных технологий в процесс школьного обучения. Согласно К. Кинг [11], существует три основных фактора необходимых для того, чтобы повышение профессионального уровня учителей благоприятствовало их внутренней переориентации: тренировка и инструктаж (в эмоциональном и техническом аспектах); время, выделенное на обучение и внедрение в практическую деятельность нового знания; коллективный подход к разработке новых учебных программ и применению только что приобретённых умений.

Тренировка и инструктаж

В Республике Алтай существует многоуровневая профессионально-образовательная система, которая нацелена на обучение учителей правилам внедрения компьютерных технологий в школьную практику. ЦОКО и ИПУ предлагают бесплатные обучающие курсы в различных сферах с возможностью их проведения при школах. Курсы представляют собой единство лекционной и практической видов деятельности, обсуждений и проверки точности исследовательских подходов. Работники ЦОКО и ИПУ сообщают, что во время занятий им удаётся сломать психологический барьер боязни работы с компьютерной техникой, который часто обнаруживается у учителей. Наблюдения над ходом образовательных курсов показали, что участники активно вовлекаются в работу и высоко мотивированы к получению новых навыков.

Многие школы также обеспечивают учителей возможностью дополнительного образовательного роста. Некоторые участвовавшие в данном исследовании лица отмечают, что школы заинтересованы обучать своих учителей работе с компьютером, хотя цели школы не всегда совпадают с личными установками самих учителей. Работа нескольких школ выше минимальных установленных требований, и по обеспечению переподготовки своих работников оценивается как средняя. Школы также играют важную роль в процессе адаптации учителей к использованию компьютерного оборудования. Уже в школьных условиях могут приобретаться основные умения работы с компьютером. Позже они подкрепляются новыми знаниями во время дополнительных курсов, индивидуальных консультаций со специалистами и практической отработки приобретённых навыков. Школы несут на себе и мотивирующую функцию в освоении новых профессиональных умений посредством изменения установок учителей и/или благодаря поддержке администрации школы. В тех заведениях, где учителя получают существенную помощь от администрации в обучении и внедрении компьютерных образовательных технологий, отмечается высоко благоприятная обстановка, а применение новых умений и методов обучения поощряется.

Подготовка, предлагаемая ЦОКО и ИПУ и самими школами, организуется и внедряется в соответствии с принципами предоставления образования для взрослых и правилами, описанными в таких работах практиков и теоретиков, как С. Брукфилд [15], М. Ноулз [12] и Э. Линдеман [16]. Руководители курсов для учителей отмечают, что работа с взрослыми обучающимися требует практического подхода, их личного участия во всех операциях и выявления личных целевых установок каждого.

Время, выделенное на обучение и внедрение нового знания в практику

Второй ключевой фактор, который обеспечивает трансформацию перспектив среди учителей, обучающихся работе с компьютером на уроке, по К. Кинг [11], заключается в том, сколько времени отведено на обучение и внедрение в практику нового знания. Возможности для обучения внедре-

нию компьютерных технологий есть как для школ сельской местности Республики Алтай, так и для школ её столицы. 78% учителей, принявших участие в данном проекте, прошли обучение на курсах для работников школ. Однако 40% учителей указало на то, что времени для обучения работе с компьютером не хватает. На наш взгляд, необходимо исследовать проблему освобождения учителей от части занятий для других видов работ, связанных с компьютером, а также рассмотреть политику стимулирующих выплат учителям, занимающимся интегрированием компьютерных образовательных технологий в школьную практику. Также необходимо выяснить, какого мнения придерживаются сами учителя для решения данного вопроса.

В ходе работы выяснилось, что многие учителя желали бы использовать компьютер на своих уроках, но на пути к этому существует много барьеров. Хотя количество компьютеров в школах за последние годы возросло, в целом их число не отвечает нуждам учителей (подготовка, дополнительные обучающие материалы, методика использования на уроках). Некоторые школы имеют особые расписания, которые уравнивают время работы учителей за компьютером. К сожалению, чтобы использовать компьютерную технику в целях обучения, многим учителям приходится переносить занятия в классы, снабжённые соответствующим оборудованием. Недостаточность постоянного доступа к компьютеру сказывается на том, что знания и умения, приобретённые учителями на курсах, не отрабатываются и забываются, а это замедляет трансформативные процессы в учительской среде. Следует также сказать, что федеральным министерством образования проблема нехватки компьютеров в школах решается в рамках программ обеспечения школ образовательными ресурсами, и школы могут распределять эти ресурсы согласно своим приоритетам.

Коллективные подходы

Третьим важным фактором, обеспечивающим перспективные трансформации среди учителей, которые обучаются использованию образовательных технологий, по К. Кинг [11], является коллективный подход к развитию новых учебных планов и применению только что усвоенных навыков. В рамках данной теории отмечается коллективная работа среди учителей, хотя их совместная деятельность значительно ограничивается только приобретением и применением новых умений и не распространяется на область совершенствования нового учебного плана. В Таблице 1 показано, на какой стадии использования образовательных технологий находились учителя согласно предложенным Кинг [11] путям трансформации. Выяснилось, что 86% учителей используют компьютерное оборудование в своей работе для поддержки существующего учебного плана, в то время как 81% начали интеграцию технологий в урочную практику.

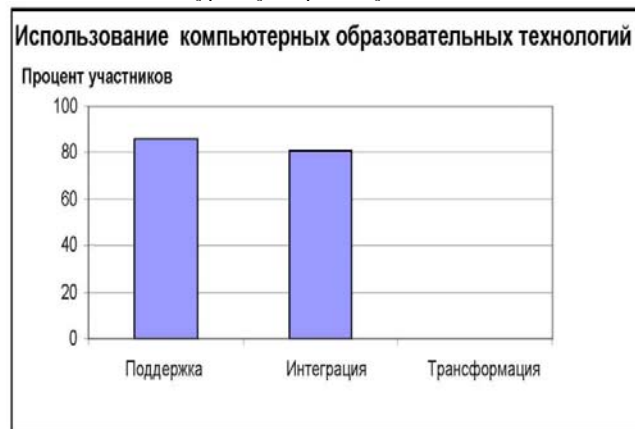


Схема 1. Использование участниками компьютерных образовательных технологий

Учитывая то, как учителя используют компьютерную технику, области их коллективного взаимодействия не удивительны. Учителя и сами школы разработали механизмы, посредством которых могут осуществляться совместные процес-

сы. Профессиональные подготовительные курсы в школах проводятся для отдельных групп учителей, и их участники упоминают случаи, когда им помогали другие их школьные коллеги. Проблема важности учительской сплочённости будет обсуждаться далее в разделе Вопрос 3.

Подведение итогов Вопроса 1

Методы, которые используются в Республике Алтай для подготовки учителей к применению компьютерной техники, обладают большим потенциалом в способствовании трансформативным процессам. На территории республики сформирована многоуровневая система обеспечения поддержки в профессиональной подготовке учителей и их дополнительном образовании. Дополнительные курсы отвечают практике и принципам образования для взрослых. Автору данной работы неизвестно точного числа учителей и школ, являющихся частью этой системы, но сам образовательный механизм является надёжным источником образовательной поддержки и подготовки учителей. Необходимо решить две проблемы: изыскать ресурс времени на обучение и обеспечить доступность компьютерной техники каждому учителю. Многие учителя, ставшие участниками данного проекта, сообщили о частой невозможности уделить время на собственное обучение и недоступность компьютеров в полной мере как основные барьеры на пути к использованию образовательных технологий во время уроков. Это явилось слабым местом в возможности протекания трансформативного процесса и способствованию перспективного переустройства. Совершенствование в этой области не только повысит возможность для трансформативного обучения, но и ускорит адаптацию образовательных технологий в школьную практику большим числом учителей. Учителя разных школ готовы к сплочённой работе, и их сотрудничество в настоящее время отмечается и среди групп учителей, обучающихся пользованию компьютером. Постепенно обучаясь применению техники и развивая новые учебные планы, учителя продолжают коллективные процессы, в которые они сегодня вовлечены.

Вопрос 2

Второй вопрос нашего исследования заключается в том, чтобы выяснить какие, если таковые имеются, перспективные трансформации переживаются учителями школ, когда они вовлечены в процесс профессионального роста, сфокусированный на компьютерных образовательных технологиях. Частью вопроса также является необходимость выяснить, как эти изменения отражены в школьной учебной практике и образовательной философии. Чтобы ответить на этот вопрос, мы должны исследовать насколько по-разному думают и работают учителя.

Новое мышление

Преподаватели думают по-разному на этот счёт, и мнения их основаны на своём опыте обучения интегрировать компьютерные технологии в преподавательскую практику. Большинство учителей, участвующих в этом исследовании, думает, что компьютеры и навыки работы с ними - необходимый элемент учительской профессии. Некоторые учителя полагают, что, если бы они использовали компьютеры, то они могли бы обучать более эффективно, а ученики были бы более мотивированы. Некоторые учителя считают, что они могут проводить больше индивидуальной работы с учеником, возможность чего дают образовательные технологии. Некоторые учителя также думают, что те работники, которые используют компьютеры, более уважаемы со стороны своих обучаемых по сравнению с другими учителями, которые применяют компьютер при обучении. Не напрямую было заявлено и то, но учителя также ожидают, что ученики будут использовать компьютер: частью работы учеников становится всё большее использование образовательных технологий как часть их школьной программы (презентации, сбор информации, т. д.). Некоторые учителя полагают, что для школы важна полная компьютеризация.

Новое поведение

Учителя отличаются и разным поведением, основанном на своём опыте приобретения навыков работы с компьюте-

ром. Они активно обучаются образовательным технологиям через различные средства, включая формальное обучение и рабочие группы, неофициальные консультации с коллегами и самостоятельную работу. Они продолжают учиться, практически применяя свои новые знания в процессе преподавания. Учителя используют образовательные технологии для поиска нового материала и методов для своих курсов часто из впервые открытых для себя или ранее недоступных источников. В Таблице 1 приведены примеры того, с какой целью участники нашего исследования используют компьютер. Типы использования, чаще всего упоминаемые участниками, включают получение новой информации (57 %) и подготовку материалов (29 %).

Таблица 1

Способы использования участниками исследования образовательных технологий

Использование технологий	Поддержка			
	Способы применения	поиска информации по предмету	поиска методической информации	Приготовление материалов
Число участников	12	2	6	
Процент участников	57%	10%	29%	

Таблица 2, приведённая ниже, говорит о том, что учителя используют компьютерную технику в подготовке материалов, оценке успехов учеников, передаче знаний, а также для демонстраций и экспериментов. Они добавляют мультимедийные элементы (звуки, изображения) к учебному материалу и дают школьникам задания, которые связаны с использованием компьютера.

Таблица 2

Использование участниками образовательных технологий для интегрирования в процесс обучения

Использование образовательных технологий	Средства интегрирования				
	Способы применения	тестирование	демонстрация, моделирование, эксперименты	работа для учеников (задания и презентации)	презентации
Число участников	7	3	10	11	4
Процент участников	33%	14%	48%	52%	19%

Учителя (и представители администрации) разрабатывают программы, которые бы позволили расширить свои возможности или возможности школы в интегрировании технологий в процесс образования. Они пытаются примерить новые роли для себя и найти новые пути сближения в процессе обучения со школьниками.

Трансформация перспектив

Согласно теории преобразования К. Кинг [11], участники настоящего исследования прошли две трети пути к полной трансформации перспектив, беря в основу то, как они используют образовательные технологии (см. Схему 1 выше). Исследование раскрыло много примеров использования учителями техники на первых двух стадиях этого процесса (поддержка и интегрирование образовательных технологий в существующие учебные планы). Но только один тип использования относится к третьей и заключительной стадии, и им является преобразование учебного плана. Использование образовательных технологий участниками нашего проекта дополняет традиционные методы обучения учеников, что проявляется в подаче учителем информации с элементами стилизации, и оценивания полученных учениками знаний. Однако учителя отметили высокий уровень использования компьютера в работе школьников, что может свидетельствовать о том, что от них требуется находить некоторые материалы самим и делиться ими с другими. Это говорит об отступлении от традиционных методов обучения («заполнения голов» - banking) [12] и об установлении более либеральной образовательной среды, центром, или фокусом, которой является сам ученик. Если дело обстоит именно так, то, возможно, что механизм, приводящий к преобразованию учебных планов, запущен.

Изменения в значимых схемах и перспективах

Исходя из применения образовательных технологий, большинство участников нашего исследования не закончило трансформационный процесс, согласно модели К. Кинг [11]. Дополнительно к её модели нами была привлечена и перспективная трансформативная рамка Дж. Мезироу [8] с целью анализа опыта участников. Согласно Мезироу (1994), перспективная трансформация может осуществляться четырьмя способами: «оттачивание, или детализация, значимых схем; знакомство с новыми значимыми схемами; трансформация значимых схем; трансформация значимых перспектив» [4, с. 224]. *Значимые перспективы* - это наборы кодов (социологических или социокультурных, психологических или гносеологических), которые влияют на наше восприятие, чувства и познавательные способности. Примерами значимых перспектив могут служить социальные нормы, идеологии, личные черты или стили получения знания [4]. *Значимые схемы* - это конкретное выражение наших значимых перспектив. Значимые схемы формируют наше восприятие или понимание определённых событий, понятий или опыта. Перспективные трансформации могут стать результатом важных событий в жизни человека (изменение в перспективе) или результатом нескольких поочерёдных, накапливающихся событий (некоторые изменения в схеме).

Возможно, что участники данного исследования переживают перспективную переориентацию, когда обращаются к изучению образовательных технологий, через ряд некоторых изменений, которые происходят в их значимых схемах. И происходит это благодаря нескольким факторам. Компьютеризация школ в Республике Алтай происходила медленными темпами. Федеральная программа по обеспечению школ компьютерной техникой была учреждена в 2000 году. В республике эта программа начала осуществляться не раньше 2004 года. Хотя все школы сегодня снабжены компьютерными лабораториями, компьютеров, доступных для всех учителей, далеко не достаточно. Доступ к Интернету до сих пор минимален. В участвующих в нашем проекте школах в основном только 10-20% педагогов приступили к освоению компьютерной техники и её использованию на уроке. Несмотря на то, что отмечается развитие технологической инфраструктуры, этот процесс всё ещё не достаточно активен, и появление компьютеров в жизни учителей не было внезапным событием.

Вышеупомянутый обзор начала нового мышления и поведения учителей, задействованных в исследовании, раскрывает процесс, состоящий из нескольких последовательных и накапливающихся событий. Даже опыт значительного перспективного преобразования, который отмечает у себя директор одной из школ, может рассматриваться как пошаговый и постепенно нарастающий процесс. Одна из школ, в которой я побывала, выиграла грант в размере одного миллиона рублей и потратила 30% от этой суммы на компьютерное оборудование. В результате того, что школа почувствовала пользу от дополнительного приобретения компьютерной техники, подсоединённой к Интернету, директор пересмотрела свой взгляд на роль компьютерных технологий в образовании, и теперь считает, что им необходима компьютеризация всей школы, для чего надо выигрывать новые гранты. Подобная трансформация перспектив явилась результатом личного опыта директора и её желания помочь вывести школу на путь прогресса посредством компьютеризации образовательного процесса.

Вопрос 3

Третий вопрос, поднятый в нашем исследовании, был связан с ролью передачи знания от учителя к учителю как элемент, способствующий перспективной трансформации в педагогическом коллективе. Учителя играют большую роль в обучении других коллег навыкам использования образовательных технологий. Как правило, к учителям информатики остальные учителя обращаются как к экспертам и гидам по компьютерным делам. 70% из опрошенных учителей сами помогают с разъяснениями или ищут помощи у своих же коллег, что означает то, что в школьной среде осуществляется модель получения знаний по модели «от учителя к учителю». Передача знаний таким образом может происходить в формальной обстановке: например, учителя информатики проводят тренинги для своих коллег. Помощь в неофициальной форме также играет важную роль. Одну из стратегий представляет модель приобретения знаний одним лицом у другого. 24% участников пригласили к неофициальной помощи своих коллег для пополнения своих знаний в сфере образовательных технологий. Учителя других предметов также могут делиться своими знаниями и оказывают помощь другим учителям. Тем самым мы наблюдаем явление, которое благоприятно сказывается на обучении при личностной переориентации, поскольку такая деятельность даёт возможность учителям примерять на себя новые роли (фазы 5 и 8) и приобретать уверенность в своих новых умениях (фаза 9).

Передача знания от учителя к учителю также может далее способствовать трансформативному обучению через создание особой сферы общения, в которой учитель видит, что удачный и неудачный опыт в процессе трансформации у многих одинаков. При общении также может выясниться, что учителя при этом переживают одинаковые изменения (фаза 4).

Одна из участвовавших в нашем проекте школ стала примером того, как передача знания от учителя к учителю может быть использована как для повышения уровня мастерства учителей в использовании компьютерных технологий, так и для благоприятствования перспективным трансформациям. В этой конкретной школе учитель информатики решил совместить традиционный метод профессионального развития преподавателей со своими планами обучить коллег среднему уровню умений использования техники. Для этого учитель информатики выстроил работу в тренинге так, чтобы образовывать творческую группу, в которой учителя обучали бы учеников. Согласно этому плану, учителя в этой школе могут научиться использовать образовательные технологии, участвуя в смоделированных ситуациях. Одновременно при обучении они могут применить свои навыки на практике, обучая отобранную группу учеников для данного проекта. Такой подход (или модифицированная версия) могла бы способствовать процессу трансформативного обучения. Если бы творческая группа сосредоточилась над проблемой развития учебного плана в вопросе применения компьютерных образовательных технологий, это бы свидетельствовало о начале третьей фазы по Кинг [11]. Работа над созданием нового

учебного плана с привлечением компьютерной техники могла бы создать атмосферу, в которой учителя могли бы начать критически осмысливать свои установки и идеи (третья фаза по Мезиру). Это бы также способствовало разработке механизмов признания похожего опыта у других (четвёртая фаза по Мезиру), а также могло подвести учителей к следующей стадии перспективной трансформации.

Заключение: полезность выбранной теоретической базы

В нашем исследовании в качестве теоретической базы для постановки основных вопросов, выбора схемы исследования и анализа собранного материала было использовано трансформативное обучение. Авторами двух теорий о трансформативном обучении являются Дж. Мезиру, первым разработавший теорию трансформативного обучения, и К. Кинг, чьи работы посвящены области профессионального развития учителей в области пользования компьютерной техники. В дополнение к поставленным в данном исследовании задачам я также исследовала полезность и применимость использования их теорий, развитых на материале западного общества, в новом контексте - на примере школ Республики Алтай.

Теории Мезиру и Кинг послужили полезным и ценным инструментарием в исследовании трансформативного потенциала профессионального развития учителей в Республике Алтай в области использования ими компьютерной техники. Разработанные методы применения теоретической базы позволили мне адекватно ответить на поставленные вопросы. Теория Кинг о пути трансформации [11] была особенно полезна в исследовании трансформативного потенциала использованных в Республике Алтай программ для обучения учителей внедрению компьютерной техники в образовательный

процесс. С большой долей точности удалось установить, каким образом учителя используют компьютер и другую технику и как это влияет на развитие их перспективного преобразования. Метод Кинг был использован мною, чтобы воссоздать ту среду, в которой учителя в республике обучаются и используют компьютерную технику. Метод Мезиру использовался мною с целью исследования особого опыта учителей в процессе их обучения интегрирования компьютера в работу с учениками. Этот метод также позволил выяснить значимость данного опыта относительно их перспективной трансформации.

В то время как мною впервые была сделана попытка применить теории Мезиру и Кинг в совершенно иной среде, а исследование продемонстрировало полезность их взглядов, необходимо продолжить работу, чтобы более глубоко понять, как происходит трансформация в различных исторических и культурных контекстах. Чтобы продолжить исследование теории трансформативного обучения в Республике Алтай, необходимо создать исследовательскую группу из местных педагогов и других специалистов. Учитывая большую роль языка и культуры в созидании значимых моделей личности, в будущих исследовательских попытках совершенно оправдано было бы укрепление и расширение связей между исследователями разных областей науки, таких как лингвистика, педагогика и психология.

Благодарности

Институт гражданского диалога и демократии при Университете штата Канзас частично профинансировал исследование, описанное выше. При подготовке этой рукописи автору было оказано содействие Национального совета по евразийским и восточноевропейским исследованиям.

Библиографический список

1. Мезиру, Дж. Обучение как трансформация: критические замечания о развиваемой теории / Дж. Мезиру [и др]. - Сан-Франциско: Джосси-Басс, 2000.
2. Грисволд, У.М. Трансформативное обучение в посттоталитарном контексте: профессиональное развитие среди школьных учителей в деревенской Сибири / Неопубликованная диссертация. 2007.
3. Крантон, П.К. Пониманию и продвижению трансформативного обучения. - Сан-Франциско: Джосси-Басс, 1994.
4. Мезиру, Дж. К пониманию теории трансформации / Ежеквартальный журнал об образовании взрослых, 1994. - 44(4).
5. Брукфилд, С. Обучение как трансформация: критические замечания о развиваемой теории // Трансформативное обучение как критика идеологии / под ред. Дж. Мезиру. - Сан-Франциско: Джосси-Басс, 2000.
6. Кларк, М.С. Контекст и рациональность в теории Мезиру о трансформативном обучении / М.С. Кларк, А.Л. Уилсон // Ежеквартальный журнал об образовании взрослых. - 1991. - 41(2).
7. Теннант, М.С. Перспективная трансформация и развитие обучения взрослых // Ежеквартальный журнал об образовании взрослых. - 1993. - 44(1).
8. Мезиру, Дж. Теория трансформации и культурный контекст: Ответ Кларку и Уилсону // Ежеквартальный журнал об образовании взрослых. - 1991. - 41(3).
9. Брукфилд, С. Развитие критического мышления: Как заставить взрослых исследовать альтернативные пути мышления и поведения. - Сан-Франциско: Джосси-Басс, 1987.
10. Брукфилд, С. Как стать критически мыслящим учителем. - Сан-Франциско: Джосси-Басс, 1995.
11. Кинг, К.Р. Поспева за техникой: Образовательная техника, которая трансформирует. - Кресскилл, Нью Джерси: Хэмптон Пресс, Инк., 2002. - Т.1.
12. Ноулз, М.С. Современная практика взрослого образования: От андрогенной педагогики к общей педагогике; Изд. 2-е. - Нью-Йорк: Кембридж, 1980.
13. Фрэр, П. Педагогика при работе с угнетёнными. - Нью-Йорк: Континуум, 1970.
14. Йин, Р. Исследование контекстных ситуаций: стили и методы. - Саузенд Оукс, Калифорния: Сейдж Пабליкейшенз, Инк., 1994.
15. Брукфилд, С. Понять и создать условия к обучению взрослых. - Сан-Франциско: Джосси-Басс, 1986.
16. Линдеман, Э.С. Значение образования для взрослых. - Нью-Йорк: Нью Паблик, 1926.
17. Мезиру, Дж. Развитие критического мышления у взрослых: Руководство по трансформативному и эмансипационному обучению. - Сан-Франциско: Джосси-Басс, 1990.

Статья поступила в редакцию 12.10.09

УДК 378.6: 159.924.24.

И.В. Шовгурова, соискатель КГУ, г. Элиста, Республика Калмыкия, E-mail: ira-show@mail.ru

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

В данной статье представлен анализ содержания профессиональной подготовки будущего учителя технологии с позиции ее направленности на формирование творческого потенциала, осуществляемый на основе анализа философской и психолого-педагогической литературы.

Ключевые слова: потенциал, творческий потенциал, конструирование, моделирование и технология швейных изделий, декоративно-прикладное искусство.

В современной научной литературе слово «потенциал» толкуется неоднозначно. Еще Аристотель предупреждал о невозможности однозначного его определения. Одна из существенных причин этого - отсутствие в науке единой теоретической концепции, так как в философской, социологической, естественнонаучной и другой литературе потенциал рассматривается в самых разных проекциях. Как научная категория понятие «потенциал» употребляется в следующих значениях: во-первых, трактуется как скрытая возможность, обладающая достаточной силой для проявления; во-вторых, толкуется как сила, источник, возможность, средство, запас, которые могут быть использованы для решения какой-либо задачи, для достижения определенной цели; в-третьих, определяется как возможность отдельного лица, общества, государства в определенной области [1, с. 710].

Понятие «творческий потенциал» в общепсихологическом плане трактуется как совокупность возможностей целенаправленной преобразовательной деятельности. Творческий потенциал учителя, - отмечает Т.Г. Браже, - складывается прежде всего из системы имеющихся у него знаний, умений и убеждений, на основе которых строится и регулируется его деятельность; развитого чувства нового, открытости ко всему новому; высокой степени развития мышления, его гибкости, нестандартности и оригинальности, способности быстро менять приемы действий в соответствии с новыми условиями [2, с. 90].

По мнению М.С. Кагана, творческий потенциал складывается из полученных личностью и самостоятельно выработанных умений, навыков и способностей к действию созидательному или разрушительному, продуктивному или репродуктивному и измеряется уровнем реализации этих умений в той или иной сфере труда, в социально-организаторской и другой деятельности [3].

Приведенные рассуждения свидетельствуют о разнообразности подходов исследователей к трактовке творческого потенциала личности. В то же время во всех трактовках просматриваются некоторые общие черты, а именно: под потенциалом понимаются реальные возможности, знания, умения и навыки, определяющие уровень развития личности (А.В. Кирьякова, Г.Л. Пихтовников). Данное определение опирается, прежде всего, на семантическую сущность понятия «потенциал»:

- творческий потенциал выступает как (интегрирующее) качество личности, характеризующее меру ее возможностей в осуществлении деятельности творческого характера (М.О. Мартынюк, В.Ф. Овчинников);

- творческий потенциал отражает меру соответствия деятельностных качеств индивида социальной норме (определенной социальной роли), требуемой для его самоопределения в качестве субъекта творчества (С.Р. Евинзон);

- творческий потенциал - это система знаний, убеждений личности, на основе которых строится и которыми регулируется деятельность человека; высокая степень развития мышления, его гибкость; чувство нового, открытость всему новому, оригинальность; способность человека быстро менять приемы действия в соответствии с новыми условиями деятельности (Т.Г. Браже, Ю.Н. Кулюткин);

- творческий потенциал отражает внутреннюю готовность личности к саморегуляции в творческой деятельности, что обусловлено на уровне физиологии наличием у каждого человека правого и левого полушарий мозга со специфическим функционированием при обработке информации, на уровне психологии наличием теоретического, понятийного и образного типа мышления, на уровне педагогики наличием возможности развития и саморазвития креативности каждого студента (Г.Х. Валеев);

- творческий потенциал - это свойство индивида, определяющее меру его возможностей в самоосуществлении и самореализации (М.В. Колосова);

- творческий потенциал - это личное качество, выражающееся в отношении (позиции, установке, направленности) человека к творчеству (А.М. Матюшкин).

Проанализировав определения творческого потенциала, мы пришли к выводу, что для нашего исследования наибольший интерес представляет определение, данное Л.И. Анциферовой, в котором более полно и обобщенно раскрыты существенные признаки данного понятия. «Творческий потенциал, - как считает Л.И. Анциферова, - это не только природные ресурсы и резервы личности, но и те образования, которые возникают у индивида в результате социализации, обучения и воспитания. При этом непереносимое накопление новых знаний, умений, способов ориентации в мире приводит к появлению новых способностей. Возникающие при этом у личности переживания своих возросших возможностей выступают движущей силой активности человека, направленной на апробирование своих новых потенциалов» [4, с. 56]. Также достаточно полезна для нас позиция М.Г. Мерзляковой [5, с. 150] и М.М. Поташника [6, с. 193], считающих, что творческая деятельность не является уделом избранных, ибо каждый человек обладает в той или иной мере творческим потенциалом. Для нашего исследования исключительно важно положение, разворачиваемое в исследованиях Б.Г. Ананьева, Р.А. Гильман, Т.Е. Климовой, Н.В. Кузьминой, Ю.Н. Кулюткина, В.А. Сластенина и др. о том, что студенческие годы являются наиболее благоприятным периодом в жизни человека, на который приходится пики в развитии внимания, памяти, мышления, воображения, способности к активной творческой деятельности, к проявлению своей индивидуальности. При этом психическое и личностное его развитие зависит от содержания образования, характера этого процесса и специфики способностей, полученных знаний, умений и навыков, качеств личности, которые формируются в процессе образования. Применительно к технологическим дисциплинам швейного профиля, которые являются предметом нашего исследования, следует отметить, что полноценное психическое и личностное развитие студента идет в процессе освоения конструирования и моделирования одежды, технологии изготовления, изучения истории и композиции костюма и т.д. Именно эти годы характеризуются высоким уровнем самоорганизации, что проявляется в настойчивости индивида на пути к достижению поставленной цели. Все сказанное дает нам право утверждать, что творческий потенциал будущих учителей технологии как особой социальной группы можно и нужно формировать в процессе их профессиональной подготовки.

Анализ проблемы развития творческого потенциала личности позволяет сделать вывод о том, что его формирование возможно начинать практически в любой момент жизни человека, если имеются необходимые и достаточные для этого внешние и внутренние условия. К внутренним условиям можно отнести личную потребность, желание индивида в развитии творческого потенциала, его направленность и готовность к развитию своего творческого потенциала, художественные, конструкторские задатки, наличие состояния творчества (вдохновение), воображение, знания и умения в области профессиональной деятельности. К внешним условиям - соответствующую организацию процесса развития творческого потенциала, управляющее руководство этим процессом, наличие творческой среды и многое другое. При этом доминирующим фактором эффективности данного процесса мы считаем целеустремленность студентов в технологической деятельности, ибо талант человека, как принято считать, это на 25 % - дар природы, а на 75 % - результат кропотливого и настойчивого труда человека. Подтверждением данного тезиса может быть интерпретация выведенной Т.Ф. Ореховой следующей логической цепочки умозаключений:

1. устремленность человека в каком-либо направлении есть форма его деятельностной активности;
2. деятельностная активность человека, согласно учению о развитии личности, является условием его развития; отсюда вытекает закономерность: чем выше активность человека, тем интенсивнее его развитие;
3. развитие приводит к изменению уровня в первую очередь развивающейся компоненты системы, а затем к изменению всей целостной системы; следовательно, чем ин-

тенсивнее развитие человека, тем выше достигнутый им уровень развития в какой-либо области (будь то знания, интеллект, здоровье, творческий потенциал или что-либо другое);

4. чем выше уровень развития человека, тем больше его потенциал, обуславливающий достижения человека в какой-либо области его развития, а затем и совершенствования [7, с. 67].

Проецируя эти рассуждения на процесс формирования творческого потенциала будущих учителей технологии, мы считаем, что их целеустремленная педагогическая деятельность закономерно приведет к повышению уровня творческого потенциала, то есть последовательному качественному изменению деятельности, а именно от репродуктивной деятельности (репродуктивного уровня) к репродуктивно-творческой деятельности (репродуктивно-творческому уровню) и, наконец, к конструктивно-творческой деятельности (конструктивно-творческому уровню). При этом развитие творческого потенциала происходит в процессе его актуализации, наращивания и повышения. Под актуализацией мы понимаем выявление, пробуждение и активизацию имеющегося на данный момент у студента творческого потенциала (наличный уровень); наращиванием называем процесс увеличения наличного уровня творческого потенциала, а понятием «повышение» обозначаем увеличение уже достигнутого (то есть более высокого относительно исходного) уровня творческого потенциала студента [8, с. 37].

Формирование творческого потенциала в процессе профессиональной подготовки определяется и стимулируется направленностью студентов на творчество, что обеспечивает им субъективную возможность творческой самореализации через создание субъективно качественно нового продукта творчества. Возникающее при этом у студентов переживание возросших возможностей (творческого потенциала) и новообразований является движущей силой, обеспечивающей их реализацию в новых видах деятельности, в том числе и профессиональной.

Активный поиск эффективных путей формирования творческого потенциала будущих учителей технологии в теории и практике образования обусловил наше обращение к вопросу о сущности творческого потенциала и возможных путях его развития в процессе профессиональной подготовки, которая предполагает совершенствование содержания и организации путем интеграции технологических дисциплин швейного профиля, таких как «Технология обработки материалов», «Конструирование и моделирование одежды», «Технология конструкционных материалов (для девочек)», «История костюма», «Композиция костюма», «Проектирование одежды» и т.д. На инженерно-технологическом факультете Калмыцкого государственного университета накоплен значительный опыт подготовки учителя технологии по специальности 050502 - «технология и предпринимательство». За период подготовки будущих учителей трудового обучения и технологии на факультете возникли трудности в формировании содержания и организации профессиональной подготовки, связанных в первую очередь с несовершенством учебных планов, программ по учебным дисциплинам и технологий и методик обучения.

С целью выявления соответствия содержания Государственного образовательного стандарта и условий его реализации в педагогической практике мы сочли необходимым проанализировать Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности 050502 «технология и предпринимательство», в котором изложены общие и специальные требования к минимуму содержания и уровня подготовленности специалистов соответствующей квалификации, с тем чтобы выделить требования, предусматривающие, на наш взгляд, формирование творческого потенциала студентов или, по крайней мере, предполагающие опору на него как на основу их будущей профессионально-педагогической деятельности.

В связи с этим существенное значение имеет развитие в рамках учебных дисциплин, в частности дисциплин швейного профиля, потенциальных возможностей в плане формирования творческого потенциала будущих учителей технологии и в соответствии с Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования подготовка будущего специалиста осуществляется по трем направлениям: общекультурная, общепрофессиональная и общетехническая, предметная.

Дисциплины общекультурной подготовки направлены на формирование будущего учителя технологии как всесторонне развитой, социально-активной личности, компетентной в вопросах философии, религии, отечественной истории; обладающей знаниями об историческом многообразии культур, о месте отечественной культуры в мировом историко-культурном процессе; понимающей роль декоративно-прикладного искусства и искусства моды, в эволюции культуры и цивилизации; умеющей пользоваться этими полученными знаниями в своей будущей деятельности.

Предметы швейного профиля, например «История костюма», предусматривают изучение характерных особенностей костюма от античности до XXI века. Занятия по «Истории костюма» позволяют понять взаимосвязь формы костюма и формы человеческого тела, свойства используемых материалов, а также принципы ношения костюма, стилевые особенности искусства рассматриваемой эпохи, быт разных исторических эпох и характерные черты эстетического идеала на разных исторических ступенях его развития, а также способствуют духовному приобщению, субъективному восприятию древних истоков прекрасного, документально раскрывают историю развития народного искусства, показывают уровень развития культуры данной эпохи.

Дисциплины общепрофессиональной и общетехнической подготовки направлены на получение будущими специалистами базовых знаний, составляющих теоретический каркас специальной подготовки учителя технологии.

Дисциплины предметной подготовки направлены на овладение будущими учителями специальными профессиональными знаниями, умениями и навыками и имеют особое значение в подготовке учителя технологии к профессиональной деятельности. Так, на занятиях по предметам «Конструирование и моделирование одежды» и «Технология швейных изделий» рассматриваются вопросы, связанные с изготовлением швейных изделий, ручными, машинными и влажно-тепловыми работами, обработкой отдельных деталей и узлов изделий, технологией изготовления детской, женской и верхней одежды, с приемами конструктивного моделирования, с основами построения чертежей конструкции и т.д.

Предложенные дисциплины по своей сущности и содержанию, на наш взгляд, обладают наибольшими возможностями в формировании творческого потенциала. Мы считаем, что именно технологическая деятельность стимулирует разнообразные формы творческого самовыражения студентов: в изображении на плоскости и в объеме (рисование эскиза модели, построение чертежа, лекала и т.д.), в декоративной, технологической и конструктивной работе, а также в восприятии явлений действительности и произведений декоративно-прикладного искусства, искусства моды, в поисковой работе. Специфическая поисковая работа студентов в форме курсовых, дипломных, самостоятельных работ и проектов также способствует их творческой самореализации.

Творческий потенциал будущего учителя технологии - это сложное, интегративное, психологическое образование личности, структурными компонентами которого являются мотивационный, ориентационный, деятельностный, рефлексивный, результативный компоненты. Рассмотрим содержание компонентов.

➤ Мотивационный компонент отражает системообразующий компонент в структуре человеческого потенциала, согласующий внешние условия (предметную деятельность) с внутренними условиями - мотивами (творческими целями и смыслами), выражающими осознанное побуждение к деятель-

ности и определяющими его направленность. Успех в любой деятельности невозможен без наличия у субъекта соответствующих интересов, потребностей, мотивов и направленности личности. Учитывая это, в основу формирования творческого потенциала студентов, осуществляемого в процессе технологической подготовки, мы положили мотивы и направленность (как устремленность на творческую и профессиональную деятельность), которые и выступают в качестве структурных элементов мотивационного компонента творческого потенциала.

Мотивационный компонент, обеспечивая направленность на творческое усвоение знаний, включает в себя мотивы овладения умениями и предполагает наличие у студентов:

1. Любознательности, интереса к творческой деятельности, которые характеризуют потребность личности в знаниях, в овладении новыми способами деятельности, проявляются в пылкости ума, в стремлении глубже познать вновь наблюдаемое или анализируемое, а также в постановке вопроса.

2. Чувства увлеченности, радости успеха.

3. Стремления к творческим достижениям.

4. Стремления к лидерству.

5. Стремления к получению высокой оценки, признанию успеха в творческой деятельности.

Мотивационный компонент включает: стремление к приобретению специальных, технологических и общих знаний, умений и навыков; развитие интереса, увлеченности к занятиям швейной направленности; развитие потребности в техническом творчестве; способность к рождению оригинальных идей и задумок, решение которых приведет к созданию швейных изделий, произведений декоративно-прикладного искусства.

➤ Ориентационный компонент, предполагающий нацеленность студентов на развитие природных творческих ресурсов и на профессионально-педагогическую деятельность.

Иерархически ориентацию будущего учителя технологии на профессионально-педагогическую деятельность можно представить следующим образом: 1) ориентация на себя, связанная с потребностью, мотивами в самореализации, саморазвитии, самосовершенствовании в сфере педагогической деятельности; 2) ориентация на предметную сторону профессии, связанная с овладением содержанием учебного предмета; 3) ориентация на учащихся, связанная с заботой, любовью, интересом и содействием развитию его личности, прежде всего его потенциальных возможностей.

➤ Деятельностный компонент является ведущим в творческом развитии и профессиональном становлении студентов, поскольку известно, что общечеловеческие и профессиональные ценности становятся достоянием личности лишь в том случае, если они присваиваются в деятельности - познавательной и преобразовательной.

➤ Рефлексивный компонент составляет специфические способности студентов на основе наблюдений и психолого-педагогических знаний анализировать свои ощущения, творческое состояние, отслеживать малейшее продвижение в творческом развитии и замечать появление личностных и психологических новообразований как своеобразных результатов творческого формирования.

➤ Результативный компонент является завершающим процессом формирования творческого потенциала будущих учителей технологии и отражающим уровнем достигнутого мастерства студентов в сфере швейного профиля. Результативный компонент творческого потенциала предполагает проведение диагностических процедур, направленных на выявление его уровня и предоставляющих сведения как о динамике его формирования, так и о появлении новообразований в личности будущего учителя технологии. Данный компонент позволяет оценить реальность поставленной цели, качество учебной программы, правомерность критериев оценки уровня его развития, отбора содержания.

Весь этот комплекс компонентов опирается на эмоциональность (эмоциональную подвижность личности).

Содержание творческого потенциала конкретного студента определяется его индивидуальным своеобразием. Понимание содержания творческого потенциала студента позволяет определить сильные, слабые стороны этого понятия; обнаружить устойчивые проявления творческого потенциала на занятиях по швейному профилю, таких как «Конструирование и моделирование одежды», «История костюма» и т.д., дать ему качественную характеристику; наметить индивидуальную траекторию формирования творческого потенциала у будущих учителей технологии.

В основу проекта технологии процесса формирования творческого потенциала будущего учителя технологии на занятиях по дисциплинам швейного профиля, осуществляемых в рамках их профессионального становления, могут быть положены следующие принципы образовательного процесса: принцип культуросообразности; гуманизации; принцип преемственности; принцип социальной значимости индивидуальной самобытности в мировом дизайне одежды; принцип учебного проектирования и конструирования одежды; принцип рефлексивного управления; принцип индивидуально-комплексного воздействия.

Учет специфики дисциплин швейного профиля и понимание процесса формирования творческого потенциала будущего учителя технологии как смены определенных состояний, которые выражаются в образе своего личностного «Я» обуславливают выделение трех этапов.

Каждый последующий этап отражает повышение уровня формирования творческого потенциала будущего учителя технологии:

- 1 этап: создание условий для реализации студентом своих природных возможностей;

- 2 этап: оказание студенту педагогической поддержки для раскрытия имеющегося творческого потенциала с целью последующего перехода в новое качественное состояние;

- 3 этап: целенаправленное управление процессом формирования творческого потенциала будущего учителя посредством изучения дисциплин швейной направленности.

Поэтапное повышение уровня формирования творческого потенциала будущего учителя технологии будет обеспечиваться решением следующих задач:

- 1) формирование у студентов мотивации на постоянное развитие своего творческого потенциала;

- 2) оснащение студентов знаниями, соответствующими направленности их творческого потенциала;

- 3) организация практической деятельности студентов (техникой конструирования и моделирования, технологии изготовления), способствующей развитию их творческого потенциала;

- 4) обеспечение условий для непрерывной рефлексивной деятельности студентов.

Таким образом, результаты, полученные в итоге поэтапной проведенной работы, показали, что занятия в области швейной направленности способствуют успешности процесса формирования творческого потенциала будущих учителей технологии.

Итак, проведенный нами сравнительный анализ понятий «творческий потенциал будущего учителя» позволил нам на основе интеграции их существенных признаков сформулировать понятие «творческий потенциал будущих учителей технологии», определить его структурные компоненты, этапы и задачи, а также сделать вывод о возможности и необходимости формирования этого качества у будущих учителей технологии. Развиваясь в процессе деятельности, творческий потенциал проявляется в направленности студентов на творчество, что является основой для их творческой самореализации в процессе создания *субъективно* качественно *нового* продукта творчества. Возникающие при этом у студентов психологические новообразования личности - знания, умения, творческая и профессиональная направленность, являются, с одной стороны, критериями развития творческого потенциала, с другой стороны, - движущей силой, обеспечивающей их реализацию в новых видах деятельности, в том числе и профессиональной.

Библиографический список

1. Knaurs, Lexikon, A-D Wissen unserer Zeit immer auf dem neuesten Stand. - Munchen: Oeroemersch Verlaganstalt, Th. Knauer, Nachf., 1991.
 2. Браже, Т.Г. Развитие творческого потенциала учителя // Советская педагогика. - 1989. - № 8.
 3. Каган, М.С. Человеческая деятельность / М.С. Каган. - М.: Политическая литература, 1974.
 4. Андиферова, Л.И. Психологические закономерности развития личности взрослого человека и проблема непрерывного образования // Психологический журнал. - 1980. - Т.1. - № 2.
 5. Мерзлякова, М.Г. Развитие творческого потенциала педагогов в процессе проектирования личностно-ориентированной системы образования в средней школе: дис...канд. пед. наук. - СПб., 1995.
 6. Поташник, М.М. В поисках оптимального варианта / М.М. Поташник. - М.: Педагогика, 1988.
 7. Орехова, Т.Ф. Организация процесса здоровьесберегающего образования в современной школе: монография. - Магнитогорск: МаГУ, 2001.
 8. Каюмова, Н.А. Развитие творческого потенциала студентов педагогического колледжа средствами изобразительной деятельности: дис...канд.пед.наук.. - Магнитогорск, 2002.
- Статья поступила в редакцию 3.09.09*

УДК. 74.00

*К.И. Султанбаева, доц. ХГУ, г. Абакан, E-mail: ski57@ya.ru***НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ЭТИКА НИКОЛАЯ ФЕДОРОВИЧА КАТАНОВА**

На основе архивных и иных источников в статье дано авторское понимание научно-исследовательской культуры, этических норм исследовательской деятельности Н.Ф. Катанова, первого хакасского ученого-востоковеда. Раскрывается значение наследия ученого-энциклопедиста в формировании исследовательской и личностной культуры современников.

Ключевые слова: Н.Ф. Катанов - ученый-востоковед, методология научного исследования, этические нормы, научный стиль письма, редакторская деятельность.

Начало XXI века ознаменовано новыми открытиями в науке, технике и человекознании. Интенсивное развитие гуманитарных наук приводит к расширению мировоззренческих границ, появлению принципиально нового знания о мире, космосе, Вселенной, народах, о самом человеке. Все больше распространяется мысль о том, что новый век - это время информации, и тот, кто владеет ею в полной мере, диктует условия жизнедеятельности. Информация и информированность личности становятся самостоятельной ценностью. Однако информация в руках духовно скудного и безнравственного человека может сыграть разрушительную роль. Поэтому на новый уровень актуальности поднимается проблема способов получения информации, формирования знаний и исследовательской культуры современного ученого. В этом контексте целесообразно рефлексивно осмысление творческого наследия просветителей и ученых прошлых столетий, также изучение их методов научного исследования.

Объектом нашего внимания является научно-творческая и просветительская деятельность хакасского ученого-востоковеда Николая Федоровича Катанова (1862-1922), тюрколога, лингвиста, фольклориста, путешественника, переводчика, музееведа, нумизмата, профессора Казанского университета, народного просветителя конца XIX- начала XX вв. Очевидно, что широкая многосторонняя деятельность ученого состоялась благодаря выработанной методологической культуре, постоянной самообразовательной деятельности, научной организации труда, основу которой составляла любовь к своему делу -востоковедению. Для своего времени Николай Федорович владел практически всеми основными методами и приемами научно-исследовательской деятельности на самом высоком уровне, т.е. методологической культурой в общем понимании.

В современной педагогике методологическая культура понимается как составляющая мировоззренческой основы, как ядро профессионально-педагогической деятельности педагога-исследователя, необходимая для совершенствования педагогической практики, активизации познавательных процессов, поиска новых педагогических идей или интерпретации педагогических теорий и концепций, также для самооценочной, рефлексивной деятельности педагога. В ее структуре немаловажную роль играет этическая составляющая, выражающаяся в соблюдении общепринятых моральных норм в исследовании и интерпретации полученных результатов. По сути, это есть морально-нравственная сторона культуры исследователя, проявление его человеческих гуманных качеств.

Предметом данной работы является научная и исследовательская этика как одна из составляющих методологической культуры выдающегося российского востоковеда Н.Ф. Катанова. В лучших традициях отечественной науки исследовательская культура и научно-этическая сторона личности истинного ученого всегда рассматривались как одно целое, где интересы науки, государства или общества были доминирующими. Сказанное имеет прямое отношение к личности Н.Ф. Катанова. Для раскрытия содержания предмета внимания обратимся к материалам архивных фондов Республики Татарстан, г. Казани, Республики Хакасия, где хранятся в настоящее время различные документы, личные письма, дневниковые записи и опубликованные труды Н.Ф. Катанова. Их изучение позволяет составить относительно целостное представление об этической стороне научно-исследовательской и просветительской деятельности ученого (Фонды 969, 977, 10 НА РТ).

Этика - учение о морали или «принятая в обществе система норм нравственного поведения» [1, с. 808]. Применительно к научно-исследовательской деятельности можно сказать, что научная этика - это есть принятая в научных кругах система нормативных требований к осуществлению научно-исследовательской деятельности, также добровольное их соблюдение исследователем. Одну из первых попыток раскрыть научную этику Н.Ф. Катанова предприняла В.Е. Майногашева, известный в современной тюркологии хакасский исследователь-фольклорист. Ею обозначена проблема формирования исследовательской культуры начинающих ученых на примере Н.Ф. Катанова, у которого в опубликованных и рецензируемых работах присутствуют обязательные ссылки на источники, подробные описания информаторов, примечания с указанием библиографических данных и т.п. Таким образом, сохранившиеся записи передают не только авторский стиль, но и эмоционально-ценностное отношение к людям и информации, также исторические сведения и дух времени.

По свидетельствам современников Николая Федоровича, в начале XX в. в России не было ученого-полиглота, как он, в чьем арсенале насчитывалось свыше 100 языков с их диалектами: все тюркские языки, арабский, греческий, персидский, старо-узбекский, современные европейские и др. В своем знаменитом труде «Опыт исследования урянхайского языка с указанием главнейших родственных отношений его к другим языкам тюркского корня» (Казань, 1903) он задействовал материалы 47 языков (42 новых, 5 - древних). По отзыву И. Покровского, Н.Ф. Катанов пользовался репутацией «человека

лингвистической энциклопедии» [2, с. 13]. Им составлены словари, глоссарии для студентов - будущих востоковедов. Как лингвист он свободно оперировал языковыми явлениями, демонстрировал высочайшую культуру применения слова в разных языковых стилях. Научный стиль он считал самым высоким в языке, также придавал первостепенное значение развитию народного языка, который рассматривал как живое явление, обогащаемое под влиянием других языков. Среди множества собранных им лингвистических, фольклорных и этнографических материалов во время четырехлетнего путешествия (с декабря 1888г. по декабрь 1892г.) по Сибири, Средней Азии, Монголии и Северному Китаю бросается в глаза определенная авторская система ведения дневниковых записей, отражающая своеобразные способы представления полевых материалов. Опираясь на дневники ученого [5; 6], попробуем с точки зрения научно-исследовательской этики выделить общие подходы ученого.

Прежде всего, народные произведения систематизированы по языковым наречиям с указанием места, времени и авторов записи, также даны краткие сведения об информаторах. Например, тексты 1-3 «сообщила сагайка Чамай, по-русски Мария Степановна Катанова, урожденная Кизекова, в 1880 году, живущая в Тураковом улусе, находящемся на местности Узюм близ озера Сарба-Кель в 15 верстах от Аскыса и в 10 верстах от устья Камышты, на левом берегу Абакана» [5, с. 334]. Или такая запись: «Текст 23 сообщил татарин Аппах, по-русски Иван Александрович Асочаков (Азыпак), 33 лет, принадлежит к кости Табан-Пелтир (Бельтирский род, коренные бельтиры), женатый; сын его и он сам малограмотны; сам он служил в Аскысской Степной Думе старостою и родоначальником; занимается торговлею и в обширных размерах скотоводством» [3, с. 615]. Практически каждая запись сопровождается подробными комментариями. Сохранившиеся сведения позволили некоторым современным хакасским поколениям проследить свою родословную и восстановить утраченную преемственную связь. В частности, сохранившиеся записи послужили исследователям источником для уточнения родословной самого ученого, позволив проследить за судьбой династии Катановых-просветителей, попавших под политическую репрессию 1930-х гг. Итак, *первым требованием* к полевым исследованиям можно назвать объективную фиксацию информации с конкретизацией места и времени ведения исследования и с краткими сведениями об информаторах.

Далее, в дневниковых записях, переведенных на русский язык самим Катановым, содержится много сведений справочного характера, по которым можно получить представление о быте, состоянии просвещения и семейном положении отдельных родов «минусинских татар». Запись от 27.11. 1889г. гласит: «В 12 часов дня поехали в с. Усть-Есь... В этом селе есть деревянная миссионерская церковь во имя св. Евдокии и церковно-приходская школа, учителем в которой состоит телеут С.А. Чисмочаков» [5, с. 54]. Ниже дана информация о системе работы сельского учителя, о становлении просветительского дела среди «инородцев». Указано, что «Инородческие дети начинают понимать русский язык едва только на второй месяц учения, а окончательно усваивают в конце третьей зимы. В усвоении грамоты дети инородцев оказываются не менее внимательны, чем русские дети» [6, с. 241].

Изданный А.В. Преловским сборник в двух томах [3] содержит литературно обработанную поэзию тюркских народов, собранную Катановым во время путешествий и записанную в многостраничных дневниках путешествий. Ценность последнего двухтомного сборника состоит не только в том, что он содержательно адаптирован к современному русскому языку, способствуя распространению культурного наследия тюркских народов. Благодаря поэтическому таланту составителя и переводчика А.В. Преловского имя самого ученого продолжает по-новому жить, его научно-творческое наследие свидетельствует о неизменной глубине народнопоэтической языковой культуры, служит источником приобщения современников к своим культурно-историческим традициям. Авторский

стиль сочинений Катанова узнаваем по лаконичности, сочетающей в себе информативность, доступность и точность. *Следующим требованием* к научно-исследовательской работе по Катанову можно назвать адекватное отображение реальных языковых, этнографических и исторических фактов, явлений в письменной трактовке, иначе говоря, соблюдение культуры письма.

Обратим внимание на «Предисловие» к книге «Образцы народной культуры северных тюркских племен, изданных В.В. Радловым. Часть IX. Наречия урянхайцев (сойотов), абаканских татар и карагасов, собранные и переведенные Н.Ф. Катановым». Ученый демонстрирует высочайшую внутреннюю культуру, принося свои извинения за опечатки в текстах, от него не зависящих, также выражая благодарности своим помощникам и наставникам. Цитируем: «Заканчивая это предисловие, приношу чувствительнейшую благодарность как всем лицам, имена которых приведены в разных местах сего сочинения и гостеприимством или указаниями которых я пользовался во время своего трудного путешествия, так и разным учреждениям, от лица которых я путешествовал для собрания настоящих материалов: Академии Наук, Географическому Обществу и С-Петербургскому Университету, а в особенности глубокоуважаемому академику В.В. Радлову, советами которого я пользовался все время, когда готовился в путешествие с целью исследования мало известных и вовсе неизвестных восточных тюркских диалектов, из коих некоторые обречены уже на вымирание» [4, с. 5]. Из сказанного следует, что соблюдение ученым такого *этического требования*, как уважение и благодарность к людям, независимо от национальности, сана или происхождения, является естественным правилом жизни. Ученый понимал и принимал их как народных представителей с индивидуальными, этническими особенностями культуры и мировоззрения.

Множество различного рода прошений (заявлений) ученого, отложившиеся в архивных фондах НА РТ, дают целостное представление о культуре письменной речи, также о характере многосторонней научно-творческой деятельности Катанова. Его стиль письма узнаваем по логичности, четкой структурированности и ясным, обоснованным изложением сути дела. К примеру, «Прошение преподавателя Н.Ф. Катанова», зафиксированное в Протоколах заседаний историко-филологического факультета Казанского университета (далее, ИФФ КУ) от 3 мая 1907г. «Сим имею честь обратиться в факультет с почтительнейшею просьбою, не найдет ли он возможным удовлетворить желание гг. студентов, подписавшихся на мои лекции, о том, чтобы я: 1) читал им казанско-татарский язык вместо понедельника с 5-7 в аудитории № 6, по пятницам с 10-12 и субботам с 11-13 в главной библиотеке; 2) казак-киргизский язык по четвергам с 6-7 в аудитории № 4 заменил турецким и 3) турецкий язык по пятницам 5-7 в аудитории № 4 отменил совсем. В случае, если означенное желание гг. студентов может быть исполнено, то прошу сделать соответствующие изменения и в напечатанном распределении курсов, просеминарий и семинарий факультета.» [7, с. 34об.]. Удивителен факт заботы о развитии специалистов востоковедения в то время, когда в самый разгар революционных настроений среди студентов и рабочих г. Казани и по всей России в 1905-1907гг. многие профессора и приват-доценты университетов были втянуты в борьбу за свои интересы и не вели занятий вовсе. Как показывают архивные документы, Н.Ф. Катанов в числе аполитично настроенной части профессуры, так называемых «академистов» Казанского университета, не поддерживал революционные настроения. Его интересовало, прежде всего, сохранение и развитие востоковедения как теоретической и практической области знания в лице будущих востоковедов, их научно-поисковой деятельности, организованной на лучших научных традициях Казани.

Из писем А.В. Васильеву [8] явствует, что ученый сознательно принял позицию невмешательства, понимая бессмысленность противостояния грубой силе и насилию, именно так он воспринял первую буржуазно-демократическую революцию в стране. Вот как он характеризует это время: «...При

нынешней свободе слова, которую можно назвать также безалаберностью или распушенностью, не может быть покоя ни мертвым, ни живым. Лучше всего вооружиться терпением и смиренном, ибо, чем больше обращать внимания на нахалов, тем больше они будут кричать и пакостить» [8]. С определенной долей уверенности о позиции ученого в этот сложный жизненный период можно говорить только то, что революционный путь преобразования общества им не принимался, и реформы однозначно связывались с действиями хорошо известных ему политических деятелей, своих коллег и знакомых. Если учесть, что ему практически была знакома вся интеллигентная и административно-управленческая прослойка Казани, равно как он сам был известен учеными трудами и широкой просветительской деятельностью в многочисленных общественных и административных органах, то становится понятным, что политическая борьба была ему чужда. Эта сторона личности ученого нуждается в дальнейшем изучении.

В протоколах ИФФ КУ сохранились многочисленные просьбы Катанова об опубликовании сочинений разных авторов, начинающих краеведов, учителей из глубинки, лиц, известных науке, но проявлявших искренний интерес к истории и востоковедению. Сам, будучи выходцем из народа, Н.Ф. Катанов всегда внимательно относился к каждому молодому человеку, проявлявшему познавательный интерес к своему краю, к науке и просвещению. Большую часть представленных записей он обрабатывал литературно, придавая им научный вид и совершенствуя авторские идеи. Естественно, вел при этом обширнейшую переписку со своими корреспондентами, учителями, коллегами, учеными не только России, но и Европы. Корреспонденция ученого на разных языках в архивах г. Казани до настоящего времени специально не исследовалась: предположительно, письма содержат сведения не только делового характера, но свидетельствуют об интересах и связях Катанова с ориенталистами Европы, что восполнит явные пробелы в страницах жизнедеятельности и творчества ученого. Доступная в архивах корреспонденция Н.Ф. Катанова характеризуется обилием научных сведений, советов или рекомендаций, где и как можно приобрести нужную литературу, с его предложениями оказать содействие и т.п.

Рассматривая этико-культурную составляющую научно-исследовательской деятельности Николая Федоровича, нельзя не сказать о редакторской работе, которой он занимался с удовольствием. Считая научный стиль высшим языковым проявлением и показателем уровня развития национально-народного языка, в своих многочисленных комментариях к рецензированным трудам или в предисловиях к пособиям, глоссариям, Катанов обращает внимание на объективное требование к исследователю -максимально точное отражение народного говора (диалекта, наречия) в письменных трудах, литературной форме языка. В частности, в «Материалах к изучению казанско-татарского наречия, ч. I. Образцы книжной и устной литературы казанских татар» он указывает, что простолоудины часто украшают свою речь словами иноязычного происхождения, не всегда понимая истинное его значение. Эта идея имеет большое значение и в современности, поскольку в целях благозвучия очень часто слова родного языка подменяются иностранными или речь некоторых «украшается» сленгами, жаргонами. Он неоднократно утверждал мысль о взаимном обогащении национальных языков, в особенности тех народностей, которые живут по соседству. Здесь прослеживается еще одно *этическое требование*: учитывать в исследованиях взаимное влияние и обогащение национальных языков, при этом сам исследователь должен хорошо разбираться в языковых особенностях респондентов, обходиться без переводчиков.

В редакторской деятельности Н.Ф. Катанова бросается в глаза огромный объем почти ежедневно проделываемой им работы по шлифовке каждого сочинения, прежде чем представить его на общественный суд. Николай Федорович одновременно состоял редактором (затем председателем) «Известий» Общества археологии, истории и этнографии Казанского университета, членом Комитета по делам печати г. Казани

(цензором - переводчиком) и редактировал «Иностранное обозрение» - приложение к журналу «Православный собеседник», созданному Советом Духовной Академии г. Казани. По содержанию «Иностранное обозрение» благодаря стараниям Катанова становится единственным в России изданием, посвященным «описанию современного быта и религии иностранцев» России. Всеобщее внимание читателей к «иностранному вопросу» привлекалось публикациями сведений о положении женщин, просветительном деле в мусульманских школах, о народных праздниках, календарях и т.п., что описывалось в библиографическом разделе, специально организованном Н.Ф. Катановым. По сути, «Иностранное обозрение» было создано Катановым [9].

Культура слова -показатель уровня развития народного языка, национальной культуры. Великий востоковед прекрасно это осознавал, поэтому прикладывал много сил для сохранения поэзии устного народного творчества, ведя обширные лингвистические экспедиции в местах проживания тюркских народов: Поволжье, Северный Казахстан, Сибирь, Монголия, Китай, Средняя Азия. Ежегодно совершаемые археолого-этнографические и лингвистические экспедиции в разные районы Поволжья, Оренбуржья и родную Сибирь давали обильный материал, нуждающийся в литературной обработке. Одним из жизненно важных принципов ученого был исследовательский принцип -«все начинать с родного гнезда», что не потеряло своей актуальности и поныне. Неоднократно выступая на заседаниях Совета историко-филологического факультета Казанского университета, также во время служебных поездок по стране как специалист по «иностранному вопросу», Николай Федорович акцентировал внимание на необходимости проведения комплексных исследований российских «иностранцев», результаты которого могли способствовать ведомствам царского правительства по-иному решать многие культурно-просветительные и социально-экономические вопросы на политическом уровне. Однако, как известно, этого не случилось, так как монархический строй до революционной России не был заинтересован во всестороннем полноценном развитии коренных народов. Сам же востоковед, считая своим нравственным долгом перед родиной и отечественной наукой накопить как можно больше сведений о жизни, культуре, истории и этнографии нерусских народов российской глубинки, говорил, что его материалы следует рассматривать как «камни и фундамент» для совершенствования дела народного просвещения и научного востоковедения. Мы добавим, что современное развитие тюркологии и этнографии тюркских народов значительно продвинулось вперед на основе созданного им научного направления -сравнительного языкознания, также благодаря огромным организационно-практическим мероприятиям ученого совместно с коллегами на начальном этапе социалистического строительства в Северо-восточном институте 1917-1919 гг.

Его фундаментальный труд «Опыт исследования урянхайского языка» (1903г.) является свидетельством того, как научные знания служат совершенствованию практики - именно этот труд сегодня является важным источником развития современного тувинского языка. Сохранив исторические сведения о культурах, языках и истории тюркских народов России, Н.Ф. Катанов протянул преемственную нить тысячелетней связи поколений. Причем, сам ученый хорошо понимал значение своих трудов для потомков, несмотря на трудности их издания в свое время. Для популяризации и пропаганды среди трудящихся он использовал разные способы: не только личные беседы, но и подготовку из числа студентов преданных науке и национальному просвещению людей: А.В. Васильев, Э.Д. Пекарский, Н.Г. Катанов, А.А. Ярилов и др. В сохранившихся письмах ученого А.В. Васильеву, А.А. Ярилову и Н.М. Мартынову (основателю Минусинского - одного из первых в Сибири краеведческих музеев) четко прослеживается нравственная позиция Катанова, его тонкое чувство юмора, преданность своему делу, готовность оказать помощь, озабоченность тем, каким образом улучшить тот или иной труд.

В заключение отметим, что научно-исследовательская культура ученого, его нравственно-этические взгляды, мировоззренческие ориентиры становятся живым примером для подрастающих поколений. Благодаря оставленному богатому наследию Н.Ф. Катанова, мы прикасаемся к своей истории и осознаем вклад личности ученого, символизирующей не только специфическую этническую культуру, но и демонст-

рирующей гармоничное сочетание общечеловеческих нравственно-этических норм: преданность науке, своим идеалам, народу, готовность к самопожертвованию ради научной истины, толерантность, устремленность в будущее, вера в победу человеческого разума, его гуманного начала и бесконечный труд на всеобщее благо.

Библиографический список

1. Большой словарь иностранных слов / сост. А.Ю. Москвин. - М.: ЗАО Изд-во Центрполиграф: ООО «Полус», 2003.
2. Покровский, И. Памяти профессора Николая Федоровича Катанова. Некролог / И. Покровский // Известия ОАИЭ. Том XXXII. - Казань, 1923. - вып.2.
3. Преловский, А.В. Фольклор Саянских тюрков XIX века. Из собрания Н.Ф. Катанова. В 2-х тт. / сост., переводы, стихотв. перелож., лит. обраб., заключит. статья и коммент. А.В. Преловского. - М.: Новый ключ, 2003. - Т. 2.
4. Катанов, Н.Ф. Алтын пічк. Золотая книга. Извлечения из книги «Образцы народной литературы тюркских племен» // Составление и лит. обраб. Г. Казачиновой, В. Татаровой. - Абакан, 1996.
5. Национальный архив Республики Татарстан (НА РТ). Ф. 969. «Н.Ф. Катанов - ординарный профессор сравнительного языкознания Казанского университета». Опись 1. Д.8: Дневник путешествия по Минусинскому округу Енисейской губернии с 21.09.1889 г. по 12.01.1890 г.
6. НА РТ. Ф. 969. Н.Ф. Катанов - ординарный профессор сравнительного языкознания Казанского университета. Опись 1. Д.10. Путешествие по Сибири, Дзунгарии и Восточному Туркестану: Дневник путешествия, совершенного по поручению Императорского Русского Географического общества в 1890 г.
7. Ф.977. Казанский университет. Опись Историко-филологический факультет (ИФФ). Д.2026.
8. Ф. 9044 «Письма Н.Ф. Катанова А.В. Васильеву» Отдела рукописей и редких книг Казанского государственного университета: Письмо от 22.05.1907г.
9. Султанбаева, К.И. Педагогическая система Николая Федоровича Катанова. - Казань: Казанский государственный университет им. В.И. Ульянова-Ленина, 2006.

Статья поступила в редакцию 13.10.09

УДК 37.08

О.В. Абашева, аспирант УдГУ, г. Ижевск, Email: olgaabasheva@list.ru

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ БЛОК В ПОДГОТОВКЕ ТЬЮТОРОВ ДЛЯ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье представлены тьюторские технологии и их применение в организации обучения студентов-тьюторов на примере одного из занятий в рамках образовательной программы по подготовке тьюторов для работы с учащимися начальной школы.

Ключевые слова: тьютор, начальная школа, деятельность, технология, партнерские отношения, проект, субъектность.

В ситуации, когда назрела необходимость введения в систему образования нового субъекта - тьютора, остро встал вопрос подготовки такого специалиста. Необходимы программы обучения тьюторов. Но понятие «тьютор» достаточно широкое и гибкое. Для начала представляется необходимым контекстуализировать тьютора в школьном пространстве, раскрыть ситуацию, в которой обнаружился запрос на нового специалиста, с целью выявления его поля деятельности и соответствующего инструментария, т.е. того, что в дальнейшем определит содержание программы обучения тьюторов.

В данной работе тьютор контекстуализируется в пространстве образовательной программы «Школа культуры общения», где впервые о его введении было заявлено в 1998 г. Необходимость введения нового субъекта - тьютора - была обусловлена такими целями программы, как преодоление дефицита общения в образовательной среде начальной школы и становление активной позиции учащегося в образовательной деятельности. Первоначально установкой к работе тьютора было формирование и поддержание партнерских отношений с учащимися в различных видах деятельности: «Школа культуры общения» - это школа как среда, где все виды деятельности, в которые учащийся вовлечен и осуществляет совместно с другими (учащиеся, учителя, родители, взрослые и дети), происходят на фоне общения» [1, с. 24].

В результате выработалось понимание тьютора как специалиста, сопровождающего в форме партнерства деятельность ребенка (группы детей), инициированную его личными (общими для группы) интересами и потребностями. Неслучайно в роли тьюторов выступили студенты, т.е. люди, пришедшие извне, те, которые могут обеспечить расширение поля общения и, следовательно, образовательной среды школы и установить неавторитарное, партнерское общение с детьми через совместно организованную деятельность. В со-

циокультурном плане тьютор выступает как представитель внепедагогических практик, он вносит их в педагогический процесс [1, с. 29].

Одновременно с накоплением опыта тьюторской деятельности происходило уточнение содержания тьюторской деятельности, разработка и отбор технологий.

Тьютор работает в открытом образовательном пространстве, он не задает рамки учащемуся, а сопровождает его движение в этом пространстве. Он вступает в партнерские отношения с учащимся. Партнерство же предполагает наличие общего дела и заинтересованность обеих сторон в продуктивной деятельности. Таким образом, деятельностные технологии в работе тьютора выходят на первый план.

Необходимо заметить, что решаемые тьютором в «Школе культуры общения» проблемы становления активной позиции учащегося и партнерства в образовательной среде и поиск соответствующих технологий занимают важное место сейчас и в европейском образовании, откуда, собственно, и пришел термин «тьютор», и, которые во многом определило сложившаяся система образования, в частности, Великобритании [2, с. 15].

В западном образовании, начиная с первых британских университетов, тьюторство предстает как естественно сформировавшаяся система, в центре которой изначально был выбор студентом направления своего образовательного маршрута. Тьютор был тем, кто помогал осуществить этот выбор, выполнял роль посредника [3]. Роль тьютора претерпевала, однако, некоторые изменения. Изначально тьютор в британских университетах выполнял скорее наставнические функции, но со временем произошел переход к сотрудничеству, партнерству. Если раньше целью тьютора было обеспечить успешность студента (что, несомненно, было возможно за счет решения не только задач обучения, но и воспитания), то к

концу XX века тьютор ставит перед собой цель научить студента мыслить. И здесь становится важным не столько содержание, сколько формы и технологии работы, и, более того, партнерские формы общения. Основной технологией тьютора становится, так называемый, сократический метод, рождение истины в диалоге со студентом: «Тьютор разговаривает лишь вопросами; это обучение вопросами, и неважно при этом, насколько глубокими и точными будут ответы студента. Цель каждой встречи - сделать так, чтобы студент научил себя сам, понимая, как выбраться из паутины вопросов такого типа: «Если ты думаешь что, тогда что ты можешь сказать об ...?» Идеальный тьютор может устоять перед соблазном продиктовать студенту то, что ему нужно записать и выучить. Он уверен в том, что молодой, энергичный и умный студент будет учить себя сам тому, что ему необходимо знать, - пока ему задают правильные вопросы» [4, с. 18]

Французская школа также обращается к технологиям педагогического сопровождения учащегося: «Настоящее образование на любом уровне включает в себя одновременно волнующий момент встречи с неизвестным и сопровождение, которое «страхует» эту встречу» так как «изучение чего-либо это постоянное вступление учащегося в трудную ситуацию риска, в связи с которой мы и должны предоставить сопровождение» [5, с.16]. Сопровождение необходимо для того, чтобы ребенок мог видеть эту ситуацию и делать самостоятельный осознанный выбор. Сопровождение нацелено на формирование автономии, субъектности учащегося.

В условиях современной российской школы практика тьюторского сопровождения осуществляется в таких направлениях, как развитие познавательного интереса учащихся, формирование готовности ребенка к самообразованию, формирование образовательной инициативы учащегося, помощь в самоопределении старшеклассника. В качестве технологий тьюторами используются: проектная деятельность, работа с портфолио, работа с картами интереса, образовательная картография, технология образовательных путешествий, информационные технологии, и др.

Что касается инструментария тьютора в работе с детьми в рамках образовательной программы «Школа культуры общения», то здесь мы выделяем два вида технологий:

- технологии определения предмета деятельности,
- технологии деятельности по поводу предмета.

В качестве макро-технологии выступает проектная деятельность, внутри которой возникает пространство для реализации уже имеющихся знаний и инициация многих полей общения [1, с. 36].

Очевидно, что необходимо целенаправленное обучение будущих тьюторов. Основываясь на опыте, полученном в результате работы тьюторов (1999 - 2009 гг.) в образовательной программе «Школа культуры общения», исследовательская группа приступила к разработке программы обучения начинающих тьюторов для работы с детьми младшего школьного возраста [6]. Содержание программы разделено на три блока:

- мастерские по тьюторским технологиям,
- речевые мастерские,
- психологические тренинги.

В данной работе мы предлагаем остановить внимание на технологизации тьюторского процесса и рассмотреть одно из занятий с начинающими тьюторами, нацеленное на раскрытие технологий организации процесса тьюторских часов. В роли начинающих тьюторов выступили студенты филологического факультета и института искусств и дизайна УдГУ, которые уже имели опыт работы с детьми младшего школьного возраста, но, обнаружив дефицит знаний и навыков в плане методики, проявили желание ознакомиться глубже со спецификой тьюторской работы в начальной школе.

Структура блока «Тьюторские технологии» отражает этапы проектной деятельности, в форме которой будет проводиться обучение. Такого рода деятельность была организована в форме **проекта** и разбита на два этапа: определение предмета деятельности (определение поля общего интереса в об-

ласти тьюторства) и, непосредственно, деятельность по поводу предмета (поиск методов и разработка технологии).

Первое занятие с начинающими тьюторами было спланировано и проведено с использованием тьюторских же технологий, т.е. как полноценное тьюторское занятие, где в роли тьюторизируемых выступили сами начинающие студенты-тьюторы. Занятие было ориентировано на становление активной позиции участников и имело форму совместного поиска, где тьютор выступал лишь модератором деятельности по поиску методов, приемов, технологий в работе тьютора.

На этапе **определения предмета деятельности**, который рассчитан на выявление общего поля интересов участников, было установлено, что дальнейшая деятельность будет строиться вокруг технологий тьюторства. В практике проектной деятельности определение предмета деятельности предполагает использование исследовательских технологий, таких как: анкетирование, тестирование, опрос, наблюдение, беседа и т.д. Но в виду сложившейся ситуации, когда студенты-тьюторы уже достаточно четко представляли для чего они пришли на занятие и какой, собственно, предмет их интересует, на этом этапе было лишь еще раз сфокусировано внимание участников на предмете деятельности.

Второй этап был нацелен на **проектную работу**. В качестве отправной точки студентам-тьюторам было предложено организовать мозговой штурм на тему «Тьюторство как партнерство в образовательной среде». На доске фиксировались все высказывания участников (определения, ассоциации): *сотрудничество, дружба, взаимопонимание, обмен, взаимодействие, помощь, доверие, интерес, досуг, уважение, обучение, эмпатия, взаимонаправленность...* Затем был проведен совместный анализ полученной информации. Внутри набора высказываний были выявлены три смысловые группы:

- сотрудничество (*взаимодействие, обмен, обучение ...*),
- личностные качества, умения тьютора (*доверие, эмпатия, ...*),
- отношение к другому (*эмпатия, интерес, взаимопонимание, ...*).

То есть, мы обнаружили три аспекта, в которых можно рассматривать тьюторство, три его составляющие.

Далее работа была продолжена в форме микрогрупп. В каждой из групп был выбран тот, кто будет фиксировать все высказывания и тот, кто по истечении времени обсуждения представит результат работы микрогруппы. Внутри каждой из трех микрогрупп обсуждался один из аспектов тьюторства:

- Что значит сотрудничество? (Высказывания: *личность, цели, мотивация, условия, ...*).

- О каких умениях идет речь? (Высказывания: *слушать и слышать, чувствовать, анализ, сглаживать отношения, коммуникабельность, умение фантазировать, искренность, открытость, гибкость ума, сообразительность, ...*).

- О каких отношениях идет речь? (Высказывания: *взаимопонимание, внимание к другому, равенство, умение прислушиваться, непосредственность в общении, дружелюбие, ...*).

Следующий шаг был сделан в направлении того, как максимально учесть выявленные три аспекта при организации тьюторского занятия. Был проведен круглый стол «Как осуществляется взаимодействие «тьютор-учащийся», нацеленное на развитие умений и отношений, становление сотрудничества», где участники делились своими идеями, мнениями, замечаниями, предложениями по заданной теме. В итоге обсуждения был сделан следующий вывод: необходимо *наличие общего дела*, в которое были бы вовлечены и тьютор и обучающиеся. Иными словами, следует организовать совместную деятельность, в которой были бы заинтересованы ученики и сам тьютор, и в ходе которой происходило бы становление сотрудничества, развитие отношений и личностных качеств ее активных участников.

Итак, в результате круглого стола обозначилось новое дискуссионное поле: дело-деятельность-виды деятельности. Во-первых, при иницировании деятельности, необходимо исходить из ее актуальности для обеих сторон ее участников, тьютора и обучающихся, их мотивированности к участию в

этой деятельности. Во-вторых, немаловажным является определение структуры деятельности: цель, предмет, способы, результат. Возникает вопрос: какие виды деятельности имеют место быть в рамках тьюторских занятий? Поиск ответа на этот вопрос был облечен в форму мозгового штурма. Были предложены следующие варианты: *игровая, речевая, рефлексивная, умственная, физическая, трудовая, исследовательская, поисковая, творческая, наблюдательная, учебная, общение*.

Некоторые из предложенных вариантов в дальнейшем были проработаны участниками в парах:

- *игровая (игра ролевая, игра деловая, игра интеллектуальная, игра сценическая);*

- *исследовательская (исследование, опрос, эксперимент, опыт.);*

- *поисковая (изучение литературы, интернет-источников, работа с информацией);*

- *творческая (рисование, пение, лепка, конструирование, артистическая игра);*

- *учебная (решение задач, написание сочинений, изложения, выполнение упражнений, тестов);*

- *трудовая (физический труд, умственный труд);*

- *общение (вербальное, невербальное, обсуждение, беседа).*

Следует отметить, что на данном этапе, как и на данном занятии в целом, основной задачей было не найти педагогически верное определение тому или иному виду деятельности, а инициировать размышление, обсуждение, дефицит знаний, и, следовательно, поиск, т.е. активность каждого из участников.

Ключевой вопрос, вытекающий из всего рассуждения, состоит в том, каким образом выстроить технологию организации той или иной деятельности, или интеграцию нескольких видов деятельности. Принимая во внимание то, что студенты-тьюторы нацелены на работу с детьми младшего школьного возраста, следует заметить, что интеграция различных видов деятельности в ходе тьюторских часов приобретает здесь особую значимость. Это обусловлено психологическими особенностями данного возраста, требующими постоянной смены различных видов деятельности. То есть необходима некая над-технология, которая объединила бы в себе такие технологии как, например, исследование, ролевая игра, дискуссия и др. И, конечно, использование этой над-технологии должно иметь на выходе итоговый продукт (который можно увидеть, услышать, потрогать, ощутить), что немаловажно для младшего школьника. Были рассмотрены различные идеи, в том числе, игра, как вид деятельности, уступивший свое место для ведущей на данном этапе учебной деятельности, но все же занимающий немаловажный развивающий ресурс в жизни ребенка. Вопрос о введении игры, как одной из тьюторских технологий, был оставлен на последующее самостоятельное рассмотрение. И было решено, что на следующем занятии речь пойдет о разработке именно технологии игры.

В качестве иллюстрации одной из над-технологий тьютором было предложено обратиться к методу проектов как к методу, позволяющему осуществить интеграцию различных видов деятельности.

На примере уже реализованных в рамках образовательной программы «Школа культуры общения» детских проектов (проект по созданию собственных игр и журнала с описанием игр «Наши игры», проект по озеленению классной комнаты «Зеленый дворик», создание атласа комнатных растений «Наш зеленый дворик») студентам-тьюторам была представлена технология проектной деятельности [7, с. 79].

Проектная деятельность предполагает наличие субъективно значимой для ученика проблемы, ее исследование, поиск путей решения и практическое воплощение полученных результатов в том или ином продукте деятельности.

Проектная деятельность младших школьников в рамках тьюторских часов в образовательной программе «Школа культуры общения» включает в себя следующие этапы:

1. Мотивационно-подготовительный этап. Заключается в заполнении детьми анкет, вопросников, проведение бесед

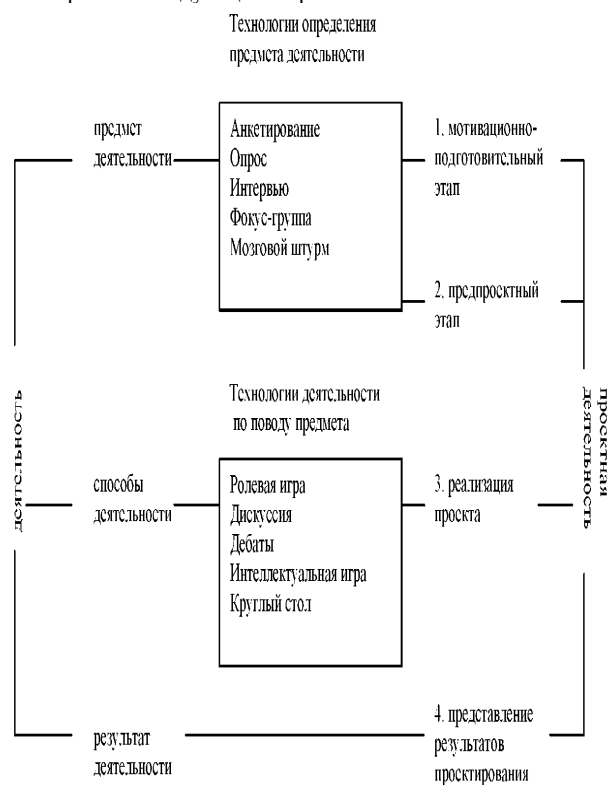
(методики опроса), создание ассоциативных полей. В ходе этих подготовительных действий тьютору важно вызвать коммуникативную заинтересованность детей и выявить их области интересов.

2. Предпроектный этап. Представляет собой проведение фокус-групп, работу в микрогруппах, дискуссии, где происходит выдвижение гипотез, обсуждение возникших идей, предположений, вопросов по выявленной ранее области интереса. Дети совместно с тьютором определяют проблему, анализируют ее, определяют пути ее решения, обсуждают методы и возможные источники информации, планируя тем самым проектное поле.

3. Реализация проекта. Выполнение проекта (работа с информацией, синтез и анализ, проведение исследований, оформление проекта). Проект может быть оформлен в одну из заявленных ранее игр (ролевая игра, интеллектуальная игра, дебаты), направленных на решение коммуникативных задач, или может представлять собой другой вид совместной деятельности (оформление стенгазеты, создание альбома класса, журнал со статьями детей).

4. Представление результатов проектирования (коллективный анализ, оценка результатов проекта, рефлексия) в виде дискуссии, беседы, интервью, отзывов, ролевой игры.

Технология проектной деятельности на схеме может быть отражена следующим образом:



Далее были рассмотрены этапы работы над одним из проектов (создание журнала «Наши игры») и используемые тьютором технологии на каждом из этапов.

В конце занятия участникам было предложено проанализировать занятие, восстановив в памяти все этапы, которые ими были пройдены в ходе работы, так как занятие изначально строилось в форме проектной деятельности согласно выше обозначенным этапам и с использованием соответствующих технологий. С целью выявить суть проектной деятельности, независимо от того, кем она выполняется, взрослыми или детьми, участникам была представлена сравнительная таблица (см. Таблица 1), где соотнесены этапы и технологии детского проекта «Наши игры» и проекта «Тьюторские технологии», в разработку которого были вовлечены на данном занятии студенты-тьюторы.

Таблица 1

Этапы работы над детским проектом «Наши игры» и тьюторским проектом «Тьюторские технологии»

Этап проекта	Детский проект «Наши игры»	Проект «Тьюторские технологии»
Определение предмета деятельности и проектного поля Предпроектный этап	Анкетирование «Что в моей жизни есть хорошего?» «Что я умею?» «Что я могу еще уметь?» Предмет деятельности -игры, игрушки, развлечения	Предмет деятельности -технологии тьюторского сопровождения в начальной школе
Организация деятельности по поводу предмета Реализация проекта	Беседа «Как мы играем?» Мозговой штурм «Игра -что это?» Определение смысловых полей: - игроки - правила - выигрыш, результат	Мозговой штурм «Тьюторство как партнерство в образовательной среде» Определение смысловых полей: - умения - отношение - общение
	Работа в микрогруппах над смысловыми полями	Работа в микрогруппах над смысловыми полями
	Индивидуальная работа «Моя любимая игра»	Круглый стол «Как осуществляется взаимодействие тьютор-учащийся, нацеленное на развитие умений и отношений, становление активной позиции»
	Дискуссия «Кто придумывает игры?»	Мозговой штурм «Дело. Деятельность. Виды деятельности»
	Работа в парах, индивидуальная работа «Новая игра»	Работа в парах «Виды деятельности»
	Презентация игр	Обобщение.

Библиографический список

1. Ворожцова, И.Б. Школа культуры общения / И.Б. Ворожцова, В.Ю. Черезова, Н.А. Щенина. -Ижевск: Изд. дом «Удмуртский университет», Изд. дом «ERGO», 2006.
2. Абашева, О.В. Педагогическое содержание и технологическое оснащение тьюторской работы в исторической ретроспективе // Тьюторское сопровождение исследовательской и проектной деятельности в университете. - Ижевск: Удмуртский государственный университет, ERGO, 2008.
3. Проскуровская, И.Д. К вопросу о реконструкции исторических оснований тьюторства. - www.thetutor.ru.
4. Ryan, Alan. A Liberal Education: and that includes the Sciences! // The Oxford Tutorial: "Thanks, you taught me how to think". -OxСHEPS, 2001.
5. Meirieu Philippe. Lettre à un jeune professeur. - ESP, 2005.
6. Ворожцова, И.Б., Абашева О.В., Ворожцова Т.Б., Тарасова О.В., Шикалова Т.Н. Методологические основы разработки образовательных модулей программы подготовки тьюторов для сопровождения образовательной деятельности младших школьников (в печати).
7. Ворожцова И.Б. Образовательная программа «Школа культуры общения» / И.Б. Ворожцова, В.Ю. Черезова, Н.А. Щенина, Л.М. Старкова // сб. тезисов учителей и специалистов ижевской гимназии / отв. ред. В.А. Харитоновна. - Ижевск, 2002. - № 56.

Статья поступила в редакцию 17.10.09

		Обсуждение «Включение различных видов деятельности в тьюторскую практику».
	Разработка журнала «Наши игры» с описанием придуманных игр: - оформление игр - разделение игр на группы (разделы журнала) - встреча с дизайнером - встреча с фотографом	Разработка технологии
Представление результата	Презентация журнала	Представление, реализация на практике.

Таким образом, в ходе данного занятия использовались различные тьюторские технологии (мозговой штурм, беседа, работа в микрогруппах) и в качестве над-технологии -проектная деятельность. Проектная работа студентов-тьюторов к концу занятия получила достаточно сформированную идею (включение различных видов деятельности в технологию игры), которая требует развития, и в дальнейшем имеет следующие шаги: непосредственно разработка этой технологии и, затем, ее реализация на практике, т.е. внедрение в процесс тьюторских занятий с детьми.

Кроме технологий организации деятельности, для тьютора необходимо владение речевыми (фокус-группа и работа в микрогруппах, мозговой штурм, круглый стол, сюжетное моделирование, дебаты, портфолио, работа с текстом, ролевые игры) и информационными технологиями (представление проекта в форме презентации Power Point, создание видеосюжетов, создание тематических страниц на школьном сайте, ведение блогов, создание совместного документа Google, информационное сопровождение проекта), что включено в программу обучения тьюторов в форме отдельных образовательных блоков.

В качестве заключения следует отметить, что технологическая сторона остается лишь одной из граней в деле подготовки тьютора. Особую значимость несут речевые мастерские и психологические тренинги, которые помогают студенту-тьютору занять позицию субъекта, готового к установлению партнерских отношений, и к целенаправленному применению описанных нами технологий.

УДК 371.389.3/4

*О.А. Вихорева, канд. пед. наук, доц. ЧелГУ, г. Челябинск, E-mail: udj@74.ru***ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье представлено содержание исследовательской деятельности старшекласников в условиях дополнительного образования детей, рассмотрен процесс ее реализации, охарактеризовано научно-исследовательское сообщество в контексте исследовательской деятельности старшекласников.

Ключевые слова: содержание исследовательской деятельности старшекласников, самостоятельная исследовательская деятельность старшекласников, процесс реализации исследовательской деятельности старшекласников, научно-исследовательское сообщество, исследовательская компетентность старшекласников.

В стандартах высшей школы 3-го поколения исследовательская деятельность рассматривается как профессионально-обязательная для обучающихся. В условиях основного образования на сегодняшний день разработаны эффективные технологии использования отдельных исследовательских действий учащихся как средство освоения школьной программы, а в целом, исследовательская деятельность в своем специфическом контексте отсутствует в практике основного образования. Соответственно имеется разрыв между образовательными средствами средней школы и потребностями высшей школы. Возможности для осуществления исследовательской деятельности учащихся старшего школьного возраста предоставляет дополнительное образование детей, которое нормативно ориентировано на образовательный процесс, включающий различные виды деятельности, в том числе и исследовательскую.

В нашем исследовании рассматривается конструирование образовательного процесса в дополнительном образовании детей, обеспечивающего реализацию исследовательской деятельности учащихся старшего школьного возраста. Нами было предпринято выявление содержания исследовательской деятельности старшекласников в условиях дополнительного образования детей, а также структуры процесса ее реализации. Свои научные предположения мы проверяли в условиях Челябинского научного общества учащихся, действующего на базе Дворца пионеров и школьников им. Н.К. Крупской г. Челябинска, Дворца детского творчества Советского района г. Челябинска, Центра детского творчества Курчатковского района г. Челябинска, Дворца детского творчества г. Златоуста Челябинской области, образовательных учреждений -филиалов научного общества учащихся (МОУ гимназии № 26, 76, 96, МОУ лицеи № 77, 82, 88, 102 г. Челябинска), а также МОУ СОШ № 5, 40 г. Сатки Челябинской области.

Исследовательская активность начинает проявляться у ребенка уже в младенческом возрасте. Однако исследовательская деятельность может быть сформирована только «внутри» учебной деятельности, так как должна включить все атрибуты деятельности: целеполагание, целевыполнение, анализ результатов деятельности, а также собственно исследовательские действия. Генетической основой применения исследовательской практики в процессе обучения можно считать использование проблемных ситуаций и решение учебных проблем: «проблемное обучение» (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин), «проблемно-развивающее обучение» (М.И. Махмутов). На сегодняшний день ведется разработка психолого-педагогических аспектов организации исследовательской практики учащихся в школе в работах А.В. Леонтовича, А.И. Савенкова, А.В. Хуторского [1; 2; 3; 4].

Как было определено в процессе опытно-экспериментальной работы, содержание исследовательской деятельности, осуществляемой старшекласниками, складывается из следующих элементов:

- 1) формулирование проблемы;
- 2) создание поискового поля путем организации учебно-познавательной деятельности, расширяющей знания и умения учащихся в области технологических проблем познания
- 3) поисковая деятельность, обеспечивающая получение научно-исследовательского результата;

4) верификация результатов, включающая операции по проверке, обоснованию и оценке полученной информации.

Таким образом, *самостоятельная исследовательская деятельность старшекласников* - это мотивированная, самоорганизованная деятельность учащихся старшего школьного возраста, в основе которой лежит совокупность навыков и умений, позволяющих осуществлять целеполагание, формулирование исследовательской проблемы и построение гипотезы в ходе учебно-познавательной деятельности; сбор, обработку информации в ходе поисковой деятельности как целевыполнение; считывание и оформление, анализ и интерпретация полученной информации для построения логических выводов.

В результате проведенного исследования мы выявили, что процесс реализации исследовательской деятельности старшекласников содержит два *содержательно-процессуальных уровня*:

1 уровень - усвоение учащимися субъективно новых знаний и способов действий в конкретной научной области (учебно-познавательная работа);

2 уровень - самостоятельная работа учащихся по возможной выработке объективно новых знаний (собственно исследовательская работа).

Таким образом, исследовательская деятельность старшекласника представляет собой совокупность разных видов деятельности, определяющих продвижение к конечному результату - системе индивидуальных знаний, переходящих в научные при реализации содержательных условий научного исследования.

Самостоятельная работа учащихся согласно предложенной выше схеме предполагается не только на занятиях с педагогом, но и вне их, то есть используется время как в рамках учебного занятия, так и за его пределами. Необходимо рассмотреть осуществление этого процесса через опору на дополнительные образовательные программы, которые нормативно ориентированы на развитие мотивации личности ребенка к познанию и творчеству. Так как государственные образовательные стандарты, определяющие образовательный процесс в школе, не являются обязательными при реализации программ дополнительного образования детей, содержательный аспект дополнительной образовательной программы может обеспечивать создание поискового поля при решении различных исследовательских проблем-задач, подбираемых на основе интересов детей, их склонностей, что создает основу для реализации продуктивной исследовательской деятельности учащегося. Так, например, в ходе реализации исследовательской деятельности старшекласников на базе Дворца пионеров и школьников им. Н.К. Крупской г. Челябинска использовались такие дополнительные образовательные программы: «Мировая экономика», «Автомобильная электроника», «Приборостроение», «Орнитология», «Археология», «Фармакология» и т.д.

Как было установлено в ходе исследования, исследовательская деятельность старшекласников, даже осуществляемая в рамках образовательного процесса школы, имеет признаки дополнительного образования: включение в содержательный компонент знаний, навыков и умений, выходящих за пределы образовательного стандарта, вариативность исполь-

зуемых программ, добровольный выбор ребенком вида занятий и опора на потенциал свободного времени [5]. Таким образом, высокая степень вариативности и отсутствие жесткой регламентации содержательного и организационного компонентов дополнительного образования детей являются факторами развития исследовательской деятельности старшекласников.

Эффективность процесса реализации исследовательской деятельности старшекласников зависит от создания соответствующих педагогических условий. В соответствии с результатами проведенного исследования педагогические условия можно представить как совокупность мер, способствующих реализации исследовательской деятельности старшекласников в дополнительном образовании детей.

Исходя из функциональных особенностей науки, структуры содержания исследовательской деятельности учащихся и специфики дополнительного образования детей, мы выделили в качестве педагогических условий эффективной реализации исследовательской деятельности старшекласников в дополнительном образовании детей:

- организованное научно-исследовательское сообщество взрослых и детей;
- партнерское взаимодействие старшекласников, педагогов и научных работников в ходе исследовательской деятельности;
- методическое сопровождение процесса исследовательской деятельности старшекласников, обеспечивающее научно-педагогическое руководство исследовательской деятельностью учащихся со стороны педагогов.

Научно-исследовательское сообщество представим как форму организации исследовательской деятельности, т.е. взаимосвязи учащихся и ученых (педагогов) как коллективного субъекта исследовательской деятельности. Отличие предлагаемого научно-исследовательского сообщества от тех, которые изучаются социологией, состоит в том, что оно является временной единицей для решения не только познавательных, но и педагогических (учебных, воспитательных) проблем. Лидером научного сообщества, рассматриваемого в контексте исследовательской деятельности старшекласников, является ученый (либо педагог), осуществляющий научно-педагогическое руководство исследовательским процессом. В качестве такого сообщества в нашем исследовании выступало Челябинское научное общество учащихся как совокупность локальных научных обществ, действующих на базе отдельных образовательных учреждений. Организация таких локальных научных обществ предполагала:

1. Создание малых учебных групп для ведения научного поиска на базе вуза и учреждения дополнительного образования детей (образовательного учреждения).

2. Развитие форм научной коммуникации, обеспечивающих анализ результатов исследовательской деятельности.

Малые учебные группы (научные секции, научно-исследовательские и творческие лаборатории, конструкторские бюро, школы исследователей и т.д.) работали с привлечением материально-технической базы как учреждения дополнительного образования детей либо гимназии, лицея, так и вуза (помещение, оборудование, литература, экспериментальный материал) под руководством их преподавателей. Основанием для организации деятельности такой малой учебной группы являлась дополнительная образовательная программа.

Под научной коммуникацией нами понимается специально организованное общение учащихся между собой, с ученым (педагогом) по поводу процесса и результата научного исследования (запланированного, проводимого, осуществленного). В ходе опытно-экспериментальной работы нами были реализованы следующие формы научной коммуникации:

1. Организационно-подготовительные (установочные сессии, установочные методологические семинары для педагогов);
2. Ценностно-развивающие (научные сборы, слеты, форумы науки и творчества, выездные школы);

3. Контрольно-проектировочные (конференции, конкурсы, чтения).

Для реализации партнерского взаимодействия старшекласников, педагогов и научных работников в ходе исследовательской деятельности мы использовали:

- целенаправленный отбор содержания учебного материала, обеспечивающего совместную партнерскую деятельность педагога (научного работника) и учащегося;
- обеспечение реализации интересов и склонностей ребенка в процессе исследовательской деятельности;
- формирование адекватной самооценки учащегося и подкрепление оценки личных возможностей;
- формирование единого исследовательского детского коллектива, где педагог (научный работник) выполняет функцию лидера научной школы, то есть организатора и руководителя, объединяющего детские исследовательские микроколлективы, разрабатывающие различные подпроблемы как в рамках одной общей проблемы, так и не связанные между собой.

Как показали результаты опытно-экспериментальной работы, в этом случае учащиеся воспринимали педагогические цели руководителя исследовательской деятельности как свои собственные и выступали полноценными субъектами педагогического и научного общения.

В соответствии с результатами теоретического анализа и опытно-экспериментальной работы содержание методического сопровождения образовательного процесса мы рассматривали как формирование совокупности средств, обеспечивающих повышение квалификации педагога и создающих условия для разрешения затруднений в педагогической практике. Исходя из опыта работы учреждений дополнительного образования детей, к таким средствам мы отнесли научно-практические семинары, творческие лаборатории и мастер-классы ведущих ученых по различным научным направлениям, консультации ведущих специалистов, научно-методические и методические пособия, разработки алгоритмов составления образовательных программ.

Демонстрация технологий решения конкретных познавательных задач учащимися стала возможна благодаря проведению мастер-классов ученых, работающих со старшекласниками в процессе их исследовательской деятельности. Проведение мастер-классов по организации ученического исследования профессорами челябинских вузов обеспечило возможность разрешения затруднений, возникших у педагогов в процессе работы со старшекласниками, занимающимися исследовательской деятельностью. Так, мастер-классы профессоров Челябинского государственного университета обеспечили помощь педагогам образовательных учреждений в выявлении возможных исследовательских проблем в области математики, которые были бы приемлемы для решения старшекласниками. Мастер-классы на базе Челябинского государственного педагогического университета были направлены на демонстрацию технологий выявления и решения исследовательских проблем учащимися в области энтомологии, здоровьесбережения. В целом, такие мастер-классы обеспечили методологическую подготовку педагогов образовательных учреждений в области научных исследований, что содействовало реализации процесса исследовательской деятельности старшекласников в соответствии с представленными теоретическими подходами.

Результативный компонент образовательного процесса, обеспечивающего реализацию исследовательской деятельности старшекласников, определен нами как исследовательская компетентность. Исходя из результатов теоретического анализа и опытно-экспериментальной работы, возможно определить компетентность как совокупность личностных качеств (знания, умения, навыки ценностно-смысловые ориентации), которые обусловлены опытом деятельности и обеспечивают эффективность самостоятельной деятельности. *Исследовательская компетентность старшекласника* - это интегративное качество личности, включающее совокупность знаний, умений, навыков и таких личностных качеств как самостоя-

тельность, инициативность, целеустремленность, обусловленных опытом исследовательской деятельности и обеспечивающие самостоятельную исследовательскую деятельность.

Как доказывает проведенная опытно-экспериментальная работа, исследовательская компетентность старшеклассников формируется в результате самостоятельной исследовательской деятельности и обеспечивает учащемуся полноценную реализацию процесса индивидуального познания, результатом которого является выработка системы научного объяснения мира, как личностно-деятельностная характеристика, с одной стороны, и осуществление процесса саморазвития и самореализации как личностно-ценностная характеристика, с другой стороны.

Исследовательская компетентность определяется через следующие составляющие:

- общеучебные способы деятельности (анализировать, синтезировать, классифицировать и т.д.)
- специфические исследовательские способы деятельности (проводить эксперимент, моделировать, верифицировать результаты исследования)
- убеждения и смыслы (активность и самостоятельность в реализации собственных целей).

Данный вывод позволяет конкретизировать конечные результаты, которые определяют направления педагогической деятельности по формированию исследовательской компетентности учащихся. К ним мы относим:

- реализацию внутренних мотивов к исследовательской деятельности;
- сформированность общеучебных и исследовательских умений и навыков;

Библиографический список

1. Леонтович, А.В. О воспитании исследовательского способа мышления у школьников. Ученые и учителя // Наставничество как форма работы ученого со старшеклассниками и учащимися младших курсов : сб. статей. - М., 2002.
 2. Савенков, А.И. Одаренный ребенок в массовой школе. - М.: Сентябрь, 2001.
 3. Савенков, А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению: учебн. пособие. - М.: «Ось-89», 2006.
 4. Хуторской, А.В. Практикум по дидактике и методикам обучения. - СПб.: Питер, 2004.
 5. Вихорева, О.А. Исследовательская деятельность старшеклассников в условиях дополнительного образования детей: теоретико-методологический аспект: монография. - Челябинск: Изд. центр «Уральская Академия», 2008.
 6. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения : кн. для учителя / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. - М.: Просвещение, 1990.
- Статья поступила в редакцию 29.10.09*

УДК 378.6:37.017

О.М. Гайдукова аспирант АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: gaidukova_om@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ КАК ЦЕННОСТНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ЛИЧНОСТИ У КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД РОССИИ

В работе описан феномен толерантности как ценностной ориентации личности, выделены особенности ее формирования у курсантов вузов МВД, представлена авторская программа формирования толерантности личности в процессе профессионального образования.

Ключевые слова: профессиональное образование, толерантность, воспитание, ценность, ценностные ориентации личности, принципы учебно-воспитательного процесса.

Сущностной характеристикой современного этапа развития цивилизации принято считать возникновение глобального информационного общества. Интенсивное развитие информационных технологий, создание единого информационного пространства, интеграция мирового сообщества способствуют возрастанию роли коммуникации, позитивного взаимодействия на основе толерантности. Мировое сообщество как источник социального заказа образованию требует специалистов, сопоставимых и соизмеримых по своим профессиональным компетенциям, способных извлекать из факта непохожести друг на друга не поводы для конфликтов, а дополнительные ресурсы для совместной конструктивной деятельности [1, с. 35].

Сегодня групповое освоение знаний и развитие умений, интерактивный характер взаимодействия, толерантность, коммуникабельность востребованы так, как никогда раньше. Особую значимость эти качества приобретают в процессе профес-

- самоорганизацию учащимися своей исследовательской деятельности.

В качестве внутренних мотивов к исследовательской деятельности нами рассматривается наличие познавательных мотивов, которые по классификации А.К. Марковой [6] включают в себя: широкие познавательные мотивы (ориентация на овладение новыми знаниями), учебно-познавательные мотивы (ориентация на усвоение способов добывания знаний, приемов самостоятельного приобретения знаний), мотивы самообразования (ориентация на приобретение дополнительных знаний и затем на построение специальной программы самосовершенствования). Наличие таких познавательных мотивов рассматривалось нами как характеристика высокого уровня исследовательской компетентности старшеклассников. В экспериментальной группе, где были созданы все выявленные педагогические условия эффективной реализации исследовательской деятельности старшеклассников, 93% учащихся продемонстрировали наличие познавательных мотивов при занятиях исследовательской деятельностью. Высокого уровня развития исследовательских умений и навыков достигли 75% старшеклассников в этой группе, а характер целевыполнения был представлен следующим распределением: 54% учащихся достигли высокого уровня, 46% - среднего уровня.

Таким образом, в процессе реализации исследовательской деятельности происходит формирование исследовательской компетентности старшеклассника как результата педагогической деятельности и собственной исследовательской практики учащегося.

сионального становления сотрудников органов внутренних дел, поскольку тенденции развития современного российского государства требуют перехода органов внутренних дел от карательного воздействия к оказанию правоохранительной помощи, что в свою очередь предъявляет новые высокие требования к профессионализму и образованности сотрудника органов внутренних дел.

Система профессионального образования призвана готовить человека к эффективному функционированию в обществе, выработке стратегий, позволяющих сочетать задачи самореализации с потребностями общества и государства. Кроме того, в концепции образования просматривается смещение акцентов профессионального образования с вооружения профессиональными знаниями и умениями - на профессиональное развитие обучающихся, которое требует новых профессиональных качеств, основой формирования для которых, на наш взгляд, и должна стать толерантность.

Анализ теоретической литературы по проблемам толерантности показывает, что педагогический аспект значительно отстает от философского рассмотрения проблемы, психологического, социологического, политологического срезов. Приходится признать, что проблемам воспитания и обучения толерантности все еще уделяется недостаточное внимание на всех уровнях образовательно-воспитательной деятельности, в том числе и в повседневной педагогической практике; ощущается недостаточная глубина исследования проблемы толерантности как одной из ценностных ориентаций личности, а также способов и приемов ее развития в процессе профессионального образования.

Проблема толерантности начинается сегодня не с глобальных общечеловеческих вопросов, а, прежде всего с жизненных позиций и ценностей каждого человека, уровня развития государств, большинство из которых являются полиэтническими.

Современное полиэтническое государство имеет множество весьма серьезных проблем. В одном государстве «соседствуют» различные общности людей не только с разными культурными ценностями и социальным опытом, но и биологическими различиями (физиологические характеристики, питание и т.д.), особенностями психической структуры личности. В любом из этих аспектов любая нация, народность оригинальна. Подобная оригинальность сохраняется даже в процессе многовековых миграций целых народов (например, евреи). На сегодняшний день государства сталкиваются с проблемами групп, между которыми раньше отношения были сведены к минимуму, а те, с которыми возникали более тесные связи, зарождались, как правило, в условиях экономической и политической необходимости.

Россия тоже является поликультурным государством. Ученые отмечают, что в России сегодня наиболее широко распространены этно- и религиозная, антисемитизм и синофобия. Эти фобии связаны с постоянной миграцией этих и других народов в Россию вызывает у других людей опасение, страх перед возможным ущемлением «национального достоинства» [2].

Подобная реакция вызывает усиление агрессивности, распространение в обществе фашистских и шовинистических идей. Ближайшим следствием является кровопролитные распри, террористические выпады против мирных граждан (например, неоднократные выступления скинхедов). Возникает вопрос: возможно ли в таких условиях говорить о проблеме толерантности? Ответы на него не могут быть однозначными, поскольку сама проблема слишком противоречива. Однако попытки ее решения существуют как в международном, так и российском масштабе, они нашли свое отражение прежде всего в законодательных актах и декларациях, в которых толерантность закреплена как принцип взаимодействия людей (Всеобщая декларация прав человека, Международная конвенция о ликвидации всех форм массовой дискриминации, Конвенция о предупреждении преступления геноцида и наказании за него, Декларация принципов толерантности (принята ООН в 1995 г.) и др.).

В России главный документ для определения отношения общества и государства к понятию «толерантность» - Конституция (ст. 19 «...Государство гарантирует равенство прав и свобод человека и гражданина независимо от пола, расы, национальности, языка, происхождения, имущественного и должностного положения, места жительства, отношения к религии, убеждений, принадлежности к общественным объединениям, а также других обстоятельств. Запрещаются любые формы ограничения прав граждан по признакам социальной, расовой, национальной, языковой или религиозной принадлежности...») [3, с. 10].

Таким образом, толерантность как принцип взаимодействия людей закреплена во многих основополагающих международных и отечественных нормативно-правовых актах.

В рамках реализации принципа толерантности в России 25 августа 2001 г. была принята федеральная целевая программа «Формирование установок толерантного сознания и

профилактика экстремизма в российском обществе» (2001-2010 гг.) в ходе реализации которой были выявлены следующие глубинные факторы социальных рисков: рост гипермобильности населения, приводящий к ломке привычных социальных дистанций между различными этническими, конфессиональными, поколенческими и социальными слоями общества, и тем самым к росту вероятности социальных конфликтов; восприятие проявлений жестокости; ксенофобии, этнофобии, мигрантофобии как привычной социальной нормы и явное или неявное санкционирование использования на их основе негативных образцов агрессивного поведения в деятельности отдельных личностей и социальных групп; использование языка вражды в СМИ, создание радикальных сайтов.

Наиболее явно указанные выше моменты проявляются в жизни различных социальных групп повышенного общественного внимания (молодые люди, мигранты, национальные меньшинства). Проведенный мониторинг исследования отношения молодых людей к национализму и экстремизму показал, что отсутствие у них позитивных ценностных ориентиров нередко приводит к тому, что жестокость, экстремизм становятся социальной нормой, а насилие признается как одобряемый способ разрешения национальных конфликтов. 34, 2 % опрошенных относятся с безразличием к любым радикальным молодежным группам (в т.ч. и к скинхедам).

В милицейской статистике также встречаются факты неоправданного проявления жестокости, агрессии сотрудников органов внутренних дел по отношению к гражданам, что является вопиющим фактом нарушения не только профессиональной этики, но и нарушением прав и свобод человека и гражданина. Все это является убедительным доказательством необходимости активизации государственной политики по толерантности в России. Как отмечает директор Института социологии РАН М. Горшков необходимо расширить нормативно-правовую базу и создать систему экспертизы, дающей оценку различного рода проявлениям жестокости, экстремизма и агрессии [4, с. 9].

Таким образом, для реализации принципа толерантности в общероссийском масштабе необходима четко спланированная и целенаправленная политика государства, совершенствование законодательства, реализация образовательных проектов, направленных на формирование культуры толерантности.

Подчеркивая значимость феномена толерантности как основополагающего принципа взаимодействия между людьми, нельзя не коснуться теоретического значения понятия «толерантность».

Понятие «толерантность» формировалось на протяжении веков. Этот процесс продолжается и в настоящее время. Термин уже прочно вошел в научную лексику, что же касается лексики повседневной, то, как пишет А.Г. Асмолов, это понятие не только «не приобрело прописку в обыденном сознании граждан России, но и чаще всего средний гражданин вообще не имеет представления о семантике термина» [5, с. 61], что связано с его иноязычным заимствованием и происхождением.

Латинский термин «tolerantia» означал пассивное терпение, добровольное перенесение страданий, ассоциировался с такими понятиями как боль, зло. С другой стороны, значение слова toleго -«кормить, питать» и глагола tolle -«считать своим ребенком, воспитывать, пестовать» напрямую связывают с идеей подпитывания или «воспитания» человека и, в конечном счете, образования личности. Вероятно, расхождения между русским «терпимость» и европейским «толерантность» существенны из-за потери в русском языке именно этого аспекта в структуре понятия.

Слово «толерантность» вошло в употребление в русском языке сравнительно недавно, оно означает «способность, умение мириться с чужим мнением, быть снисходительным к поступкам других людей, мягко относиться к их промахам и ошибкам» [6, с. 1341]. Аналогом «толерантности» в русском языке считают «терпимость».

В словарях иностранных слов обнаруживается биолого-медицинское значение понятия «толерантность»: 1) отсутст-

вие иммунологической реактивности, т.е. потеря способности к выработке антител в ответ на антигенное раздражение; 2) способность организма переносить неблагоприятное воздействие какого-либо вещества или яда [7, с. 752], т.е. терпеть.

Наиболее полно сущность толерантности изложена в «Декларации принципов толерантности», принятой в 1995 году ООН на конференции по вопросам образования, науки и культуры. «Толерантность означает уважение, принятие и понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности... Толерантность - прежде всего активное отношение, формируемое на основе признания универсальных прав и свобод человека. ... Проявление толерантности, которое созвучно уважению прав человека, не означает терпимого отношения к социальной несправедливости, отказа от своих или уступки своим убеждениям и признает такое же право за другими...» [8]. Вследствие этого толерантность предполагает, что с одной стороны за человеком остается право на независимость, самостоятельность взглядов и суждений, а с другой он не должен ограничивать свободу другого, уважая его позицию, точку зрения, привычки, верования, которые, в свою очередь, не должны быть противопоставлены идее толерантности.

Важной особенностью толерантности во всех толкованиях понятия является отсутствие претензии на абсолютную истину; все теории, позиции, точки зрения имеют право на существование и признание в том случае, если они не противоречат толерантности, не подавляют одни идеи для пользы существования других.

В процессе становления научной мысли категория «толерантность» претерпевала изменения от веротерпимости до осознания культурного многообразия, признания за человеком неотчуждаемых прав и свобод, поощрение инициатив и альтернатив, уважительное отношение к другому.

По мнению многих исследователей, сама жизнь заставляет выдвинуть на передний план проблему толерантности и воспитания толерантного человека, определить феномен толерантности с позиции педагогического подхода. Рассматривая понятие толерантности в контексте разработки практических педагогических технологий, Г.У. Солдатова выделяет четыре основных компонента: психологическую устойчивость; систему позитивных установок; комплекс индивидуальных качеств; систему личностных и групповых ценностей [9, с. 46]. Выделение этих компонентов является, на наш взгляд, наиболее удачным, так как позволяет педагогу вести планомерную работу по формированию толерантности, создавая при этом условия для осуществления надпредметного подхода.

В педагогике принцип терпимости, толерантности занимает одну из важнейших позиций. Еще В.А. Сухомлинский создал программу воспитания школьников, среди педагогически значимых элементов которой он выделял то, что относится к воспитанию душевности: таких качеств, характеризующих личность как толерантную: чуткость, тактичность, деликатность, чувствительность, способность к сопереживанию, радость общения, доброжелательность, благодарность, ласка, сердечность, отзывчивость, уважение достоинств других. Воспитывать ребенка, считал В.А. Сухомлинский, надо так, «чтобы он сердцем чувствовал другого человека» [10, с. 76]. На основе чувств, по его мнению, формируется система моральных привычек, среди которых он выделяет, например, привычку помогать слабым независимо от того, близкие это или чужие люди.

Не меньшее внимание В.А. Сухомлинский уделяет и духовному воспитанию. К нему он относит формирование ценностных ориентаций, выделяя в качестве самой большой ценности человека, а также формирование знаний о нравственно ценном и положительном. Важным методом формирования духовного единения подростков В.А. Сухомлинский считал спор, дискуссию, диалог. Ярким проявлением толерантности педагога выступает эмпатическое понимание ученика. Эмпатия характеризует ту ступень перехода к общению, тот момент его становления на базе толерантности, когда между

субъектами при обнаружении ими общих точек соприкосновения возникает эмоциональная связь. Эмпатия включает в качестве составляющей веру учителя в возможность ученика.

Более того, воспитание толерантности в человеческих отношениях, формирование менталитета толерантности является важнейшей стратегической задачей образования, без решения которой невозможно представить себе систему образования, реализующую сложную иерархию целей и ценностей [11, с. 585].

При анализе проблемного поля толерантности должны быть учтены и понятия, имеющие по отношению к ней обратный знак, прежде всего интолерантность (нетерпимость). Диапазон проявления интолерантности широк: от обычной невежливости до геноцида, умышленного уничтожения людей. К особенно тяжелым формам интолерантности можно отнести расизм, ксенофобию, этноцентризм, агрессивный национализм, эксплуатацию, религиозный фанатизм, тоталитаризм, сексизм. В основе этих явлений лежит отрицание ценности человеческой личности как таковой.

Таким образом, содержательный анализ основных подходов к феномену толерантности позволяет выявить основные уровни понимания термина «толерантность»:

- 1) толерантность на уровне психофизической переносимости неблагоприятных воздействий;
- 2) толерантность как терпимое отношение к представителям других групп, наций или неприятным, неприемлимым поступкам и собеседникам
- 3) толерантность как ценность, включающая в себя принятие уникальности другого человека, отличающейся системы мировоззрения;
- 4) толерантность как качество личности.

Мы опираемся на понимание феномена толерантности как личной ценности, которая формируется на основе свободного и ответственного выбора человека и выражается в терпимом отношении ко всему иному на основе доброжелательного отношения, сопереживания и уважения.

Понятия «ценность», «ценностные представления», «ценностные ориентации», «ценностные отношения» часто в научной литературе выступают синонимами.

Сегодня мы рассматриваем толерантность в ряду явлений, которым человек придает особый положительный смысл, то есть относит к ряду ценностей.

Вне зависимости от уровня потребностей и возникших на их основе ценностей, они оказывают влияние на человеческую деятельность, поведение, общение, жизнь, развитие культуры. Это влияние проявляется и осуществляется в зависимости от характера ценностей и их носителя (субъекта) - индивида (личные ценности), социальной группы (групповые ценности), всего человечества (общечеловеческие ценности).

Индивидуальные (личные) ценности интегрируют поведение и переживания отдельного человека, придавая личности целостность. В личных ценностях конкретизируются ценности общества, которые подчас выступают моральными нормами, общеобязательны для всех и не вызывают сомнения у подавляющего большинства людей.

В научных исследованиях личные ценности рассматриваются как ценностные ориентации личности - система устойчивых отношений личности к окружающему миру и самому себе в форме фиксированных установок на те или иные ценности материальной и духовной культуры общества.

Понятие ценностных ориентаций было введено в психологии как аналог философского понятия ценностей и четкое концептуальное разграничение между ними отсутствует. В целом, однако, понятно, что речь идет о способе дифференциации ценностей общества по степени их значимости для конкретной личности.

По мнению исследователя М.С. Миримановой ценностные ориентации, формируемые в процессе социализации личности, предполагают определенные этапы или фазы: познание или присвоение личностью ценностей общества; осознание себя в мире и преобразование образа собственного «Я», бази-

руясь на присвоенных личностью ценностях; построение, формирование жизненной перспективы [12, с. 217].

Таким образом, ценностные образования представляют собой важнейшие элементы внутренней структуры личности, закрепленные жизненным опытом индивида, всей совокупностью его переживаний.

Ценности дают импульс для познавательных, эмоциональных и волевых процессов, играющих важную роль в построении жизненной перспективы и системы потребностей. Чтобы толерантность стала ценностной ориентацией человеку необходимо направить свою деятельность на овладение ею. Толерантность тогда станет личностной ценностью человека, когда он сам определит ее как таковую.

Формирование системы ценностей, становление ценностных ориентаций личности является целью и основой воспитания. Для педагогов важно, что ценностные ориентации личности являются ее основным структурным компонентом, они определяют особенности характер отношений личности к окружающей действительности и в определенной мере детерминируют особенности ее поведения.

Ценности, на которые опирается отдельный человек, в конечном счете, являются онтологическими представлениями, которые закрепляются в декларируемой системе ценностей. Онтологические представления не поддаются воздействию, ценностные ориентации более лабильны, на них можно воздействовать. В современном обществе многие существовавшие ранее ценности стали как бы устаревшими, их существование необязательно, на смену им появляются и устанавливаются новые, соответствующие реалиям современной жизни. Следовательно, существует возможность «искусственного» (внешнего, но ненасильственного) внедрения ценностей (через систему воспитания и обучения, средства массовой информации).

Современный мир превратился в зону повышенной конфликтности, столкновений. В этой ситуации появление такой ценности как толерантность закономерно, она приобретает статус общечеловеческой ценности, ценностной ориентации личности и важного социального качества. Человеку важно стремиться быть толерантным не потому, что от него этого требуют другие, а потому, что он сам должен понять - так будет лучше ему и всем людям.

Таким образом, ценностные ориентации - осознанные представления субъекта о собственных ценностях. Ценностные ориентации отражают содержание и смысл существования личности. Толерантность как ценностная ориентация личности предполагает самостоятельный и осознанный выбор отрефлектированных ценностей, позволяющих использовать их в целях саморегуляции и самоконтроля.

Как мы уже отмечали выше, ценностные ориентации - система устойчивых отношений личности к окружающему миру и себе в форме фиксированных установок на те или иные ценности материальной и духовной культуры личности.

В процессе профессионального образования наряду с получением знаний, конкретных умений и навыков происходит становление и оформление системы ценностных ориентаций личности. Однако, на наш взгляд, чтобы достичь своей цели - формирования у специалиста комплекса знаний, умений, навыков, профессионально значимых и личных качеств, необходимо, чтобы знания как отражение общечеловеческой и материальной культуры, стали личностнозначимыми, получили эмоциональную окраску и трансформировались в ценностные ориентации, в том числе и толерантность.

Ценностные ориентации раскрывают цели, отражают идеалы, характеризуют интересы, потребности, убеждения личности. В качестве условий успешного формирования ценностных ориентаций личности необходимо рассматривать успешное включение курсантов как будущих сотрудников органов внутренних дел в различные виды деятельности: учебной, общественно-полезной, профессиональной, научно-исследовательской, направленной на развитие потенциала личности и ее профессиональное самоопределение.

Под формированием толерантности как ценностной ориентации личности курсантов мы понимаем организаторскую деятельность педагогов в процессе профессионального обучения. Формирование толерантности связано с изменениями в самой личности курсанта, которые происходят планомерно, в соответствии с поставленными целями. При этом сами курсанты должны являться не только объектом, но и субъектом своего собственного формирования и развития.

Мы считаем, что процесс формирования толерантности как ценностной ориентации личности будет эффективным, если учебно-воспитательный процесс учреждения профессионального образования (в данном случае Барнаульского юридического института МВД России (БЮИ МВД России)) строится на принципах междисциплинарности, поликультурности, оптимизации и практической направленности.

Принцип междисциплинарности предполагает: выявление взаимосвязей между компонентами всего учебного процесса; опора на знания, полученные по одной учебной дисциплине при изучении других и их интеграция; применение этого метода и приемов преподавания. Реализация этого принципа способствует обеспечению единства и направленности процесса формирования толерантности как ценностной ориентации личности.

Принцип поликультурности предполагает создание плодотворного взаимодействия разных культур, это связано с тем, что реально в пространстве образовательного учреждения объективно взаимодействуют множество культур. Каждый курсант привносит культуры своей семьи, друзей и родителей, этнической группы, к которой он принадлежит. Это, в свою очередь, обогащает картину мира курсантов, позволяет оградить сознание учащихся от стереотипов в отношении тех или иных социальных групп. Существенным следствием и результатом действия принципа поликультурности является умение замечать, понимать, принимать и учитывать в своих действиях альтернативное мнение.

Принцип оптимизации обучения предполагает сочетание различных методов, средств и форм организации учебного процесса, а также создание необходимых учебно-материальных, социально-психологических, эстетических и других условий для его реализации. Оптимальный выбор методов, средств в процессе формирования толерантности у курсантов обуславливается сложностью и многомерностью самого понятия «толерантность», соответственно, применением в деятельности педагога комплекса наиболее действенных в плане практической результативности всех форм и методов: комплексного планирования и конкретизации задач образования, воспитания и развития; выделение в содержании главного и существенного; дифференциация и индивидуализация обучения, полагающая оптимальное сочетание различных форм работы [13, с. 113].

Современная трактовка принципа практической направленности предполагает востребованность полученных знаний, умений и навыков в жизни, их применение на практике. Например, курсант должен не только сам знать, куда необходимо обратиться для восстановления нарушенных прав, как вести себя в сложной жизненной ситуации, но и в рамках своих профессиональных обязанностей суметь объяснить другим людям. Этот подход направлен на развитие у курсантов навыков правомерного и толерантного поведения.

Практическая работа по формированию толерантности как ценностной ориентации личности курсантов была осуществлена путем реализации разработанной нами программы «Формирование толерантности как ценностной ориентации личности: от теории к практике»:

Пояснительная записка

В истории человечества и нашей страны можно выявить множество фактов, свидетельствующих о национально-религиозной нетерпимости и бескомпромиссности, что не могло не возмездно своего эффекта - многие сегодняшние проблемы - результат подобного рода проявлений.

Современные события в России и мире свидетельствуют о процессах интеграции и глобализации и доказывают пагуб-

ность идей религиозной, национальной, политической неприимости, преодолеть которую невозможно без формирования толерантности. Ведущая роль в преодолении традиций интолерантности (нетерпимости) принадлежит образовательным институтам. Отсюда вытекает практическая необходимость разработки образовательных программ, направленных на формирование толерантности, что в свою очередь является и целью предлагаемого курса.

В ходе реализации программы решается ряд познавательных, развивающих и воспитательных задач:

- 1) формирование представлений об окружающем мире как социальной действительности, основанной на плюрализме и поликультурности;
- 2) преодоление стереотипов в отношении различных социальных и культурных групп, допущение альтернативных точек зрения, терпимость к инаковости;
- 3) осознание многомерности социальной действительности на основе развития критического мышления;
- 4) выработка навыка ведения диалога, что необходимо для процессов позитивного социального взаимодействия;
- 5) формирование ключевых компетенций, в том числе и профессиональных.

По своей структуре предлагаемая программа состоит из четырех частей:

Первая (теоретическая) часть программы посвящена рассмотрению системы понятий, в рамках которой становится возможным осмысление термина «толерантность». Вторая (историческая) часть, знакомит учащихся с основными историческими этапами формирования понятия «толерантность», конкретно-историческими формами ее реализации. В третьей (практической) части представлена тематика практических занятий, направленных на диагностику сформированности и уровень толерантности личности. Четвертая (методическая) часть содержит рекомендации и методические материалы к занятиям по формированию толерантности как ценностной ориентации личности.

Представляется целесообразным проведение занятий в форме лекций, семинарских и практических занятий. Выбор методов, приемов и средств обучения будет зависеть от содержания учебного материала и учебных задач. Предлагаемый курс может изучаться как самостоятельно, так и путем включения его элементов в другие курсы и дисциплины.

I. Теоретические основы толерантности как ценностной ориентации личности

1.1. Происхождение термина «толерантность» и формирование его современного значения

Появление термина «толерантность» в античности. Формирование толерантности как религиозной терпимости в средние века. Эпоха Нового времени - формирование толерантности как неизбежной и необходимой культурной и религиозной терпимости. Формирование современного значения понятия «толерантность» в XX веке. Многообразие значений термина толерантность. Толерантность как нравственный принцип. Толерантность как ценность общественная и личностная. Толерантность как взаимопонимание. Интолерантность. Толерантность в поликультурном и многонациональном обществе. Структура, признаки, условия проявления толерантности, особенности формирования толерантного сознания и поведения.

1.2. Основные подходы к изучению толерантности (междисциплинарный подход)

Толерантность с позиции философского, психологического, политологического, этического, социологического, педагогического, социокультурного подходов.

1.3. Принцип толерантности и права человека. Нормативно-правовая база толерантности

Роль толерантности в гражданском обществе. Толерантность и демократия. Основные нормативно-правовые акты, определяющие правовое поле толерантности.

1.4. Многообразие и единство человечества

Человек как биологический вид. Различие и единство биологических признаков человека: расы и их признаки.

Этническое многообразие мира. Племя, народность, нация. Понятия «национальный характер», «национальная ментальность». Национальный вопрос. Интернационализация и национализм в современном мире.

Политические и социально-экономические различия между государствами. Проблема «Север-Юг». Принцип мирного урегулирования межгосударственных конфликтов.

Социальная стратификация общества. Социальный статус. Профессиональная дифференциация. Социальная мобильность в современном обществе. Толерантность как механизм взаимодействия социальных групп и отдельных личностей.

1.5. Ценности и ценностные ориентации личности

Человек -индивид, индивидуальность, личность. Различия в темпераменте, характере, образе жизни отдельных людей. Уникальность человека. Понятия «ценность», «ценностные ориентации личности». Классификации ценностей. Социализация личности и ее роль в становлении системы ценностей человека. Профессиональнозначимые ценности личности.

1.6. Толерантность в системе ценностных ориентаций личности

Место толерантности в системе ценностных ориентаций личности. Механизм формирования толерантности. Толерантное мышление, толерантное поведение, толерантное сознание.

Раздел II. История толерантности: от древности до наших дней

2.1. История толерантности и интолерантности в древности

Зарождение проблемы толерантности. Конфликт и его основные формы. Община как элемент социальной организации. Деление общества на полноправных и неполноправных. Варно-кастовая система Индии. Древняя Греция и Рим. Институт гражданства в полисах. Рабство как форма насилия над человеком. Формирование политических и личных прав. Утверждение принципа частной собственности. Острые социальные конфликты: крестьянские войны в Китае, гражданские войны в Риме, восстания рабов в Риме. Сецессия как мирный способ урегулирования социальных конфликтов.

Международные отношения: сотрудничество, мирные договоры между государствами, посредничество в межгосударственных отношениях. Институт заложничества. Римское право -разработка норм правоотношений между людьми.

Религиозная терпимость в языческих религиях. Христианство и проблема религиозной терпимости в монотеистических религиях. Христианские идеи всеобщего равенства людей. Отсутствие расовой нетерпимости.

Античная философия и идеи терпимости. Человек -мера всех вещей.

2. 2. Толерантность и интолерантность в средние века

Библия и христианство как непререкаемый авторитет. Борьба с язычеством. Религиозная догма и отклонение от нее (еретики). Раскол христианства на православие и католицизм. Инквизиция как способ борьбы с инакомыслием. Крестовые походы против мусульман и Византии. Ислам, борьба суннизма и шиизма.

Сословия и корпорация в средневековой Европе. Человек -член корпорации и сословия. Стереотипы в восприятии всего нового в обыденной жизни. Негативное отношение к чужакам. Дуализм мировоззрения: Бог и дьявол, аскетизм и карнавальная культура.

Первые проявления идей терпимости в художественных произведениях, закрепление прав человека в уставах городов, цехов. Раннее Возрождение, стремление к свободомыслию, утверждение прав человека на его свободное развитие и существование.

2. 3. Толерантность в Новое время

Реформация как период абсолютной религиозной нетерпимости. Формы нетерпимости: лишение гражданских прав, погромы, изгнания, религиозные войны и т.д. Веротерпимость

как нравственный принцип у гуманистов. Аугсбургский религиозный мир: ограничение веротерпимости, Нантский эдикт: опыт «навязанной толерантности».

Эпоха Просвещения и распространение идей толерантности. Закрепление идей толерантности в концепции «естественных прав человека». Толерантность как конституционная норма в «Декларации независимости», Конституции США, «Декларации прав человека и гражданина» во Франции.

Становление парламентских режимов в Европе в XIX веке. Либерализм -политика толерантности. Идеи нетерпимости: революционный социализм и этнорасизм. Идеи социального реформирования общества.

2. 4. История толерантности и интолерантности в новейшей истории

Первая мировая война и утрата веры в гуманизм. Лига наций и формирование международного гуманитарного права. Ненасильственное сопротивление английским империалистам как пример истинной толерантности. Пролетарская солидарность как пример кажущейся толерантности. Национал-социализм как философия господства. Вторая мировая война как апофеоз нетерпимости. Геноцид народов.

«Холодная война»: идеологическое противостояние и принципиальная интолерантность. Концепции «гарантированного уничтожения», «мирного сосуществования», «конвергенции», «разрядки», «нового политического мышления» как пример толерантности в политике.

ООН и ее роль в формировании толерантности как культуры мира. Принятие Декларации принципов толерантности в 1995 г., Конвенции о запрещении финансирования терроризма в 2002 г., Декларации о культурном разнообразии.

Национально-этнические и религиозные конфликты во 2-й половине XX - начале XXI века. Глобальные проблемы человечества. Исламский фундаментализм и терроризм.

2.5. Проблема толерантности в современной России

Формирование толерантного мышления в условиях краха тоталитарного режима, формирования гражданского общества и демократического государства.

Этноконфессиональные конфликты в современной России (Чечня, Ингушетия, Осетия). Борьба с сектами (сатанизм, ваххабизм и др.), с проявлениями национализма, антисемитизма и фашизма.

Толерантность в российской семье. Проявления интолерантности и меры по оздоровлению климата в семье.

Государственная политика России в сфере толерантности. Федеральная программа «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в Российском обществе». 16 ноября - День толерантности в России. Гражданские инициативы: правозащитные, антифашистские, антирасистские организации.

Раздел III. Толерантность: от теории к практике

3.1. Добро и зло: за и против

Категории добра и зла в философии. Обыденное восприятие «добра» и «зла». Роль зла в мире. Толерантность и ее соотношение с категориями «добра» и «зла».

3.2. Ответственность и свобода человека

Ответственность как профессиональнозначимая черта характера человека. Мера свободы и ответственности в жизни человека. Ограничение свободы как вынужденная мера воздействия на человека. Толерантность как показатель ответственности. Толерантность как ограничение свободы человека.

3.3. Цель оправдывает средства?

Цель как конечный результат любого вида человеческой деятельности. Виды целей. Способы и средства достижения целей. Мотивы выбора средств достижения цели. Толерантность как средство достижения цели.

3.4. Принимай другого таким, каков он есть

Восприятие человека человеком. Причины неприятия. Правила толерантного общения.

3.5. Как решать конфликты?

Природа конфликта. Конструктивные способы решения конфликта. Влияние конфликта на личность человека.

3.6. Границы человеческого терпения

Терпение и толерантность: соотношение понятий. Необходимость терпения во взаимоотношениях между людьми. Границы терпения.

3.7. Симпатия, антипатия и эмпатия

Основные формы проявления симпатии, антипатии, эмпатии. Причины их появления. Эмпатия как составляющая толерантности.

3.8. Место толерантности в работе сотрудника органов внутренних дел

Профессиональные качества сотрудника органов внутренних дел их влияние на эффективность работы. Толерантность как личное и профессиональное качество и необходимость его формирования.

3.9 Оценка толерантности

Определение уровня сформированности толерантности и места толерантности в системе ценностных ориентаций личности и коллектива.

Методические рекомендации к курсу

Современные методы обучения и воспитания выступают необходимым условием формирования толерантности как ценностной ориентации личности. Предложения по использованию форм обучения носят рекомендательный характер и могут быть изменены в зависимости от целей, возможностей обучаемых и пр.

«Происхождение термина «толерантность» и формирование его современного значения» (лекция), «Основные подходы к изучению толерантности (междисциплинарный подход)» (круглый стол), «Принцип толерантности и права человека. Нормативно-правовая база толерантности» (практикум), «Многообразие и единство человечества» (семинар - диспут), «Ценности и ценностные ориентации личности» (тренинг), «Толерантность в системе ценностных ориентаций личности» (проект), «История толерантности и интолерантности в древности» (семинар), «Толерантность и интолерантность в средние века» (семинар), «Толерантность в Новое время» (практикум), «История толерантности и интолерантности в новейшей истории» (круглый стол), «Проблема толерантности в современной России» (мозговой штурм), «Добро и зло: за и против» (философский стол), «Ответственность и свобода человека» (дискуссия), «Цель оправдывает средства?» (тренинг), «Принимай другого таким, каков он есть» (тренинг), «Как решать конфликты?» (ролевая игра), «Границы человеческого терпения» (тренинг), «Симпатия, антипатия и эмпатия» (тренинг), «Место толерантности в работе сотрудника органов внутренних дел» (тренинг), «Оценка толерантности» (тренинг).

При разработке программы мы исходили из следующих этапов механизма формирования толерантности:

- 1) познание окружающего мира;
- 2) присвоение личностью ценностей общества;
- 3) осознание себя в мире и преобразование образа Я, базируясь на присвоенных личностью ценностях, и трансформация их в ценностные ориентации личности, в том числе и толерантность;
- 4) в соответствии с ценностной ориентацией «толерантность» построение личностью поведения, формирование сознания и системы отношений;
- 5) построение, формирование жизненной перспективы, программы саморазвития.

В программе необходимость формирования толерантности определялась ее влиянием на успешность социальной и профессиональной адаптации, уровень профессиональной подготовленности, саму личность курсанта как будущего гражданина и специалиста.

В качестве показателей уровня сформированности толерантности выступали характеристики личности, которые позволяют говорить о ее толерантности:

- 1) гуманность, умение видеть в человеке положительное, перцепция, симпатия, эмпатия, любовь, милосердие, терпимость, свобода, ответственность, уверенность в себе, чувство юмора;
- 2) позитивная лексика и оценки (речь), доброжелательность в мимике и жестах (невербальная информация), стрем-

ление и способность к диалогу, стремление и способность к сотрудничеству, склонность к пониманию (взаимопониманию), уважение (взаимоуважение);

3) способность жить в условиях неопределенности (стрессоустойчивость, гибкость, вариативность);

4) способность к самопознанию и учет собственных особенностей, рефлексия, саморегуляция, самообладание.

Вышеуказанные характеристики позволяют оценить не только уровень сформированности толерантности, но и профиль ролевого поведения курсантов в фрустрационных (стрессовых и чрезвычайных) жизненных ситуациях. Кроме того, все перечисленные характеристики толерантности являются профессионально значимыми качествами, необходимыми для успешной профессиональной деятельности будущего сотрудника органов внутренних дел.

Средствами контроля явились тестовые методики оценки уровня сформированности ценностных ориентаций личности, методика по определению организаторских и коммуникативных качеств специалиста-профессионала, опрос испытуемых, опрос преподавателей, контрольные занятия.

В результате целенаправленного психолого-педагогического воздействия по формированию толерантности курсантов экспериментальной группы произошли следующие позитивные изменения: возросло понимание значения толерантности как наиболее конструктивного способа взаимодействия современного человека в межличностной и профессиональной сферах; изменилась шкала ценностных ориентаций, среди которых толерантность стала занимать более значимое место; проявились тенденции к саморазвитию, самоактуализации, а это в свою очередь повлияет на профессиональное будущее

курсантов; в учебно-воспитательном процессе стали проявляться субъект-субъектные отношения; акцент, который делался на толерантности как на ценностной ориентации личности, позволил реализовать личностный потенциал курсантов, что определяет их дальнейшее успешное личностное и профессиональное развитие; использование адекватных методик диагностики толерантности способствовало более точному выбору методов и приемов для формирования толерантности как ценностной ориентации личности; разработанная программа по формированию толерантности как ценностной ориентации личности реализует принципы междисциплинарности, поликультурности, оптимизации и практической направленности обучения, способствует становлению системы субъект-субъектных отношений; обеспечивает формирование толерантности как ценностной ориентации личности через систему педагогических воздействий, а также способствует становлению курсанта как личности и будущего сотрудника органов внутренних дел.

Кроме того, для успешного формирования толерантности мы рекомендуем:

- проведение занятий по формированию толерантности в течение всего периода обучения курсантов не только на спецкурсе, но и на других предметах с использованием возможностей их содержания;

- организация работы по формированию толерантности не только у курсантов, но и курсовых командиров и преподавателей;

- постоянное совершенствование средств и методов по формированию толерантности как ценностной ориентации личности.

Библиографический список

1. Колесникова, И.В. Толерантность как основа конструктивной деятельности. - М.: Прометей, 2004.
2. Новик, В. Духовный смысл толерантности [электронный ресурс] // www.tolerance.ru
3. Конституция Российской Федерации. - М.: Проспект, 2000.
4. Добрынина, Е.А. Тройка по толерантности // Российская газета. - 2007. - № 58.
5. Асмолов, А.Г. На пути к толерантному сознанию. - М.: Смысл, 2000.
6. Большой энциклопедический словарь / Гл.ред. А.М. Прохоров. - М.: Советская энциклопедия, 1991.
7. Современный словарь иностранных слов. - СПб.: Дуэт, 1994.
8. «Декларация принципов толерантности» [электронный ресурс] // http://www.dspace.ru/html/1280_index.html
9. Солдатова, Г.У. Практическая психология толерантности или Как сделать так, чтобы зазвучали струны человеческой души // Век толерантности: научно-публицистический вестник. - М.: Издательство МГУ, 2003. - Вып. 6
10. Сухомлинский, В.А. Воспитание коллективизма у учеников. - М.: Просвещение, 1986.
11. Гершунский, Б.С. Образовательно-педагогическая прогностика: теория, методология, практика. - М.: Наука, 2003.
12. Мириманова, М.С. Толерантность как феномен индивидуальный и социальный. - М.: Прометей, 2004.
13. Бабанский, Ю.К. Оптимизация процесса обучения. - М.: Просвещение, 1982.

Статья поступила в редакцию 18.09.09

УДК 74. 202. 2

В.М. Жураковская, канд. пед. наук, доц. КузГПА, г. Новокузнецк, E-mail: gvera66@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ОСНОВА ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ «ОДИН УЧЕНИК - ОДИН НОУТБУК»

В статье рассматривается проблема цифрового неравенства как неравного доступа к информационным технологиям, раскрываются способы ее решения в России, одним из которых является реализация модели «один ученик - один ноутбук». Автором статьи разработана модель «один ученик - один ноутбук» с использованием педагогических технологий обогащения индивидуального опыта учащихся, ориентированных на развитие его индивидуальности. Модель реализуется на предмете обществознание и включает такие компоненты, как концептуальный, содержательный, процессуальный, методический, аналитический.

Ключевые слова: цифровое неравенство, модель «один ученик - один ноутбук», технологии обогащения индивидуального опыта учащихся, реализуемые в рамках модели.

«Цифровое неравенство» - проблема наступившего века. Современное понятие «цифрового неравенства» было сформулировано на Всемирном саммите по вопросам информационного сообщества, прошедшем в 2003 г. в Женеве. Под ним понимают неравный доступ граждан к ИКТ. «Цифровое неравенство», или «цифровой разрыв» - глобальная проблема, связанная с неравномерным распространением информационных технологий. Суть проблемы состоит в следующем: возможности, предоставляемые современными цифровыми техноло-

гиями, поистине огромны, но пользоваться ими для достижения своих социальных и экономических целей может лишь небольшой процент населения Земли. Это происходит в силу того, что доступ к информационным технологиям ограничен высоким «денежным порогом» как для государства, так и для населения. Показателем качества информационного обеспечения является степень использования населения интернета [1].

Цифровое неравенство понимается как следствие экономического и технологического отставания отдельных групп населения, стран и даже целых регионов от прогресса в области образования и инфокоммуникаций, не регулируемого на государственном уровне, на уровне международного сообщества развития информационных процессов [2].

Как решается проблема «цифрового неравенства» в России:

- В январе 2002 года Правительством Российской Федерации была принята Федеральная целевая программа «Электронная Россия (2002–2010 гг.)» [3];

- На Российском информационном форуме - 2008г., на V Красноярском экономическом форуме, 14 февраля 2008 г., Д.Медведев обозначил проблему преодоления «цифрового неравенства», поставил задачу обеспечения жителей страны на всей ее территории наилучшим доступом к информации [4];

- Корпорация Microsoft уже на протяжении многих лет предоставляет гранты некоммерческим организациям России, реализующим проекты, нацеленные на преодоление «цифрового неравенства». Только за последние три года корпорация Microsoft инвестировала более миллиона долларов в Программу повышения компьютерной грамотности в России, ориентированную на предоставление социально-незащищенным категориям граждан базовых навыков использования персонального компьютера и интернета, а также консультаций по трудоустройству и поиску работы для того, чтобы они могли повысить свои шансы на рынке труда [5].

- На территории Югры, Ханты-Мансийский автономный округ, действуют более 200 центров и пунктов общественного доступа, имеющих свыше 1800 точек подключения к окружающим информационным и образовательным ресурсам в Интернете; на базе компьютерных классов в поселковых школах образованы центры общественного доступа к ИКТ, обеспечивающие, в первую очередь, доступ жителей к правовой и социально значимой информации [6].

- В рамках проекта Intel безвозмездно поставляет в учебные заведения так называемые персональные компьютеры ученика (Classmate PC)- нетбуки. Делается это не только в Санкт-Петербурге, но и еще в нескольких регионах страны. Нетбук в большей степени должен помогать детям *не в изучении информатики, а в освоении других предметов*. Такой подход можно назвать нетрадиционным, «ведь компьютер у каждого российского школьника на уроке истории или русского языка - явление, пока из ряда вон выходящее», так считает директор школы № 248 СПб, в которую в рамках проекта Intel было безвозмездно передано более 300 нетбуков. Процесс внедрения компьютерной техники в образовательную сферу привел к тому, что появилась реальная возможность преодолеть «цифровое неравенство» между школьниками. *Модель обучения «Один ученик - один компьютер», по мнению организаторов проекта, призвана решить эту проблему и в России в самое в ближайшее время* [7].

- Корпорация Intel создает сеть компьютерных клубов для девушек и юношей из регионов с недостаточно развитой инфраструктурой [8].

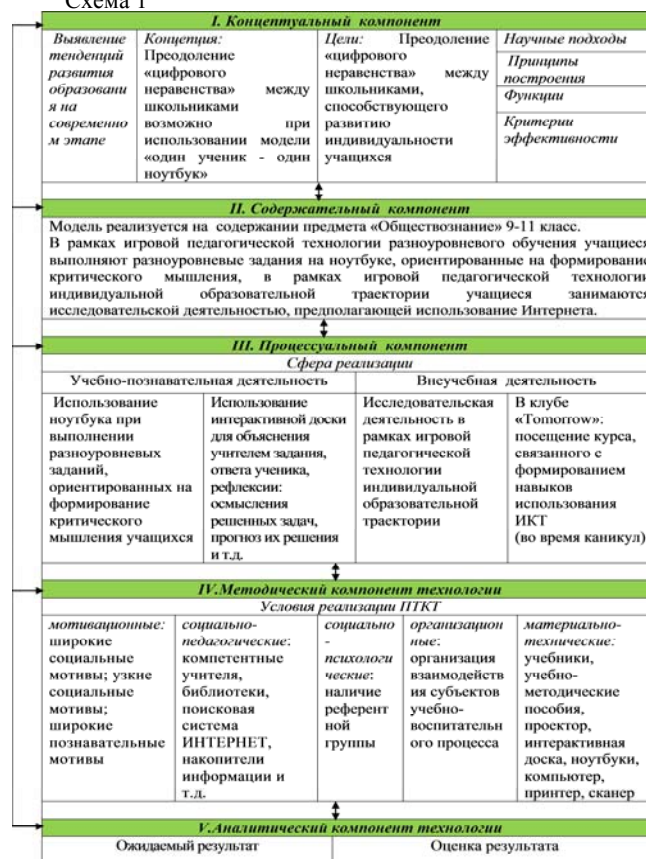
Каковы возможности Интернета в повседневной жизни. По Интернету можно получить справку из ДЭЗа, паспортного стола, вступить в контакт с органами МВД, поликлиникой, собесом, сберкассой, диспетчером ЖЭКа, заказать билеты на транспорт, талантливым изобретателям найти людей, которые способны превратить творческие идеи в новые товары и услуги, обсудить общественно значимые проблемы с потенциально неограниченным числом, как своих сторонников, так и оппонентов, перепроверить информацию о происходящих событиях на сайтах различных отечественных и зарубежных изданий и тому подобное. В скором времени население не будут пугать такие понятия, как «электронный госслужащий», «электронная отчетность» или «электронная система соцобеспечения», «электронный паспорт». Чтобы «электронное государство» стало реальностью, доступ к правительственным сетям должен быть предоставлен всем гражданам -

это станет важнейшим фактором создания современного открытого и конкурентоспособного общества. Следовательно, чем больше сервиса и услуг переходит в виртуальное пространство, тем труднее становится людям, не имеющим доступа к Сети, найти работу, повысить свое образование, добиться успеха в бизнесе. Таким образом, анализ литературы показал, что проблема «цифрового неравенства» актуальна, требует кардинальных действий не только на уровне отдельной страны, но и во всепланетном масштабе.

В рамках нашего исследования, посвященного разработке и опытно-экспериментальной проверке эффективности педагогических технологий обогащения индивидуального опыта учащихся, был реализован проект по решению проблемы «цифрового неравенства», реализуемый по двум направлениям: через создание компьютерного клуба «Tomogow» общественного доступа к ИКТ на базе школы №4 для детей и жителей микрорайона городской застройки, не относящегося к элитному в г. Мыски, и использование модели «один ученик - один ноутбук» в учебном процессе. В рамках модели «один ученик - один ноутбук» использовались разработанные нами игровая педагогическая технология разноразовного обучения и игровая педагогическая технология индивидуальной образовательной траектории, реализуемые в учебно-образовательном процессе в ходе преподавания предмета «Обществознание» в 9-11 классах.

Рассмотрим одно из направлений проекта: использование модели «один ученик - один ноутбук» в учебном процессе. Модель проекта включает следующие компоненты: концептуальный, содержательный, процессуальный, методический, аналитический (схема 1).

Схема 1



Модель «один ученик - один ноутбук»

Представим пояснения к модели

I. Концептуальный компонент

Выявление тенденций развития образования на современном этапе: важнейшим социальным требованием к школе, заявленным в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года, является ориентация образова-

ния на развитие личности учащегося, познавательных и созидательных способностей, успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда. К одним из основных задач и ориентиров обновления образования относят последовательное овладение на соответствующих этапах обучения элементами творческой самореализации, формирование основы для социального самоопределения и самообразования, *становления индивидуальности*, подготовка к проектированию своего развития, воспитание стремления к самореализации и способности к адекватной самооценке. Кроме этого, в национальном проекте «Образование» обращено внимание на потребность в современных, «прорывных» технологиях обучения, способных существенно повысить качество образования. То есть от самих педагогов требуются «обновление подходов к воспитанию, внедрение и разработка современных образовательных технологий, включение в инновационные проекты» [9]. Таким образом, *актуализируется проблема разработки педагогических технологий, способствующих развитию индивидуальности*, то есть технологий обогащения индивидуального опыта учащихся.

Разработка концепции. В основе проектирования модели «один ученик - один ноутбук» положена концепция: «Преодоление «цифрового неравенства» между школьниками возможно при использовании модели «один ученик - один ноутбук», реализуемая корпорацией Intel.

Однако использование нетбука или ноутбука в преподавании таких предметов, как обществознание, экономика и других, кроме информатики, считается явлением редким в образовательной практике, поэтому актуализируется проблема разработки педагогических технологий, использующих ноутбук в учебном процессе.

Исходя из вышеизложенного, можно сказать, что *актуализируется проблема разработки педагогических технологий, включающих использование информационно-коммуникационных технологий, способствующих развитию индивидуальности учащегося.*

Целью проекта является:

- способствование преодолению «цифрового неравенства» между учениками класса, необходимого для становления индивидуальности учащихся.

В задачи проектирования модели «один ученик - один ноутбук» входят:

- разработать педагогические технологии, которые могут быть использованы для реализации модели «один ученик - один ноутбук»;
- определить научные подходы проектирования модели «один ученик - один ноутбук»;
- определить принципы построения модели «один ученик - один ноутбук»;
- определить критерии эффективности разработанной модели;
- определить условия реализации модели;
- определить и составить диагностический инструментарий для выявления результативности технологического замысла.

Научные подходы: личностно-деятельностный и системный.

Основными принципами личностно-деятельностного подхода являются следующие: признается приоритет индивидуальности, самооценности учащегося как активного носителя субъектного опыта; учащийся не становится, а изначально является субъектом познания; при конструировании образовательного процесса учитывается имеющийся субъектный опыт каждого учащегося; в образовательном процессе широко представлено сотрудничество всех субъектов; развитие учащегося как личности идет не только через овладение им нормативной деятельностью, но и через постоянное обогащение, преобразование субъектного опыта.

Личностно-деятельностный подход ориентирует не только на усвоение знаний, но и на способы этого усвоения, на образцы и способы мышления и деятельности, на развитие познавательных сил и творческого потенциала обучающегося

в процессе решения им специально организованных педагогом учебных задач; противопоставит вербальным методам и формам догматической передачи готовой информации, пассивности учения, бесполезности знаний, умений и навыков, которые не реализуются в деятельности.

Использование системного подхода в проектировании модели «один ученик - один ноутбук» дает возможность построить учебный процесс в виде целостной развивающей системы, побуждающей учащихся к освоению знаний, приобретению многообразных умений и навыков, развитию их индивидуальности. Реализация системного подхода позволяет проследить комплексное взаимодействие элементов системы педагогических технологий, объяснить механизмы эффективного осуществления учебного процесса, предвидеть результаты деятельности.

Принципы построения модели: принцип научной концептуальности, проблемности, принцип индивидуализации, принцип мягкого соревнования:

- *под принципом научной концептуальности* понимаем построение модели на основе научной концепции, включающей философское, психологическое, дидактическое и социально-педагогическое обоснование достижения образовательных целей. Этот принцип определяется законом социальной обусловленности целей, содержания и методов обучения раскрывающей определяющее влияние общественных отношений, социального строя, его потребностей и законов на формирование всех элементов воспитания и обучения (В.И. Загвязинский) [10];

- *принцип проблемности*, обуславливает использование учебно-познавательных заданий по разрешению противоречий, постановке и решению проблем, использованию логических приемов в учебно-воспитательном процессе. Этот принцип определяется такой закономерностью, как «продуктивность усвоения знаний зависит от уровня проблемности материала, интенсивности включения учащихся в решение сложных и значимых для них учебных проблем» (Подласый) [11];

- *принцип индивидуализации* требует учета различий в интеллектуальной, эмоциональной и действенно-практических сферах личности. Этот принцип обуславливает использование разноуровневого обучения, исследовательских, проектных работ в рассматриваемых технологиях. Принцип индивидуализации определяется такой закономерностью, как «продуктивность обучения (в известных пределах) прямо пропорциональна учебным возможностям учащихся» (11)(Подласый);

- *принцип мягкого соревнования* предполагает использование в учебном процессе игровых технологий, рейтинговой оценки знаний, характеризующихся мягкой соревновательностью. Этот принцип обусловлен законом ускорения творческого саморазвития в условиях конкуренции и стремления к лидерству, согласно которому, «если в каком виде деятельности у личности есть серьезный соперник, то стремление преодолеть его ускоряет процесс творческого саморазвития, усиливает упорство личности в достижении намеченной цели» [12].

Функции модели:

- социально-адаптационная функция модели - обеспечение возможностей для осуществления самореализации, саморазвития, самообразования личности;

- воспитывающая функция модели - осуществление формирования и развития коммуникативной культуры, опыта нравственного отношения учащегося к миру, обществу, самому себе, системе ценностей;

- развивающая функция модели - создание условий для интеллектуального развития учащихся, в том числе, понятийного и критического мышлений;

- дидактическая функция модели - создание условий для развития индивидуальности учащегося.

Критерий эффективности модели предполагает уровень сформированности у учащихся: конвергентных и дивер-

гентных способностей; понятийного и критического мышлений, нравственного сознания.

II. Содержательный компонент

Модель «один ученик - один ноутбук» реализуется на содержании предмета «Обществознание», 9-11 класс, в рамках игровой педагогической технологии комбинаторного типа разноуровневого обучения учащиеся и игровой педагогической технологии комбинаторного типа индивидуальной образовательной траектории, разработанных нами в ходе исследования.

III. Процессуальный компонент

Использование ноутбука в модели «один ученик - один ноутбук» возможно как в учебно-познавательной деятельности, так и во внеучебной деятельности.

Использование ноутбука учеником в учебной деятельности

В рамках игровой педагогической технологии разноуровневого обучения учащиеся выполняют разноуровневые задания, разработанные нами в ходе исследования, ориентированные на формирование критического мышления. К таким заданиям относятся следующие: составление критического анализа текста, задания на умозаключения, различные задания, связанные со структурой аргументации тезиса, доказательства тезиса, представленные в схематичном виде, решение силлогизмов и т.д. Опытно-экспериментальная работа показала, что выполнение вышеотмеченных заданий происходит быстрее, с меньшими потерями времени на вычерчивание схем, переписывание силлогизмов, переработку текста в аспекте задания, чем традиционным способом, так как у каждого ученика имеется ноутбук, который позволяет ему продвигаться в учебно-познавательном процессе в собственном индивидуальном темпе, проявить свою индивидуальность в интерпретации текста, аргументации и т.д. Интерактивная доска позволяет учителю быстро показать выполненные варианты решения заданий, выявить лучшие, показать их, быстро исправить ошибки в других заданиях, произвести рефлексию: оценить различные варианты решения задания в сравнении, спрогнозировать решение намеченных.

Использование ноутбука учеником во внеучебной деятельности

В рамках игровой педагогической технологии индивидуальной образовательной траектории учащиеся занимаются исследовательской деятельностью, предполагающей использование Интернета. Каждый ученик составляет свою индивидуальную траекторию продвижения по предмету: намечает проблемы, которые он желал бы рассмотреть в рамках тем курса, которые вызвали у него наибольший интерес, решает эти проблемы, оформляет их в виде исследовательской работы, групповой исследовательской проектной работы. Однако *не у всех учеников дома имеется компьютер или выход в Интернет*, поэтому реализация модели «один ученик - один ноутбук» способствует преодолению «цифрового неравенства» между обучающимися. Ученик пользуется ноутбуком после занятий в школе и занимается исследовательской деятельностью, что позволяет ему проявить индивидуальность при решении проблемы, положенной в основу исследовательской работы.

Кроме этого, в каникулярное время для учащихся организованы компьютерные курсы в рамках клуба «Tomogow», с использованием ноутбуков, которыми учащиеся пользовались в учебном процессе. Курсы посещают все желающие с целью дальнейшего повышения их компьютерной грамотности. Среди таких курсов можно отметить следующие: «Исследование информационных моделей с использованием систем объективно-ориентированного программирования и электронных таблиц», «Технология создания сайтов», «Компьютерная графика», «Учимся проектировать на компьютере», «Технология работы с сетевыми и библиотечными ресурсами», «Компьютерное моделирование: сферы и границы применения», «Информационные системы и модели», «Музыкальный компьютер (Новый инструмент музыканта)», «Молодой электроник»,

«Биржевой магнат» (курсы торговли деривативами и на рынке Forex) и т.д.

IV. Методический компонент модели

К условиям реализации модели относят мотивационные, социально-педагогические, социально-психологические, материально-технические, организационные. Поскольку реализация модели «один ученик - один ноутбук» происходит на основе педагогических технологий, отмеченных выше, то *мотивационным условием* реализации игровой педагогической технологии разноуровневого обучения является использование в учебном процессе игровых технологий (статусной ролевой игры, игр-упражнений), рейтинговой технологии, проблемной технологии, информационно-коммуникационных технологий, способствующих формированию мотивации учения обучающихся.

Социально-педагогические условия реализации модели, предполагают наличие компетентных учителей, библиотек, поисковой системы ИНТЕРНЕТ, накопителей информации и т.д. Поэтому к социально-педагогическим условиям реализации модели «один ученик - один ноутбук» следует отнести повышение квалификации учителей, включающее рассмотрение вопросов формирования у обучающихся понятийного, критического мышления, использования игровых, информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе; прохождение курсов: «Традиционная логика», «Проектирование педагогических технологий» и др.

К социально-психологическим условиям реализации модели необходимо отнести наличие референтной группы, обеспечивающей взаимопомощь и сопричастность в учебной деятельности, предполагающей мягкое соревнование с использованием, например, рейтинговой оценки знаний, работу на ноутбуке.

Материально-технические условия реализации модели «один ученик - один ноутбук» предполагают использование в учебном процессе учебников, учебно-методических пособий с разработанными разноуровневыми заданиями, словарей, сборников нормативных документов; проектора, интерактивной доски, ноутбуков для выполнения разноуровневых учебно-познавательных заданий; ксерокса, принтера и т.д.

Организационные условия реализации модели обуславливают организацию взаимодействия субъектов учебно-воспитательного процесса. Выделим виды деятельности учителя, осуществляемых им в ходе реализации модели «один ученик - один ноутбук»:

- гностическая деятельность, связанная с изучением возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся при подготовке дидактического материала для разноуровневых заданий;
- проектировочная деятельность, предполагающая оп-ределение возможностей учебного материала при разработке заданий для обучающихся в достаточном для этого количестве, разного уровня сложности в рамках разноуровневого обучения;
- организаторская деятельность, включающая организацию групповой, индивидуальной деятельности обучающихся в учебно-воспитательном процессе;
- консультативная деятельность, предполагающая кон-сультирование обучающихся, групп учащихся в ходе учебно-познавательной деятельности;
- деятельность по контролю и оценке, включающая на-копление оценок, баллов по различным видам работ, контроль деятельности учащихся;
- коммуникативная деятельность, обеспечивающая взаимодействие учащихся;
- мотивирующая деятельность, обеспечивающая по-буждения обучающихся к учению, дальнейшему самораз-витию ими своей мотивационной сферы;
- методическая компетентность, предполагающая раз-работку учителем адекватных методик и приемов обучения в соответствии с целями и условиями учебного процесса;

- творческая деятельность, предполагающая создание педагогом авторской технологии;
- рефлексивная деятельность, обеспечивающая самооценку педагогом своей деятельности;
- деятельность по саморазвитию, представляющую пополнение и углубление знаний педагога, совершенствование умений, применяемых им при решении профессиональных задач в контексте технологического подхода.

Согласно типологии видов деятельности, разработанной В.В. Краевским, и с учетом модели «один ученик - один ноутбук» отметим виды деятельности обучающихся, осуществляемых ими в ходе учебно-познавательной деятельности:

- учебная деятельность, связанная с освоением знаний разного уровня сложности в рамках технологии разноуровневого обучения;
- коммуникативная деятельность, обеспечивающая взаимодействие, сотрудничество участников учебно-воспитательного процесса;
- образовательно-педагогическая деятельность, связанная с обменом опытом обучающихся по классу при работе индивидуально, в паре, группах; контролем;
- духовная деятельность, включающая познавательную деятельность, связанную с нравственным отношением ученика к миру, обществу, самому себе, системе ценностей.

Нормативно-правовые условия реализации модели «один ученик - один ноутбук» предполагают проектирование и реализацию модели «один ученик - один ноутбук» на основе государственного образовательного стандарта как нормирование в выборе содержания обучения, организационных форм, норм времени, с учетом требований стандарта по недопущению перегрузок, использованию ЭВМ, охране здоровья обучаемых и их прав.

V. Аналитический компонент модели предполагает указание ожидаемого результата и его оценки.

Ожидаемый результат: поскольку целью модели «один ученик - один ноутбук» является *способствование преодолению*

«цифрового неравенства» между учениками класса, необходимого для становления индивидуальности учащихся, то к ожидаемому результату мы относим развитие индивидуальности учащегося. Условием развития индивидуальности учащегося является использование в учебном процессе технологий обогащения индивидуального опыта учащихся. Под индивидуальным опытом личности мы понимаем неповторимый арсенал всевозможных знаний, навыков и умений, являющийся результатом освоения личностью общественного опыта, нравственных ценностей, систему интеллектуальных ресурсов, сформированность коммуникативной компетентности, обеспечивающих познавательное, критическое отношение субъекта к миру, самореализацию себя в нем. Критерием эффективности модели считаем уровень сформированности у учащихся конвергентных и дивергентных способностей; понятийного и критического мышлений, нравственного сознания, являющихся характеристиками компонентного состава индивидуального опыта.

Для исследования уровня сформированности индивидуального опыта обучающихся были использованы такие методики, как методики исследования ментального опыта (М.А. Холодная); опросник КОСКОМ 2 (В.Н. Куницына)-уровень сформированности коммуникативного опыта; методика для диагностики учебной мотивации (А.А. Реан, В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бодмаевой); тест-опросник самоотношения (В.В. Столин, С.Р. Пантелеева); методика определения индивидуальной меры рефлексивности (А.В. Карпов); методика для диагностики реальной структуры ценностных ориентаций личности (С.С. Бубнова).

Таким образом, опытно-экспериментальная работа показала, что решение проблемы «Цифрового неравенства» между школьниками возможно при реализации модели «один ученик - один ноутбук», основанной на использовании в учебном процессе педагогических технологий обогащения индивидуального опыта учащихся.

Библиографический список

1. Dgt.kz. - Цифровое неравенство. [Электронный ресурс] / Момынова, Б. Цифровое неравенство: Хроника термина. - Электрон, дан. - Режим доступа: <http://www.dgt.kz>.
 2. Clck.yandex.ru. - Цифровое неравенство в процессах стратификации информационного общества [Электронный ресурс] / Коротков, А.В. Цифровое неравенство в процессах стратификации информационного общества. - Электрон, дан. - Режим доступа: <http://clck.yandex.ru>
 3. Федеральная целевая программа «Электронная Россия» // Связь и информатизация в России. - 2001 - 2002 годы. Федеральный справочник. - М.: Центр стратегических программ, 2002.
 4. Finam.ru. - В России пытаются победить «цифровое неравенство» [Электронный ресурс] / В России пытаются победить «цифровое неравенство». - Электрон, дан. - Режим доступа: <http://www.finam.ru>.
 5. Microsoft.com. - Microsoft расширяет поддержку некоммерческих организаций в России [Электронный ресурс] / Microsoft расширяет поддержку некоммерческих организаций в России. - 2009. - Электрон, дан. - Режим доступа: <http://www.microsoft.com>.
 6. Admhmao.ru - Долой «Цифровое неравенство!» [Электронный ресурс] / Долой «Цифровое неравенство!» - Электрон, дан. - Режим доступа: <http://www.admhmao.ru>
 7. Бумагин, А. Гвардейцы всеобщего образования // Компьютерра. - 2008. - № 47.
 8. Intel.com. - INTEL. Помощь образованию [Электронный ресурс] / Рыбаков, М. INTEL. Помощь образованию. - Электрон, дан. - Режим доступа: <http://www.intel.com>.
 9. Национальные проекты в сфере образования // Народное образование. - 2005. - № 5.
 10. Загвязинский, В.И. Педагогическое творчество учителя. - М.: Педагогика, 1987.
 11. Подласый, П.И. Педагогика. Новый курс: учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. - Кн.1.
 12. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития. - Казань: Изд-во Каз. ун-та, 1998.
- Статья поступила в редакцию 29.10.09*

УДК 378

Е.М Харланова, докторант ЧГПУ, г. Челябинск, Email: harlanova@mail.ru

СУБЪЕКТНО-СРЕДОВЫЙ ПОДХОД КАК ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ СТРАТЕГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

В статье представлена периодизация исследования проблемы развития социальной активности будущих специалистов в вузе, с позиций субъектно-средового подхода осуществляется анализ стратегии развития социальной активности будущих специалистов в среде образовательного процесса вуза, определены принципы педагогической деятельности и пути педагогического влияния на данный процесс на основе использования развивающего потенциала взаимодействия среды и субъекта.

Ключевые слова: субъектный подход, средовой подход, субъектно-средовой подход, среда, социальная активность.

Мы исходили из понимания стратегии в педагогическом исследовании, представленном В.П. Беспалько как наиболее общей формулировке дальнейшего совершенствования образования, выраженной в виде точно сформулированных целей, задач и сроков, допустимых при наличном состоянии психолого-педагогической науки и возможностях современной педагогической системы [1, с. 212].

Проведенный нами ретроспективный анализ становления и развития проблемы развития социальной активности будущих специалистов в рамках системы высшего профессионального образования позволяет определить основные этапы ее становления, теоретического осмысления и практической реализации:

1 этап - конец 19 в. - 1917 г. - выдвижение и актуализация проблемы развития социальной активности будущих специалистов.

2 этап - 1917 - конец 50-х гг. - обоснование проблемы как целевого ориентира высшего профессионального образования.

3 этап - нач. 60-х - нач. 90-х гг. - теоретическая разработка вопроса:

1 период (сер. 50-х -1970 гг.) - разработка и апробация форм и методов формирования социальной активности будущих специалистов на основе методологии исторического материализма, теории марксизма-ленинизма, в рамках приоритетности формирования общественно-политической активности студентов;

2 период (1971 - 1982) - обогащение методологии исследования формирования социальной активности будущих специалистов системным, деятельным и комплексным подходом, систематизация накопленного в предыдущий период опыта, становление в вузах воспитательной системы, направленной на формирование социальной активности студентов, ориентированной на весь период обучения и охватывающей широкий арсенал воспитательных форм и методов;

3 период (1983 -1990) - обращение к личностному подходу в решении проблемы формирования социальной активности будущих специалистов, обострение противоречия между теорией и ее разработками и существующей практикой, готовившей исполнителей.

4 этап - 1991 - 2008 - пересмотр теоретических положений в связи с изменением социально-экономических условий.

Для каждого из этапов характерна особая идеология, формирующая представление об общественных нормах, ценностях, значимости тех или иных общественных явлений, определяющая наличие или отсутствие социального заказа на развитие социальной активности будущих специалистов; особый тип регламентации процесса деятельности учреждений высшего профессионального образования; требования к самой системе высшего образования, наложившие отпечаток на научное осмысление данного феномена, методологическую базу исследований, оценки и подходы ученых.

Именно смена методологических подходов, связанная с переходом от моно- к полипарадигмальности современного научного педагогического знания, позволяет по-новому взглянуть на проблему развития социальной активности будущих специалистов.

Если ранее с позиций методологии исторического материализма социальная активность будущих специалистов связывалась прежде всего с усиленной деятельностью по реализации поставленных перед ними социально значимых задач по строго определенным нормам (А.И. Шендрик) [2], то в настоящее время на основе гуманистической, компетентностной, стохастической парадигмы признается, что только сам человек, будучи автором своей жизни (субъектом деятельности), способен осознать свою сущность и реализовать заложенный инновационный потенциал во взаимодействии с социумом (К.А. Абульханова-Славская, и др.) [3].

Социальная активность рассматривается нами как сложное состояние и одновременно свойство человека (социальной группы) осуществляющее осознанное взаимодействие с социальной средой, детерминированное преимущественно им самим и

осуществляющееся в процессе внутренней (психической) и внешней (практической) деятельности по преобразованию себя и социума в соответствии с задачами общественного развития и сложившейся системой отношений личности.

Социальная активность связывает две стороны: внутреннюю психическую, с потребностями, установками, сложившейся системой отношений личности к себе и к миру, определенным уровнем саморегуляции и притязаний, и внешнюю, практическую, включающую многообразие взаимоотношений и взаимодействия с социальной средой, в которой личность реализует свои потребности в деятельности, что приводит к изменениям самой личности. Осознавая диалектическую взаимосвязь между внешними и внутренними, объективными и субъективными факторами, полагаем, что гармонию развития личности в целом и социальной активности в частности обеспечивает найденный личностью путь самореализации, проявления своих сущностных сил в социально ценном, социально значимом направлении, который открывает для себя человек после длительной осознанной работы и который невозможно создать для личности извне.

Рассмотреть процесс развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза на основе данного положения позволяет субъектно-средовой подход.

Субъектно-средовой подход базируется на вероятностной парадигме. Он представляет интеграцию положений субъектного подхода и средового подхода, расширяя их возможности в исследовании развития социальной активности.

Субъектный подход - это методологическая ориентация в познавательной и практической деятельности, направленная на становление личности как самоорганизующегося и саморазвивающегося субъекта.

Разрабатываемый в исследованиях психологов (А.В. Брушлинского, К.А. Абульхановой-Славской, Л.И. Анцыферовой, С.Л. Рубинштейна, Л.А. Стахневой) и педагогов (В.А. Сластенина, А.В. Белошицкого, И.Ф. Бережной, Г.В. Сороковых) субъектный подход определяет ведущую роль активности в становлении и развитии человека, указывает на закономерную взаимосвязь между развитием активности личности и становлением субъектности.

Средовой подход - это учет и целенаправленное использование возможностей среды в педагогическом процессе, т.е. обращение среды в средство педагогического воздействия.

Средовой подход, разрабатываемый исследователями Л.И. Новиковой, Ю.С. Мануйловым, В.И. Слободчиковым, В.А. Ясвиным и др., в инструментальном плане представляет собой «систему действий субъекта управления со средой, направленных на превращение ее в средство диагностики, проектирования и продуцирования воспитательного результата» [4, с. 37].

Однако, в исследовании такого интегративного качества личности, как социальная активность, ограничения субъектного и средового подхода связаны с тем, что каждый из них позволяет изучить одну из сторон социальной активности будущего специалиста: соответственно субъектный - внутреннюю сторону (самодетерминированность, направленность, сила, с которой человек взаимодействует с социумом), а средовой - внешнюю (реализуемая социальная деятельность), поэтому целесообразно обращение к субъектно-средовому подходу, акцентирующему внимание исследователя именно на *взаимодействии и взаимовлиянии среды и субъекта*, позволяющему развитие социальной активности будущего специалиста представить в целостности и взаимосвязи внутренних и внешних факторов.

С позиций субъектно-средового подхода среда не только средство формирования, но и средство развития, благодаря чему расширяется субъектный опыт личности, субъектное поле личности, развивается социальная активность будущего специалиста.

Субъектно-средовой подход - это методологическая ориентация познавательной и практической педагогической деятельности, направленная на изучение и использование

развивающего потенциала взаимодействия среды и субъекта.

Среда может осуществлять свое влияние на субъект только в процессе взаимодействия с ним, когда происходит обмен влияниями через каналы взаимодействия.

А.В. Хуторской выделяет следующие каналы взаимодействия «ученик-среда»: языки физических органов чувств (зрение, слух, осязание, обоняние, вкус); логические, коммуникативные и иные языки ориентированные на мыслительные операции ученика; языки сверхчувственного взаимодействия с миром (эмпатия, интуиция, медитация, озарение, инсайт), которые позволяют осуществлять познание, минуя логические мыслительные операции; язык общения ученика с самим собой, т.е. язык рефлексивного взаимодействия его внутренних сфер [5].

С позиций субъектно-средового подхода необходимо обеспечить эффективное функционирование всех каналов взаимодействия субъектов образовательного процесса, посредством чего обеспечивается комплексное влияние и на развитие социальной активности будущего специалиста, а именно: деятельностного (язык физических органов чувств, практического освоения мира), когнитивного (логический язык), сенситивный (язык эмпатии, эмоционального восприятия), ориентационного (рефлексивного взаимодействия), интерактивного (организации взаимодействия).

Влияние по данным каналам на развитие социальной активности будущих специалистов осуществляют не только элементы (субъекты) и компоненты (коллективные субъекты) образовательного процесса, но и сам студент как субъект в результате взаимодействия, а также продукт взаимодействия субъектов - создаваемая среда образовательного процесса.

Среда образовательного процесса вуза содержит поле возможностей развития социальной активности будущих специалистов. Возможности осознаются и реализуются субъективно, т.е., во-первых, в соответствии с потребностями субъекта и осознанием того, как имеющиеся возможности обеспечат удовлетворение данных потребностей; во-вторых, на основе осуществляемого субъектом выбора, саморегуляции и самоуправления.

Реализуя возможности среды во взаимодействии с элементами, компонентами среды и самой средой, студент осуществляет расширение своего субъектного поля. Термин *субъектное поле* предложен В.И. Коваленко [6] и означает совокупность функций, которые субъект может самостоятельно реализовать в данной образовательной развивающейся среде. Благодаря осмысленному освоению социального опыта (его субъективизации на основе рефлексии) происходит его преобразование в субъектный опыт (интериоризация). Так субъект осваивает среду, и в то же время взаимодействием со средой приводит к тому, что среда, как точно помечает А.В. Хуторской, «наделяется внутренней развивающейся сущностью ученика через создаваемые им образовательные продукты» [5]. Среда приобретает характерные свойства, которые воспринимаются ее субъектами посредством разных каналов взаимодействия как нормы, которым они следуют, и, таким образом, регулируют проявление и развитие социальной активности будущих специалистов.

Среда с позиций субъектно-средового подхода - это и средство, и фактор развития социальной активности ее субъектов, и продукт социальной активности всех субъектов образовательного процесса.

Таким образом, с позиций субъектно-средового подхода можно выделить три основных механизма педагогического влияния на развитие социальной активности будущих специалистов:

- 1) насыщение среды условиями, влияниями и возможностями для развития социальной активности;
- 2) обеспечение эффективного функционирования всех каналов взаимодействия субъектов для их освоения, усвоения способов взаимодействия, чтобы, опираясь на внутренние потребности, субъект мог воспользоваться имеющимися возможностями развития социальной активности;
- 3) содействие расширению субъектного поля личности в образовательном процессе, обеспечивающего постепенный переход от внешнего к внутреннему управлению субъектом

собственным образованием, проявлению заложенного потенциала и развитию посредством этого социальной активности.

Основные положения субъектно-средового подхода, используемые в целостности к предмету нашего исследования:

1. Развитие социальной активности происходит в контексте всего организма, определяется единством внешних и внутренних условий. Только через взаимодействие субъекта со средой действуют любые внешние условия, опосредованные системой внутренних условий.

Социальная сущность, общественные качества, к которым относится и социальная активность, не передаются через биологические структуры, а формируются у каждого человека в каждом поколении людей путем усвоения ими социального опыта. Человек - часть общества, который находится в постоянном взаимодействии с ним, и становление его субъективности, субъектности, развитие социальной активности возможно только в процессе социального взаимодействия. Отдавая свою энергию, тратя ее и получая ресурсы на ее выработку, мы функционируем и развиваемся. Только в социальном взаимодействии человек способен открыть и раскрыть себя.

2. Любой организм стремится к актуализации тех возможностей, которые заложены в нем от природы. Человек как открытая система стремится к самодетерминации в социальном взаимодействии. Это стремление является основой социальной активности. Будущий специалист не просто адаптируется в среде образовательного процесса, а развивает способность реализовывать свою сущность, изменять себя и среду, опираясь на имеющиеся в среде возможности, конкретные условия, каналы взаимодействия, он, взаимодействуя со средой, развивается, развивая свою социальную активность.

3. Человек как подлинный субъект опосредует своей активностью любые педагогические влияния, избирательно их воспринимает. Он проявляет подлинную активность в значимой для общества деятельности, если это позволяет ему проявить свою сущность, реализовывать актуальные потребности. Поэтому важно обеспечить, создать такую среду в образовательном процессе вуза, во взаимодействии с которой субъект, реализуя актуальные потребности, использовал бы возможности развития социальной активности.

4. Развитие социальной активности будущего специалиста в образовательном процессе как среде имеет два направления: от совместного (межиндивидуального) к (внутри-) индивидуальное и от индивидуального к общественному. Две линии развития социальной активности будущего специалиста - интериоризация и экстериоризация составляют данный процесс.

5. Только сам человек в процессе самоопределения, самореализации в социальном взаимодействии, в результате согласования личностных и социальных интересов и ценностей проявляет неповторимую в совокупности своих характеристик социальную активность, соответствующую биологическим и психологическим возможностям личности и ее сущностным характеристикам, что обеспечивает разнообразие типов, форм, уровней проявляемой социальной активности субъектами и позволяет более полно использовать условия социальной среды.

6. Развитие социальной активности будущего специалиста в образовательном процессе вуза происходит посредством расширения, углубления и изменения круга его взаимодействия в данной среде и со средой, опыта реализации инициатив и проявления ответственности в разрешении стоящих проблем в процессе поиска личностью пути самореализации в социально ценном направлении. Все это проявляется в расширении субъектного поля личности в данной среде.

7. Для развития социальной активности будущих специалистов необходимо обеспечить согласование позиций и действий субъектов образовательного процесса (включающего педагогический и самообразовательный подпроцесс) и достижение согласованной, субъектно значимой и социально позитивной направленности совместной деятельности. Любое взаимодействие осуществляется по поводу организации совместной деятельности. Ее содержание, ее социальная на-

правленность влияют и на формирование субъектного опыта личности. От совместного обсуждения проблем к совместному поиску способов решений, согласованию планов, согласованию способов реализации, реализации. Это путь достижения системной функциональности развивающей образовательной среды.

На основе теоретического осмысления развития социальной активности будущих специалистов в образовательном процессе вуза с позиций субъектно-средового подхода выделяем принципы, которые отражают основные требования к организации педагогической деятельности.

Принцип субъектности, означает содействие осознанию студентом себя, окружающего мира, внутренних мотивов собственной деятельности. Человек действует исходя из того, как он представляет картину мира и себя, а объективная картина мира и собственный образ воспринимаются человеком всегда субъективно.

Принцип общности, означает содействие осознанию студентом чувства общности, взаимосвязи и взаимозависимости, ценности взаимодействия и сотрудничества с окружающей средой, ее субъектами и объектами, осознание ответственности за собственные действия, видение социальных последствий собственных действий как основы влияния на преобразование себя и мира. Вне чувства общности деятельность талантливых студентов может быть малоэффективна и опасна для общества и самого студента. Чем шире и глубже социальные связи, взаимоотношения личности, чем богаче ее субъектный опыт преобразовательной деятельности, тем более самореализовавшейся ощущает себя личность.

Принцип диалогичности, предусматривает организацию открытого диалога между субъектами образовательного процесса, в рамках которого его субъекты должны осознать взгляды друг друга, нормы и способы взаимодействия друг с другом. Социальная активность как взаимодействие требует отношения к другим людям не как к средству достижения поставленных целей, а как к полноправным субъектам деятельности, что требует согласования целей, планов деятельности, совместной деятельности по их достижению, осуществляемых в процессе открытого диалога.

Принцип умеренной неопределенности, предполагает обеспечение наличия в среде зон неопределенности для возможности проявления активности субъектов в направлении их организации, возможность выбора возможностей развития социальной активности в образовательном процессе вуза, что необходимо как для развития социальной активности будущего специалиста, так и для развития самой среды образовательного процесса. Само содержание образования ученика выступает, по мнению В.А. Ясвина, как средство его собст-

венного самопроявления [7], не требуя изначального задания полного объема планируемого содержания образования, поскольку предполагается, что каждый ученик конструирует и создает в результате деятельности внутреннее содержание образования, отличающееся от внешне заданного.

Принцип вариативности, в образовательном процессе для развития самодетерминации субъекта и его социальной активности должно быть поле выбора возможностей для проявления активности, видов социально значимой деятельности, общностей, социальных ролей, позволяющих субъекту выстраивать индивидуальную образовательную траекторию в особой области его интересов.

Принцип индивидуализации, подчеркивает, что образовательный процесс в вузе обеспечивает каждой личности возможность индивидуально воспринимать и творчески его преобразовывать, обеспечивает осуществление обучающимися своих возможностей в соответствии со своими способностями в освоении разных видов деятельности и социальных отношений.

Принцип интеграции, означает, что в образовательном процессе как среде развития социальной активности будущих специалистов необходимо обеспечить взаимодействие субъектов на основе сотрудничества, что способствует согласованию субъектом системы индивидуальных потребностей и социальных ценностей. Необходимо «сопряжение» социальной детерминации активности и самодетерминации через совместную деятельность, включенность в решение важных социальных проблем для актуализации социального чувства личности.

Таким образом, субъектно-средовой подход позволяет определить основы стратегии развития социальной активности личности в образовательной системе вуза, в рамках которой целью образования является развитие существенных сил личности в процессе субъектного овладения средой, педагог и студент выступают субъектами образовательного процесса, результатом взаимодействия которых является развивающая среда образовательного процесса, при этом педагогический процесс направлен на насыщение среды возможностями развития социальной активности на основе реализации педагогических принципов через создание условий, на обеспечение эффективного функционирования всех каналов взаимодействия субъектов, а самообразовательный процесс - на реализацию будущими специалистами возможностей среды, комплиментарных потребностям студентов, осуществляемую путем интериоризации и экстериоризации, приводящей к расширению субъектного поля будущих специалистов, повышению уровня их социальной активности.

Библиографический список

1. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. - М.: Изд-во ин-та проф. МО РФ, 1995.
2. Шендрик, А.В. Социальная активность советской студенческой молодежи и пути её повышения: дис. ... канд. филос. наук. - М., 1976.
3. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни. - М.: Мысль, 1991.
4. Мануйлов, Ю.С. Средовой подход в воспитании // Педагогика, 2000. - № 7.
5. Хуторской, А.В. Модель образовательной среды в дистанционном эвристическом обучении [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0901.htm>.
6. Коваленко, В.И. Полисубъектное управление развитием образовательной системы вуза: на материале вузов МВД России: дис. ... д-ра пед. наук. - Белгород, 2008.
7. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. - М.: Смысл, 2001.

Статья поступила в редакцию 17.09.09

УДК 37.03

М.Н. Юрьева, канд. пед. наук, доц. ТГУ им. Г.П. Державина, Тамбов, E-mail: mar_nik@bk.ru

ФАКТОРЫ, УСЛОВИЯ И ПРЕДПОСЫЛКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТА-ХОРЕОГРАФА В ВУЗЕ

В статье приводятся результаты первого этапа эксперимента по выявлению влияния комплекса субъективных и объективных факторов на процесс личностно-профессионального становления студента-хореографа. В обобщенном виде определяются условия конструирования содержания хореографического образования и педагогического обеспечения данного процесса в образовательном пространстве вуза.

Ключевые слова: личностно-профессиональное становление, студент-хореограф, факторы, педагогические условия, хореографическое образование.

В последнее время в научных исследованиях, связанных с профессиональной подготовкой будущих специалистов, прямо или косвенно рассматриваются отдельные факторы, влияющие на процесс их личностно-профессионального становления. Повышенное внимание ученых и практиков к этому вопросу вызвано потребностями жизни, задачами, стоящими перед вузами культуры и искусств, т.к. «изучение факторов, способствующих формированию положительных качеств будущего специалиста, должно стать исходным моментом создания научно-обоснованной системы учебно-воспитательной работы в вузе» (А.Г. Ковалев).

Для характеристики личностно-профессионального становления студента-хореографа (далее ЛПССХ), в котором взаимодействуют внешние и внутренние факторы развития, мы считаем наиболее адекватным применить термин «становление», потому что он характеризует молодого человека как самоорганизующуюся и саморазвивающуюся живую систему, в которой есть активное субъектное начало, стремление «к качеству и воля к совершенству во всех областях жизни» (В.И. Слободчиков). Мы придерживаемся мнения, что «становление профессионала - один из аспектов развития личности. В целом личностное пространство шире профессионального, личностное лежит в основе профессионального, личностное определяет начало, ход и завершение профессионального [1, с. 64]. Более того, «профессиональное развитие неотделимо от личностного - в основе того и другого лежит принцип саморазвития, детерминирующий способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, приводящий к творческой самореализации [2, с. 55].

В нашем исследовании, личностно-профессиональное становление студента-хореографа выступает тем звеном в общей последовательности этапов, которое позволяет проследить общую тенденцию преобразования индивидуальных ресурсов, психологических качеств и свойств студента-хореографа в образовательном пространстве вуза. Суть этого преобразования отражает диалектику перехода возможностей (т.е. потенциальной готовности к деятельности) в действительность. Онтопсихологическая конкретизация развития студента-хореографа, имеющая отношение к его индивидуальности и состоящая в спонтанном возникновении ее качественно новых интегральных свойств, обуславливает становление и реализацию, переход возможного в человеке в действительное, потенциального в актуальное, что образует единство противоположностей. Если развитие связано с проявлением уже существующих задатков, то становление - это возникновение качественно нового, постоянный процесс обновления, возникновения прогрессивных и уничтожения регрессивных изменений.

Поэтому в своем исследовании, составляющую «личностно» мы выдвигаем на первый план, акцентируя роль личностного начала, субъектности как сущностной характеристики студента-хореографа, «интегральных», «стержневых», «целостных» свойств, которые не сводятся к свойствам отдельных блоков, компонентов личности, а являются «продуктом», следствием, результирующим эффектом их единства, взаимосвязи, взаимодействия. Мы считаем, что процесс личностно-профессионального становления обогащает личность, ведет ее к целостности, самобытности, творческой уникальности.

Личностно-профессиональное становление интегрирует все компоненты образовательного процесса и придает ему многоплановый системный характер, детерминированный единой целью - всесторонней подготовкой будущего специалиста как личности и субъекта деятельности. Данные теоретические положения позволили нам принять следующее рабочее определение: личностно-профессиональное становление - это динамичный, многоуровневый, интегративный процесс развития и формирования личностных и профессиональных качеств студента-хореографа в учебной/профессиональной деятельности, детерминированный внутренне значимыми и активно воспринятыми внешними факторами.

В экспериментальных исследованиях на материале высшей школы показано, что эффективность процесса обучения в значительной мере зависит от большого числа психологических и дидактических факторов, конкретных особенностей

организации, структуры, стиля традиций, деятельности того или иного факультета, вуза. Поэтому для того, чтобы выявить предпосылки, педагогические условия ЛПССХ в вузе, необходимо изучить влияние факторов на данный процесс: выделить их, ранжировать по степени значимости, исследовать во взаимосвязи и взаимозависимости и т.д.

В решении вопроса о влиянии субъективных и объективных факторов на процесс ЛПССХ в вузе мы исходили из положения, согласно которому, внешние воздействия на личность вызывают тот или иной отклик не прямо, а через внутреннее состояние человека, и в силу его индивидуальной позиции практически реализуются в процессе учебно-профессиональной деятельности. Причем, внутреннее под влиянием внешнего изменяется, приобретает новые свойства [3, с. 240]. Это потребовало решения следующих задач:

1) выявить наличие воздействия фактора на учебный и творческий процесс;

2) определить степень влияния факторов на отношение студентов к учебно-профессиональной деятельности в вузе;

В системе внутренних структурных взаимосвязей и зависимостей ЛПССХ при изучении степени возможностей влияния факторов мы опирались на разработанный подход формирования у студенческой молодежи позитивного отношения к учению (В.А. Слостенин, М.И. Старов, В.Н. Косырев).

Опытно экспериментальная работа проводилась с 1995г. по 2008 г. Базой для экспериментальной площадки выступили факультет хореографии Московского государственного университета культуры и искусств, Кемеровский институт искусств, кафедра хореографии Воронежского педагогического университета, кафедра сценических искусств Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина, хореографическое отделение государственного музыкально-педагогического института им. С.В. Рахманинова (г. Тамбов). В массовом обследовании принимали участие 300 студентов-хореографов.

Степень влияния факторов на процесс ЛПССХ студенты мы оценивали по семибальной симметричной шкале - от сильного позитивного (+3 балла), до сильного негативного (-3 балла). К совокупности факторов мы отнесли: 1) факторы, имеющие непосредственное отношение к учебному процессу: занятия в университете, практические занятия по спецдисциплинам, практика, НИРС; 2) факторы, влияющие на студентов опосредованно - через отношения, складывающиеся в процессе обучения и внеаудиторное время: педколлектив факультета, коллектив учебной группы, актив учебной группы, куратор, личность преподавателя, концертно-творческая деятельность; 3) факторы-стимулы: поощрения, критические замечания, стипендия; 4) субъективные факторы: увлечение профессией до поступления в вуз, самосовершенствование исполнительского мастерства, потребность в достижении успеха, удовлетворенность избранной специальностью, самооценка и уровень притязаний в учебной деятельности. Полученные данные обрабатывались с помощью методов математической статистики и результаты представлены в таблице № 1.

Исходя из принятой нами шкалы оценок, мы сгруппировали факторы по силе влияния: сильнодействующие - $2,00 < 2,25 < 2,56$; среднедействующие - $от 1,10 < 1,68 < 1,93$; слабодействующие - $0,12 < 0,51 < 0,89$. Необходимо отметить, что факторы, имеющие негативное воздействие, в исследовании отсутствуют. Объем работы не позволяет подробно охарактеризовать влияние всех факторов, поэтому в данной статье мы рассмотрим их ограниченное количество.

Таблица 1
Влияние факторов на процесс личностно-профессионального становления студента-хореографа в вузе

Факторы (группы факторов)	Оценка влияния факторов в баллах							
	Средний балл	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
I								
Увлечение профессией до поступления в вуз	2,56	0	0	3	5	2	20	70

Деятельность по специальности	2,51	0	0	2	5	8	30	58
Самосовершенствование исполнительского мастерства	2,44	0	0	0	5	12	25	58
Практические занятия по спецдисциплинам	2,41	0	0	2	9	13	28	55
Потребность в достижении успеха	2,41	0	0	0	5	12	28	55
Удовлетворенность избранной специальностью	2,32	0	2	5	3	8	20	62
Высокохудожественный репертуар	2,13	0	0	0	10	17	30	43
Поощрения	2,12	0	0	0	7	20	35	38
II								
Концертно-творческая деятельность	1,93	3	2	3	7	13	25	47
Личность преподавателя	1,84	2	0	5	13	20	12	48
Коллектив учебной группы	1,81	0	2	2	12	13	48	23
Стипендия	1,77	8	0	2	13	7	22	48
Занятия в университете	1,68	2	3	5	7	15	40	28
Самооценка и уровень притязаний в учебной деятельности	1,60	3	2	5	12	12	38	28
Куратор группы	1,55	0	3	8	17	10	30	32
Производственная практика	1,51	5	3	3	12	13	32	32
Педагогический факультет	1,10	3	3	8	18	25	25	18
III								
Актив учебной группы	0,89	0	0	2	47	23	20	8
Материально-техническое обеспечение учебного процесса	0,84	1	1	5	12	5	18	35
Критические замечания	0,81	5	1	10	8	20	28	17
Участие в НИРС	0,72	2	0	3	41	35	12	7
Наказание	0,12	1	1	17	10	21	20	8

Как видно из таблицы 1, влияние рассмотренных факторов на процесс ЛПССХ прослеживается в весьма широком диапазоне.

Рассмотрим *первую группу факторов (сильнодействующих)*. Студенты-хореографы оценивают такие факторы, как увлечение профессией до поступления в вуз, деятельность по специальности и самосовершенствование исполнительского мастерства как наиболее значимые. Анализируя влияние данных факторов, необходимо отметить, что особенности формирования положительного отношения к учению складываются постепенно еще на стадии профессионального самоопределения в средних учебных заведениях и хореографических коллективах. Доминирующими являются мотивы самореализации творческого потенциала с целью самоутверждения, общественного признания, что свидетельствует о мотивированности к профессиональному росту, осознанию дальнейшего самосовершенствования, достижения профессионального мастерства.

Далее следуют два тесно взаимосвязанных фактора: практические занятия по спецдисциплинам и потребность в достижении успеха. Роль данных факторов весьма значима, так как отношение студентов к дисциплинам специализации определяется личностной значимостью хореографической деятельности и ее результатов. Как показывает практика, уровень довузовской подготовки, психофизиологические различия, степень развития специальных способностей предопределяют неравномерность ЛПССХ. Но действие такого фактора как потребность в достижении успеха, единство целей, мотивов и общность интересов в совместной творческой деятельности активизирует желание студентов развивать хореографические способности и исполнительскую культуру, завоевывая признание не только педагога, но однокурсников и зрителей.

Действие такого фактора как удовлетворенность избранной специальностью показывает, что на протяжении всех лет обучения в вузе сохраняется интерес и ценностное отношение студентов-хореографов к приобретаемой профессии. Познание своих способностей, притязаний, поиск индивидуальных способов самореализации в творческом процессе позволяет совершенствовать индивидуальность в соответствии с требованиями профессии, содействуя формированию профессиональных интересов, потребностей, взглядов, убеждений.

Из анализа педагогической практики, специальных исследований, проведенных в рамках нашей работы, явствует: отношение

студента-хореографа к высокохудожественному учебному репертуару во многом проецируется на процесс обучения в целом. Составление репертуарного списка, учебных программ по спецдисциплинам, музыкального оформления уроков - одна из основных функций педагога и концертмейстера. Именно в этой сфере формируется художественный вкус, профессиональная квалификация, знание индивидуальных особенностей группы, каждого студента, понимание закономерностей взаимосвязи музыки и танца.

Репертуар оказывает значительное воздействие на развитие всего комплекса исполнительского и балетмейстерского ресурса личности в целом, определяя профессиональную направленность к различным формам и жанрам хореографии (классический танец, народно-сценический, современный танец и т.д.). К сожалению, педагоги-практики и концертмейстеры, как правило, редко считаются с этим обстоятельством. Учебный репертуар составляется из произведений, которые, по мнению педагога и концертмейстера (далеко не всегда достаточно аргументированному), необходимо разучивать в интересах дальнейшего развития студента. Несомненно, что эмоциональная реакция студентов на художественный учебный материал не может не учитываться, поскольку эта реакция определяет успешность либо не успешность его профессионализации.

К числу одного из сильнодействующих факторов относится также поощрение. Воздействуя на уровень притязаний в деятельности, поощрение, похвала, популярность способны активизировать поиск студентами новых художественных форм творчества, повысить творческий потенциал, а значит, и воздействовать на его отношение к учебному процессу. Положительная оценка очень важна не только на конечной стадии создания продукта творчества, но и на отдельных этапах ЛПССХ, что способствует повышению профессиональной мотивации студента.

Во *второй группе факторов (среднедействующих)* ведущее место студенты отводят концертной, сценической деятельности, которая является одной из составных частей учебного процесса. Данный фактор является качественным показателем творческой зрелости будущих специалистов, а его воздействие, по мнению респондентов, связано с ситуацией оценки выступающего со стороны других людей, которые могут повысить или понизить самооценку студента. Значимость рассматриваемого фактора была бы на наш взгляд еще большей, если бы студенты рассматривали этот фактор как возможность самореализации и самоутверждения в профессиональной деятельности.

Следующим по значимости фактором является личность преподавателя. Анализируя влияние данного фактора, следует отметить, что преподаватели специальных дисциплин имеют большие возможности для личных контактов со студентами во время групповых и индивидуальных занятий, концертных выступлений и т.д. Огромное значение имеют личностные качества педагога, его индивидуальность, референтность, а главное - вариативность взаимодействия со студентами. К сожалению, данный фактор не играет той ведущей роли, которая ему предназначена. Последнее связано с рядом обстоятельств: между большей частью преподавателей и студентов сложились только формальные деловые контакты, не все педагоги эффективно могут осуществлять индивидуально-ориентированное обучение, учитывать индивидуальную специфику мышления, воображения, воли студентов, владеть педагогической техникой общения.

Рассматривая действие такого фактора, как коллектив учебной группы, можно сказать, что реализация собственной индивидуальности студента в творческом процессе происходит при тесном взаимодействии личности и коллектива группы. На начальном этапе эта работа носит индивидуальный характер (разработка темы, идеи хореографического произведения, создание композиции танца) затем следует практическая реализация замысла в группе. Учебно-тренировочный процесс, совместное участие в хореографической постановке, коллективный анализ произведений искусств, встречи с творческими людьми способствуют чувству сопричастности к профессиональному сообществу, приобретению опыта со-

творчества и взаимодействия. Именно в коллективе учебной группы студенты творческих специальностей получают первое признание своих способностей, оценку своим возможностям. Следовательно, между успешностью ЛПССХ и значимостью коллективного влияния существует тесная связь, которую необходимо использовать для повышения значения данного фактора в формировании положительного отношения к учебе.

Стипендия для студентов-хореографов не является основным фактором-стимулом на отличную учебу. Размер ее таков, что в качестве основного источника средств к существованию могут назвать ее лишь 1/3 студентов (различия между вузами здесь несущественны). Основным источником доходов для студентов-хореографов, как показывают исследования, по-прежнему является помощь со стороны родителей и близких. Весьма существенным источником также является заработная плата, которую сегодня имеют 45% студентов. Причем, как показывает опрос, многие из них рассматривают стипендию как одну из форм профессионального самоутверждения, самореализации и это является более значимым, нежели чисто материальный фактор.

Рассматривая влияние такого фактора, как занятия в университете, необходимо отметить, что студенты высоко оценивают те занятия, на которых активизируется познавательная, творческая деятельность, где интенсивность и напряжение интеллектуальной и физической работы сочетается с эмоциональностью изложения учебного материала. По результатам исследования, отношение к теоретическим курсам вызывает у студентов пассивное отношение, а практические занятия по специальным дисциплинам осознаются и переживаются, как наиболее значимые. Причины такого явления, по мнению респондентов, кроются в неудовлетворенности содержанием лекционных курсов, семинарскими занятиями, которые слабо связаны с будущей профессиональной деятельностью. Важным моментом является совершенствование технологий обучения, где существенную роль играют социально-психологические особенности и профессиональная направленность студенческой аудитории.

Весомость такого фактора, как самооценка и уровень притязаний в учебной деятельности, оказывает на студентов-хореографов устойчивое, позитивное влияние, и зависит от предшествующего опыта, успехов и неудач, оценки окружающих. Без знаний уровня притязаний личности и связанной с ним самооценки трудно предвидеть результат воздействия на личность коллектива, актива группы, куратора, использующих те или иные психолого-педагогические средства.

Проведенные нами исследования показывают, что уровень профессиональной подготовки студентов зависит от организации отдельных академических групп, где главным лицом является куратор. Среднее воздействие данного фактора мы объясняем спецификой работы куратора, который в период всего процесса ЛПССХ в вузе ведет профилирующие специальные дисциплины, организует учебную, концертно-творческую работу, является хранителем традиций отделения, факультета. Это расширяет возможности установления неформальных отношений между куратором и студентами в учебное и внеаудиторное время. К сожалению, степень влияния этого фактора ниже того, что следовало бы ожидать. Такое положение можно объяснить рядом причин: перезагруженностью кураторов, материальной незаинтересованностью вести большую работу на общественных началах, отсутствием психолого-педагогических знаний, умений и навыков взаимодействия с молодежью.

Прохождение различных видов практики, по мнению опрошенных, дает возможность проверить уровень знаний, реально представить объем будущей работы, ознакомиться с различными подходами и приемами творческой деятельности руководителей хореографических коллективов. Изучение трудностей, встречающихся в период ее прохождения, показывает, что вопросам развития личностно-профессиональных качеств отводится не более 5% всего объема учебного времени. Отсутствие целенаправленной работы по формированию профессионального и психолого-педагогического опыта у студентов затрудняет возможность его после-

дующего воспроизведения в хореографической деятельности. Причины этого кроются в большой разнородности условий прохождения практики, различных целях и задач в одной академической группе, недостаточном контроле и своевременной помощи со стороны педагогического коллектива. Выход нам видится в создании определенного комплекса постоянных баз прохождения различных видов практики, которые при тесном взаимодействии всех заинтересованных лиц создадут определенный ресурс приобретения профессионального опыта будущих специалистов.

Исследование показывает, что уровень ЛПССХ зависит не только от личности преподавателя, куратора, но и всего педколлектива в целом. Констатируя недостаточное воздействие данного фактора, необходимо отметить, что между большей частью преподавателей и студентов сложились только деловые отношения, а заниженные требования к качеству выполнения учебной работы студентов ослабляют воздействие фактора на процесс ЛПССХ.

Среди следующей *группы факторов (слабодействующих)* ведущая роль отведена активу учебной группы. Влияние данного фактора ниже того, что следовало бы ожидать. Причины этого, по нашему мнению, кроются в недостаточном качестве организации работы с активом группы кураторов, администрации факультета, отсутствие в вузах студенческого самоуправления. Главное, что имеются ошибки, связанные с выбором активистов. Небольшое количество студентов в группе (10-15 человек) на творческих кафедрах дает больше возможностей для повышения действенности этого фактора. Сложность в том, что в творческом коллективе у основной части студентов группы достаточно высоко развиты отношения неформального лидерства, а преобладание индивидуальных форм работы в учебном процессе приводит к отсутствию прямых деловых взаимозависимостей между активом и членами коллектива.

Материально-техническое обеспечение учебного процесса оказывает слабое позитивное влияние на отношение студентов-хореографов к учебно-профессиональной деятельности. Основные причины кроются в слабой материально-технической базе, не позволяющей вузам культуры и искусств приобретать дорогостоящую технику, инструменты, костюмы, в недостаточном научном кадровом потенциале, отсутствии учебно-методической литературы, использовании средств ТСО в практике хореографического обучения, негативным отношением к компьютеризации со стороны профессорско-преподавательского состава учебных заведений, приверженных традиционным методам обучения. Поэтому данная оценка обоснована социальными условиями, в которых находятся сегодня вузы.

Рассматривая такой фактор, как критические замечания, необходимо отметить особенность его действия в хореографическом обучении, в котором существует определенная система требований, нерегламентированных форм общения, подчеркивания, корректировки, остановки внимания на допущенных ошибках во время исполнения, сочинения хореографического материала. В рамках учебных занятий всегда возникают ситуации, когда педагогу необходимо скорректировать действия студента или концертмейстера. Обладая различными стилями руководства, педагоги-практики иногда допускают некорректность речи, которые выражаются преимущественно в форме упреков, нареканий. Эмоциональный тонус группы в результате таких действий резко снижается, пропадает желание, вера в свои силы и возможности, в ряде случаев негативные эмоциональные состояния принимают идеаторный характер, при которых студент, представляя образ педагога, предвосхищает неприятные переживания, которые будут испытаны на занятиях. Студенческая оценка указывает на осознанность восприятия критических замечаний, в то же время, и на адекватность оценки результатов своей деятельности.

Одним из важных звеньев в общепрофессиональной подготовке студентов является научно-исследовательская деятельность в рамках УНИРС. Несмотря на то, что с каждым годом данному фактору отводится все большее значение в учебно-творческом процессе, студенты хореографических специальностей оценивают

его как слабодействующий. Основные причины такого положения на наш взгляд в том, что недостаточно реализуется личностно-ориентированный подход к поисковой деятельности студентов. Отсутствие должного руководства таким видом работы сказывается на неосознанности студентами сопричастности научно-исследовательской деятельности с будущей профессией. Увлеченность количественными отчетами, стремление привлечь к поисковой деятельности всех студентов негативно влияет на качество научной работы, порождает формализм и, как следствие, сказывается на уровне ЛПССХ.

На хореографическом отделении практикуются различные формы научно-исследовательской деятельности: от самостоятельной постановки хореографических номеров, спектаклей, сценической обработки фольклорного танца, до написания докладов, статей, курсовых и дипломных работ. Все это сохраняет общую логику учебно-педагогического процесса, однако студенческая оценка влияния данного фактора говорит о неиспользованных резервах НИРС для переосмысления студентами отношения к учебному труду, профессии. Повышение эффективности фактора нам видит-

ся в увеличении направлений научных исследований, в более активном внедрении инновационных технологий, овладении педагогами приемами повышения продуктивности профессионально-ориентированного мышления.

Слабую позитивную роль отводят студенты-хореографы такому фактору, как наказание. Специфика его влияния на наш взгляд, заключается в умелом применении поощрений и наказаний в качестве инструментов педагогического воздействия с учетом самооценки, уровня притязаний и других субъективных факторов, воздействующих на отношении студентов к учению.

Проведенное исследование показало, что поиск путей эффективности ЛПССХ возможен в том случае, когда в образовательном процессе учитывается воздействие всего комплекса факторов. Это вызывает необходимость проведения диагностических процедур, которые позволят получить информацию о продуктивности процесса ЛПССХ в вузе, выявить сильные и слабые стороны влияния факторов, своевременно внести необходимые коррективы.

Библиографический список

1. Маркова, А.К. Психология профессионализма. - М., 1996.
2. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя. - М., 1998.
3. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии. - М.: Педагогика, 1973.

Статья поступила в редакцию 22.09.09

УДК 37.017.4

С.В. Барышников, директор НОУ «Санкт-Петербургского Центра поддержки инновационных технологий, форм и методов воспитания гражданственности и патриотизма», г. Санкт - Петербург, E-mail: centre_bar@inbox.ru

ТЕХНОЛОГИЯ СОЗДАНИЯ ПРОГРАММЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

В статье обосновывается технология создания программы патриотического воспитания на методологических основаниях педагогики сопереживания. Патриотическое воспитание рассматривается как педагогически организованное совместное сопереживание ценностям и интересам Родины, направленное на ее понимание, совместное проживание и эмоциональное сочувствие. Выделено взаимодействие воспитателя и воспитанника как эмоционально-чувственное сопереживание. Создана и описана интегративная (комплексная) программа, содержащая в себе блок подпрограмм -признаний, направленных на решение конкретной задачи патриотического воспитания в логике педагогики сопереживания.

Ключевые слова: педагогика сопереживания, признание, взаимодействие педагогов и воспитанников, любовь к Родине, патриотическое воспитание, инновационная стратегия, гражданин, патриот.

Проблема патриотического воспитания является одной из актуальных в современной России. Для упорядочения усилий в данном направлении создана концепция патриотического воспитания в России. Была создана и реализована программа патриотического воспитания на 2001 -2005 гг. Сейчас реализуется программа патриотического воспитания в России на 2006 -2010гг. на уровне страны, отдельных регионов, городов и районов реализуются отдельные программы, проекты патриотической направленности проводится большое количество мероприятий патриотической направленности.

В каждом образовательном учреждении России, среди разделов воспитательной работы обязательно присутствует раздел патриотического воспитания. К сожалению, большое количество усилий в данном направлении не дает необходимый результат [1]. Одна из проблем не эффективности патриотического воспитания связана с хаотичностью проводимых мероприятий. Чаще всего мероприятия связываются с конкретными датами и юбилеями. Невозможно представить, чтобы в плане воспитательной работы школы отсутствовали мероприятия, посвященные Дню Победы или 23 февраля. При этом содержательный элемент чаще всего преобладает над целевым и технологическим. Организаторы редко задумываются над целью и технологиями мероприятия, чаще всего они определяют лишь содержание «провести что-то, посвященное Дню Победы». Решение данной проблемы видется в поиске новых программ патриотического воспитания, которые отличались бы четко определенной целью, наличием технологий реализации и содержанием, которые отбиралось бы на основе выбранных целей и технологий. При этом учитывалось бы сфера приложения усилий, и конкретизировались сроки ре-

ализации подобных программ. Следует отметить, что в педагогике разработан определенный спектр программ патриотического воспитания [2; 3; 4; 5; 6; 7]. По этой проблеме защищен ни один десяток кандидатских диссертаций, но анализ реализации этих программ позволяет сделать вывод о необходимости дальнейшего научного поиска. Любая программа должна быть концептуально обоснована и нести в себе определенный смысл педагогической деятельности. К сожалению, ряд авторов в попытке охватить максимально широкий спектр теоретических положений теряют концептуальную направленность. Определение базовых смыслов, на которых будет строиться программа, позволяет сформулировать основные понятия, на которых будет строиться программа в общей концептуальной логике. Прежде всего, это касается таких понятий как патриотизм, воспитание, патриотическое воспитание, Родина, Отечество, любовь к Родине. Следующий шаг, связан с определением основных параметров программы, таких как цели, содержание, средства, предполагаемый результат. При этом важно определить условия актуальности реализации данных программ. Очень часто подобные программы создаются по принципу обязательного минимума, когда заявляется, что в каждом образовательном учреждении для всех детей определенного возраста необходима данная программа. Наличие большого количества программ порождает необходимость четкого определения условия реализации. Учитывая влияние всей окружающей жизни ребенка необходимо от обязательных программ, переходить к программам компенсирующим, направленным на решение реально существующей проблемы патриотического воспитания. Рассмотрим логику построения на данных основаниях конкретной программы патриотиче-

ского воспитания. В основу этой программы были положены две методологические идеи понимания воспитательной деятельности. Первая из них связана с тем, что воспитание рассматривается как целенаправленное взаимодействие воспитателя и воспитанника. В последние годы широкий круг ученых и практиков настаивает на том, что только при субъект-субъектном взаимодействии воспитателя и воспитанника возможно осуществление эффективного (гуманистического, гуманитарного) воспитания. Вторая идея связана с рассмотрением воспитания как приобщение к культуре (Е.В. Бондаревская, Н.Б. Крылова, Н.Е. Щуркова). На основе данных идей патриотическое воспитание может рассматриваться как взаимодействие воспитателя и воспитанника направленное на приобщение к ценностям культуры своей Родины. Такое приобщение становится возможным, если в процессе взаимодействия происходит принятие ребенком данных ценностей, ощущение этих ценностей как собственных. Такой процесс можно обозначить понятием сопереживания. В процессе сопереживания происходит взаимопонимание, взаимопринятие, пробуждение любви друг к другу. Главный смысл деятельности педагога в этом случае видется в организации сопереживания воспитанников к жизни своей Родины. Таким образом, в основе создаваемой программы патриотического воспитания оказалась идея сопереживания, которая определяет всю специфику создаваемой программы. В этом случае, возникает потребность в выражении скрытых, порой не явных чувств к своей Родине, конкретную деятельность, построенную на признании в любви своей Родине. Регулярные признания в любви, заключающиеся в проявлении эмоций и чувств, проведении конкретных акций, выражающих отношение человека к своей Родине, становится основой педагогической деятельности. Это позволяет использовать термин «ПРИЗНАНИЕ» в качестве обозначения определенного типа программ патриотического воспитания, построенных в логике сопереживания. Таким образом, нами определены основные параметры программы патриотического воспитания. Следующий шаг связан с определением понятия Родина и выявление конкретных проблем возникающих у человека в отношениях со своей Родиной. Многочисленные исследования позволяют рассматривать Родину как неразрывное единство родного края, родного народа, родной страны. Это позволяет выделить проблемы, возникающие у человека с проживанием в определенном месте (родной край) с отношением к окружающим людям (родной народ), с взаимодействием с государством, в котором он живет (родная страна). Более конкретное определение проблемы позволяет уточнить специфику каждого признания. Таким образом, возникает интегративная программа, содержащая в себе блок подпрограмм -признаний, направленных на решение конкретной задачи патриотического воспитания в логике методологической идеи сопереживания. Каждое образовательное учреждение или любой педагог могут на основе диагностики проблем взаимодействия учащихся и Родины создать собственную программу патриотического воспитания. Каждое признание включает в себя взаимодействие воспитателя и воспитанника в различных видах деятельности. Е.Н. Барышников выделил 7 видов деятельности способствующих решению воспитательных задач: общение, созидание, путешествие, упражнение, состязание, игру, событие и предложил на основе этих видов деятельности 7 базовых форм проведения воспитательного мероприятия: беседу, практикум, дело, экскурсию, соревнование, игру, праздник. В зависимости от возраста, интересов и возможностей учащихся в рамках конкретной программы-признания конструируются комплекс из базовых видов воспитательных мероприятий. В результате реализации данной программы предполагается воспитание человека способного взаимодействовать с Родиной в логике сопереживания. На наш взгляд, именно этим признания должны быть основой патриотического воспитания и помогать воспитанникам в отношениях с Родиной.

Приведем в качестве примера одно из признаний разработанное автором программы-признания.

ПРИЗНАНИЕ «РОДИНА. РОЖДЕНИЕ. РОДИТЕЛИ»

В основе данного признания идея рассмотрения Родины как того, что породило человека. Это может быть: место рождения, семья, в которой родился человек; отец и мать; народ, породивший язык на котором говорит человек, страна, в которой человек родился.

Воспитательная задача: воспитание культуры уважительного отношения к тому, что помогло появиться на свет.

Педагогический замысел: организация диалога с воспитанниками о смысле жизни и особенностях ее возникновения. Понимая жизнь как главную ценность, воспитанник естественным образом будет испытывать определенные чувства к тем, кто дал ему жизнь. Это позволит проанализировать отношение ребенка с родителями, с родным краем, родной страной. Помимо этого возможен серьезный разговор об ответственности родителей за своих детей.

Механизм применения: данное признание может быть использовано следующим образом:

- ✓ Факультативный курс для учащихся старших классов «Мир, меня породивший».
- ✓ «Клуб по интересам, «Дарующие жизнь».
- ✓ Цикл дискуссий на тему: «Кто дарует жизнь».
- ✓ Цикл праздников по теме: «Благодарю за жизнь».
- ✓ Кружок дополнительного образования «Восстанавливаем свой род».
- ✓ Тематический период (неделя, декада, месячник, год) по теме: «Жизнь дарует Родину».

Тематика форм воспитательной работы:

Беседа: «Жизнь как главная ценность», «Что достается человеку в наследство от родителей», «Яблоко от яблони...», «Благодаря кому явился я на свет», «История моего рождения», «Корни моего рода», «Родители определяют судьбу ребенка», «Место рождения в судьбе человека», «Родина - мать. Отечество. Судьба», «Отечество в судьбе человека».

Практикум: «Создание генеалогического древа», «Подарок родителям», «Как не ссорится с родителями», «Восстанавливаем воспоминания детства», «Что во мне от моих родителей», «Общение с родным краем», «Помощник родителям», «История моей семьи», «Права и обязанности родителей», «Портрет Родины».

Дело: «Хранители прошлого», «Помощник родителям», «Восстанавливаем утраченное», «Тайны реставрации», «Полезные советы», «В помощь Родине», «Забывтые традиции», «Культура речи», «Семейные реликвии», «Дружная семья».

Соревнование: «Презентация своего рода», «Знатоки истории родной страны», «Папа, мама, я - дружная семья», «Конкурс рисунков», «Мои родители», «Знатоки семейных традиций», «Фестиваль исполнителей народной песни», «Конкурс прикладного творчества», Фотовыставка «Место, где я родился», «Моя малая Родина».

Игра: «Моя семья - семь «Я» (Выполнение различных семейных ролей), «Послушный сын, послушная дочь» (Правила поведения с родителями), «Когда в семье всем хорошо», «Семейные тайны», «Моя семья», «Я + Мы =», «Трудно быть родителями», «Хочу передать», «Моя планета».

Праздник: Праздник бабушек и мам, Праздник «8 марта», Фестиваль поделок и подарков для мам и бабушек, «День рождения», «День рождения города», «День благодарения», «День творчества», «Рождение успеха», «Фестиваль именинников», «Праздник Фей».

Экскурсия: «Путешествие в прошлое моей семьи», «Поездка к устью реки», «К истокам семейных традиций», «Путешествие в будущее», «В музей семейной славы», «Зоопарк», «Этнографический музей», «Путешествие в страну предков», «Музей Хлеба», «В океанариум».

Методические советы:

При реализации данного проекта особое внимание следует обратить:

- ✓ на включение в проект воспитанников, имеющих серьезные проблемы в отношениях с родителями;
- ✓ на размышления о таинстве рождения и чуде жизни;
- ✓ на раскрытие образа Родины как родительского начала, как матери и отца (Родина-мать, Отечество);

✓ на развитие потребности в родительской ласке и заботе, способностей и навыков уважительного отношения к родителям;
 ✓ на организацию деятельности направленной на появление заботы о родных и близких;
 ✓ на освоение ролей сына, дочери, внука, внучки;
 ✓ на осмысление ценностей жизни, здоровья, рождении;

✓ на проживание значимых событий в жизни воспитанников, таких как дни рождения воспитанников-участников проекта;
 ✓ на выявление и практическое решение проблем ребенка, связанных с отношениями с родителями;
 ✓ на проявление в поведении воспитанников уважительного отношении к родителям.

Библиографический список

1. Барышникова, С.В. Трудный выбор классного руководителя: методическое пособие. - СПб.: КАРО, 2003.
 2. Борытко, Н.М. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.М. Борытко, И.А. Соловцова, А.М. Байбаков. - М.: издательский центр «Академия», 2007.
 3. Бондаревская, Е.В. Воспитание как возрождение гражданина; культуры и нравственности. - Ростов н/Д., 1995.
 4. Буторина, Т.С. Воспитание патриотизма средствами образования / Т.С. Буторина, Н.П. Овчинникова. - СПб.: КАРО, 2004.
 5. Воспитательные системы образовательных учреждений Санкт-Петербурга: опыт, поиск, перспективы: Методическое пособие / Авт.-сост. Е.Н. Барышников. - СПб: СПбГУПМ, 2003.
 6. Выршиков, А.Н. Патриотическое воспитание молодежи в современном российском обществе. - Волгоград, 2006.
 7. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан РФ на 2006 - 2010 годы». - М., 2006.
- Статья поступила в редакцию 23.04.09

УДК 37.03(2)

Т.В. Скляр, аспирант БГПУ, г. Благовещенск, E-mail: tat-sklyar@yandex.ru

ТЕНДЕНЦИИ СТАНОВЛЕНИЯ ДЕТСКИХ САДОВ ПРИАМУРЬЯ В 20-30 ГГ. XX ВЕКА

В статье проанализированы организационно-педагогические и организационно-административные тенденции становления в организации детских садов Амурской области для детей дошкольного возраста в трудные для страны 20-30-е годы. Представлена динамика их развития и определены ее тенденции.

Ключевые слова: детский сад, очаг, дошкольное воспитание, образцово-показательный детский сад, отдел народного образования, «карликовые» детские сады.

В настоящее время педагогические и организационные проблемы дошкольного образования нуждаются в осмыслении. Для успешного их решения необходим глубокий и всесторонний анализ не только современного опыта, но и историко-педагогического наследия прошлого. Критический анализ исторического опыта способствует лучшему пониманию и решению современных педагогических проблем в системе дошкольного образования.

Проведенный анализ нормативно-правовой базы и архивных документов, характеризующих организацию детских садов Приамурья в 20-30 гг. XX века, позволил выявить определенные особенности, связанные с политическими, экономическими и культурными событиями региона. Социально-экономическое и культурное развитие в период с 1917 по 1940 гг. проходило неравномерно и полностью зависело от внутренних и внешних условий, сложившихся в данное время как в Амурской области и Дальнем востоке, так и в России.

Период гражданской войны и японской интервенции (1918-1922 гг.) в регионе характеризуется годами оккупационного режима. Промышленность и сельское хозяйство находились в полной разрухе. Гражданская война и интервенция привели к разорению того немногого, что было до революции. В начале 20-х годов область переживала большие изменения, в утверждении политической власти и в восстановлении промышленности. Активное восстановление народного хозяйства в области началось с 1924 года. На протяжении всего рассматриваемого периода на Дальнем Востоке реализовывалась программа хозяйственного освоения, где ведущее место занимало плановое переселение людей, поставка промышленного сырья и оборудования. Все эти события оказали влияние на образовательную политику в области дошкольного воспитания.

Несмотря на то, что восстановление экономики в Приамурье началось позднее, чем в других регионах страны, вопрос образования населения, и в частности дошкольного воспитания, был одним из основных в культурной жизни региона. Об этом свидетельствуют различные архивные документы: Краткий отчет о деятельности Комиссарната Просвещения (1918 г.); Инструкция по организации Советской власти; Протоколы заседаний 5-го объединенного съезда Кре-

стьян и Казаков Амурской области; Программа Российской коммунистической партии (большевиков) принятая 8-м съездом партии в г. Благовещенске и др. В документах говорится о создании детских садов, с целью ограждения детей от вредного влияния улицы. Однако, намеченные мероприятия не были выполнены полностью из-за начавшейся на Дальнем Востоке японской интервенции [1, с. 47].

Активное строительство новой системы народного образования в Амурской области началось в феврале 1920 года, когда на 8 съезде трудящихся Приамурья было указано на необходимость «напрячь все силы, чтобы сделать весь народ грамотным, не останавливаясь ни перед какими материальными трудностями» [2, с. 59-60]. Решения съезда послужили новой точкой отсчета развития народного образования в Приамурье. Это событие повлекло за собой создание уездного отдела народного образования, который осуществлял руководство школами, дошкольными и внешкольными учреждениями.

На вышеперечисленное решение местной исполнительной власти в области дошкольного воспитания повлияло то, что после октябрьских событий партией и правительством, вплотную занявшись проблемами образования, были изданы документы, часть из которых относились к дошкольной ступени [3, с. 81-83; 4, с. 166; 5 с. 327; 6, с. 133]. Согласно этим документам, образование начиналось с дошкольного возраста, причем дошкольное образование должно было быть не только «общественным, но и общеобязательным» [7, с. 196]. Поэтому ставилась задача «в 20 лет создать такую сеть учреждений, которая обеспечит всех детей дошкольного возраста» [8, с. 21] возможностью посещения детских садов. Так, создание детских садов стало государственным делом, а дошкольное воспитание впервые в России, и в частности Амурской области приобрело государственный статус. Основными задачами создания детских садов являлись: раскрепощение женщин для активного их участия в общественном производстве и общественно-политической жизни.

В Приамурье, как и в других регионах, в силу сложных экономических условий проблемам школьного обучения уделялось первостепенное внимание, а вопросам дошкольного

воспитания -минимальное, так как финансирование осуществлялось по остаточному принципу. Об этом свидетельствует число образовательных учреждений: в 1925г. в области насчитывалось 398 школ первой ступени и лишь три детских сада.

Точное время открытия детских садов в Приамурье и их количество трудно установить, так как только с 1923 года начало свою деятельность статистическое бюро Дальнего Востока. Отдельные архивные документы дают возможность утверждать, что в 1921 году в области действовал один детский сад под руководством Першиной [9, с. 9], а в 1924 г. - три [10, с. 25-26]. Все они находились в Благовещенске: один -при доме пролеткульта, один - при школе и один - при доме лишения свободы. Следует отметить, что детский сад при доме лишения свободы носил характер детского приемника, а два других выполняли функции детского сада. Данные учреждения посещали 471 ребенок в возрасте 4-8 лет, 158 мальчиков и 313 девочек. Возраст детей был таким: до 4 лет -12 детей, до 5 лет -28, до 6 лет -120, до 7 лет - 167 и старше 7 лет - 144 ребенка. 66,5% всех детей составляли девочки, самое большое количество детей приходилось на старший дошкольный возраст (5-7 лет). С детьми работало 7 человек, 1 мужчина и 6 женщин. В среднем на одного взрослого приходилось около 68 детей, что в 2,1 раза больше чем на учителя школы.

Один детский сад располагался по улице Ремесленной, д.44 (ныне Пушкина), на 68 человек и заведовал им Ефимов, впоследствии преподаватель курсов по подготовке воспитателей и заведующих детскими садами. Первые воспитатели - Бобенко, Буракова, Вебер, Безрукова -работали в очень трудных условиях: непригодное здание, нехватка оборудования, игрушек, отсутствие программы, четких указаний о содержании и объеме работы с детьми и др. [11, с. 320]. В силу отдаленности региона от центра страны коллектив детского сада самостоятельно создавал программы для детских садов в соответствии с целью дошкольного воспитания: «... развитие личности будущих строителей и борцов за осуществление коммунистического общества» разработанной на втором Всероссийском съезде по дошкольному воспитанию (1921 г.).

В 1926/27 учебном году открыли детский сад в Зейском округе, в г. Рухлово на 32 ребенка [12, с. 24]. Для повышения уровня учебно-воспитательной работы детских учреждений в 1928 г. в Благовещенске, по улице Зейской, д. 44, организовали опытно-показательный детский сад (рис. 1). В детском саду проводили открытые показательные занятия с последующим обсуждением и внедрением лучших идей в работу других детских садов. Газета «Амурская правда» за 6 февраля 1926г. по этому поводу писала, что составленная программа «совершенно совпадала с той, которую прислали позже из центра» [13, с. 83].



Рис. 1. Опытно-показательный детский сад г. Благовещенска

Рассматривая вопрос открытия детских садов нельзя не упомянуть, об одном из его видов - «очаг». В центральных регионах страны «очагами» назывались детские сады с длительным дневным (до 12 часов) пребыванием детей. Архивные документы свидетельствуют, что в 20-е годы в Приамурье детские «очаги» имели несколько иное предназначение. Открывались они обычно при общественных клубах и на предприятиях для полноценного развития и полезного времяпрепровождения детей. Цель «очагов» виделась в присмотре за детьми, чьи матери находились на вечерних занятиях, работали в ночную смену или выполняли общественные поручения. Для работы с детьми на определенный срок привлекались общественники, как правило, не имеющие педагогического образования. Более подробного материала о деятельности «очагов» в Амурской области в архивных документах нет. Впоследствии некоторые «очаги» из учреждений присмотра за детьми были преобразованы в детские сады -подлинно педагогические учреждения, где целенаправленно осуществлялся воспитательный процесс, формирование личности ребенка.

В архивах Амурской области сохранились немногочисленные документы о содержании работы дошкольных учреждений, но, тем не менее, по кратким отчетам, планам отделов народного образования, отдельным публикациям в местной печати, воспоминаниям очевидцев удалось составить определенное представление о том, что лежало в основе работы детских садов Приамурья в 20-е годы.

Более 60 % всех учебных заведений области находились в наемных помещениях. Помещения, в которых размещались детские сады, зачастую были приспособленными, плохо оборудованными, вместо стульчиков стояли длинные крестьянские скамейки и высокие столы. Дети пользовались деревянными чашками, ложками, глиняными стаканами (рис. 2). Иногда из-за нехватки столов и посуды детей кормили в две смены. Несмотря на бытовые трудности, питомцам прививали трудовые навыки, приучали их после игры убирать на место игрушки, накрывать на стол и убирать посуду после еды.



Рис. 2. Детский сад Приамурья конца 20-х гг.

Вплоть до конца 20-х годов в работе дошкольных учреждений Приамурья не было определенной системы воспитания. Воспитатели попросту наблюдали за самостоятельными занятиями детей, старались не вмешиваться, не подавлять инициативы ребенка в выборе и характере занятий.

Можно сказать, что детские сады того времени осуществляли преимущественно функцию присмотра. Лишь в образцово-показательном проводили занятия и игры. Воспитателями детского сада проводились коллективные игры с детьми («Прятки», «Кошки-мышки», «Прыжки»). Организовывались групповые и индивидуальные занятия по изобразительной деятельности - предпочтение отдавалось, главным образом, лепке из глины, поделкам из природного и бросового материала. Рисование не проводилось из-за недостатка бумаги, карандашей, красок. На содержание работы откладывали от-

печатак идеологические противоречия старого и нового, связанные с изменением целей обучения и воспитания детей. Не имея достаточного опыта, практические работники не совсем ясно и порой по-разному понимали формы и содержание работы с детьми.

В условиях сложного социально-экономического развития детские сады испытывали недостаток квалифицированных воспитателей, инструкторов. Отсутствие технического персонала не позволяло широко развиваться сфере дошкольного образования в регионе. Специальной подготовки и переподготовки дошкольных работников в области не проводилось. Работники в сферу дошкольного воспитания набирались из случайных людей без специальной педагогической подготовки, приглашались и школьные учителя, незнающие специфики развития детей дошкольного возраста.

Анализ архивных материалов позволил выявить, что сеть детских садов Амурской области в 20-е годы, как педагогических учреждений с целенаправленным осуществлением воспитательного процесса, развивалась очень медленно и преимущественно в городской местности. Причины виделись в следующем: неравномерной плотности населения, острой нехватке денежных средств, зданий для размещения дошкольных учреждений, квалифицированных кадров, методического обеспечения. В детских садах неукомплектованному штату сотрудников приходилось решать самые разнообразные хозяйственные проблемы, при этом на воспитательную работу не хватало ни времени, ни сил, ни квалификации.

В апреле 1929 г. шестая партийная конференция одобрила первый пятилетний план народного хозяйства СССР на 1929-1933 гг., в результате которого страна превратилась в огромную строительную площадку и испытывала острый кадровый голод. Слабая техническая оснащенность обуславливала низкую производительность труда, что вызывало потребность в большем количестве рабочей силы. Вместе с мужчинами работали их жены. Для высвобождения женщин на строительство молодого государства, необходимо было большее количество детских садов. Имеющиеся не могли охватить всех детей дошкольного возраста, что требовало в свою очередь расширения сети детских садов. Ощущалось несоответствие между потребностями населения в дошкольных учреждениях и их фактическим наличием [14, с. 321].

На местном уровне вопросы дошкольного воспитания постоянно обсуждались на различных краевых, областных, районных и городских совещаниях. Так, например, в 1931 г. Дальневосточный краевой совет профсоюзов и крайком ВЛКСМ вышли с предложением к организациям о создании в период уборочной кампании, рыбной путины, лесозаготовительных, строительных, золотодобывающих и других работ обеспечить учреждениями детей дошкольного возраста и обеспечить открываемые детские сады помещениями. А после еще одного очередного совещания, отдел народного образования провел с 1 августа по 15 сентября 1931 г. смотр дошкольного воспитания с целью проверки его качества.

В 1933 г. в области было решено провести кампанию, в процессе которой создать дошкольные учреждения с максимальным привлечением общественности и минимальными затратами из госбюджета. Эта кампания получила название «дошкольный поход». Если в стране кампания «дошкольного похода» проходила в продолжительный период (1929-1931 гг.), то в Амурской области официально данная акция прошла с 15 августа по 15 сентября 1933 г.

В продолжение агитационной работы по дошкольному воспитанию в 1934г. в области проведен конкурс на «Лучшее воспитание ребенка». Организаторы ставили перед собой задачу добиться, чтобы «самые заолухастые уголки жили мыслью и заботой о детях», улучшить воспитательную работу и благосостояние существующих детских учреждений, обеспечить их мебелью, посудой, пособиями и др.

В продолжение работы по улучшению дошкольного воспитания, согласно приказу 1931 г. Наркомата об «Организации сети образцовых опорных учреждений дошкольной работы» и «положению о рай-

оном опорном образцовом дошкольном учреждении» к середине 30-х годов в области созданы показательные детские сады. Кроме уже имеющихся в г. Благовещенске, подобные учреждения появились в Куйбышеве, Свободном и в Зейской области.

Стационарными дошкольными учреждениями страны в то время являлись детский сад и детский сад «очаг». Деятельность учреждений осуществлялась на основе следующих педагогических положений: детский сад и «очаг» создавались по нормам, рассчитанным на три группы с 50 воспитанниками в возрасте от 3 до 8 лет. Отличия состояли в количестве ставок сотрудников, нормах питания, оборудовании и материальном снабжении. Так, например, сад работал 6 часов, на три группы полагалось два воспитателя, один заведующий и один технический работник. В детском саду планировался послеобеденный сон только для детей младшей группы (3-4 лет) [15, с. 59]. Продолжительность рабочего дня «очага» была 8-10 часов. Количество работников предусматривалось в пределах восьми ставок: одна заведующая, пять воспитательниц (руководительниц) и два технических работника. В отличие от сада в «очаге» обязательным был послеобеденный сон или отдых старших детей, что, естественно, требовало дополнительных материальных вложений, и вводилось дополнительное третье кормление.

Такое деление на детский сад и детский сад «очаг» существовало до 1936 г. Согласно постановлению СНК СССР от 27 июля 1936 г. «О запрете абортов, ... расширении сети родильных домов, детских яслей и детских садов, ...», [16, с. 47] стационарные дошкольные учреждения преобразованы в единый тип - «детский сад» с 9 часовым рабочим днем. В Амурской области в 30-е гг. четкого разграничения в стационарных дошкольных учреждениях не было и по всем документам они проходили как детский сад.

Анализ архивных документов показывает, что из всех детских садов 80% принадлежали различным ведомствам и лишь небольшая часть отделам народного образования. Такое положение имело на тот момент определенные особенности, а именно отсутствие единого контроля над деятельностью организации и методической работой дошкольных учреждений области. Как свидетельствуют документы, «органы Народного образования практически не проводят педагогическую работу среди руководителей по дошкольному воспитанию, и осуществляется слабое руководство за сетью дошкольных учреждений» [17, с. 20]. Из-за отсутствия единого контроля и руководства дошкольные учреждения часто создавались вне плана. Из-за слабого финансирования запланированные учреждения либо не открывались вообще, либо сворачивали свою деятельность раньше положенного срока. План открытия детских садов постоянно срывался и выполнялся в среднем примерно на 60%.

Таким образом, быстрый рост детских садов в первой половине 30-х годов, и особенно в период «дошкольного похода», привел к появлению множества учреждений, недостаточно обеспеченных в материальном, кадровом и методическом отношении. Когда очередная кампания по организации дошкольных учреждений заканчивалась, начиналась их неизбежная ликвидация, по крайней мере, части из них.

Серьезные изменения в системе дошкольного воспитания Амурской области произошли после постановления СНК СССР «О мероприятиях по упорядочению работы детских садов» от 6 июля 1935 г. Было предусмотрено обеспечить единство руководства делом дошкольного воспитания, единство распоряжения всеми средствами, направленными на содержание дошкольных учреждений. Совнарком постановил: все дошкольные учреждения, состоящие при предприятиях и учреждениях в городах и совхозах, передать в ведение отделов народного образования.

В соответствии с выше сказанным Постановлением, 19 октября 1935 г. Дальневосточный исполнительный комитет издает свое, в котором определено «передать детские сады хозяйственных организаций в ведение местных органов народного образования» [18, с. 249, 255]. Данное решение не распространялось на детские сады, находившиеся в ведении

колхозов, военного ведомства, жилищной и инвалидной коопераций. А 13 ноября 1935 г. Президиум Амурского Областного Исполнительного Комитета Советов РК и КД выпускает еще одно аналогичное постановление. В нем говорится об обязательных условиях для ведомств: уточнить ассигнования на 4 квартал, закончить ремонт помещений и обеспечить годичный запас топлива. Данная акция получила широкий размах только в областном центре (Благовещенске), где было передано отделу народного образования семь ведомственных детских садов: №3 бисквитной фабрики, №4 благовещенского вокзала, №7 спичечной фабрики, №13 завода «Металлист», №14 завода «Судоверф», №15 «Лензатон», №27 транспортного хозяйства. Другие ведомственные детские сады города принадлежали военному ведомству и управлению НКВД, которые не попадали под постановление.

В других районах Амурской области акция передачи дошкольных учреждений не имела положительного отклика, предприятия с неохотой передавали детские сады в ведение отделов народного образования, особенно в г.Свободном, г.Куйбышеве, п.Завитая, п. Буряя. В связи с этими обстоятельствами Облоно командировало дошкольных инспекторов в эти населенные пункты.

Надо отметить, что данное решение не могло иметь положительного результата, так как из-за слабого финансирования, ненадлежащего снабжения продуктами питания, отсутствия достаточного числа педагогических кадров и ряда других причин, отдел народного образования не готов был содержать такое количество детских садов. В этот период в области происходит сокращение дошкольных учреждений, например, только в Благовещенске в 1934 г. функционировало 22 детских сада, а в 1936 г. их осталось 16 [19, с. 1-3].

Следующий шаг по стабилизации функционирующих дошкольных учреждений, как в стране, так и в регионе связан с Постановлением СНК СССР от 27 июля 1936 г. «О запрете абортов, увеличении материальной помощи роженицам, установлении государственной помощи многодетным, расширении сети родильных домов, детских яслей и детских садов, усилении уголовного наказания за неплатеж алиментов и о некоторых изменениях в законодательстве о разводах» [20, с. 67]. В соответствии с которым все дошкольные учреждения, в которых воспитывались дети работников хозяйственных наркоматов, вновь передавались в ведение этих наркоматов. Непосредственное руководство детскими садами передавалось предприятиям, а за наркомпросами оставалось «общее педагогическое руководство и контроль над правильным построением сети детских садов и подготовка педагогических кадров» [21, с. 154-156]. Соответственно все финансирование детских садов, поступающих вновь в ведение хозяйственных наркоматов, должно было осуществляться за счет этих же наркоматов. В результате этого, в области стали открываться закрытые прежде и новые детские сады, с единым 9-часовым рабочим днем. Например, в 1937 г. в г.Благовещенске вновь открыли четыре детских сада, в Мазановском леспрохозе появился первый детский сад на 40 мест. Уже к январю 1939 г. в области функционировало 63 детских сада.

Характерной особенностью второй половины 30-х годов является расширение сети дошкольных учреждений. Многие дошкольные учреждения, как в 20-е и первой половине 30-х годов, за исключением детских садов военного ведомства, не имели соответствующей мебели (столиков и скамеек), посуды, постельного белья, почти отсутствовали детские игрушки, строительный материал, учебные пособия и т.д. Плохо осуществлялось питание детей, продукты приходилось приобретать с рынка, что влекло удорожание платы за детский сад (месячное содержания ребенка обходилось в среднем 100 рублей). Для решения этой проблемы персоналу детских садов предлагалось разводить подсобное хозяйство [22, с. 2-5]. С целью улучшения работы ОНО регулярно проводили проверки детских садов, которые выявляли серьезные недостатки в их работе. Так проверка Кумарского района в поселках Б-Кумара, Георгиевка, Соскали, Алексеевка и Ушаково показала, что воспитательная работа и медицинское обслуживание прово-

дится формально. Вся деятельность сводится лишь к кормлению детей. В селе Б-Кумара помещение и площадь детского сада находится в антисанитарном состоянии, лечением детей вместо фельдшера занимается местная «бабка-знахарка» [23, с. 24; 24. с. 210].

В этих условиях народные комиссары здравоохранения, земледелия и просвещения обратились ко всем работникам, учителям, медработникам с призывом помочь колхозам в организации хорошей работы дошкольных учреждений и навести в них большевицкий порядок.

С целью улучшения положения отдел народного образования наметил мероприятия:

- организация методической работы на местах;
- разработка типовых стандартов мебели и учебных пособий, игрушек, содействие снабжению ими дошкольных учреждений;
- проработка и практическое осуществление преемственности школьного и дошкольного обучения;
- привлечение внимания общественности к вопросам дошкольного воспитания (развертывание дошкольных коопераций, публикации в печати, составление отчетов и годовых планов, учет их выполнения) [21, с. 4-15].

Несмотря на трудности в деятельности детских садов, сеть их росла, так например, за два года (1933-1935 гг.) их количество увеличилось на 27, а в 1935 г их насчитывалось уже 68 детских садов. После постановления 1935 г количество детских садов сократилось, хотя потребность населения в них постоянно росла и уже в 1939 г в области функционировало 63 детских сада которые находились:

- 1) в Благовещенске -22 д/с -4 ОНО и 18 ведомственные;
- 2) в Свободном -7 д/с -один ОНО и 6 ведомственных;
- 3) в Куйбышеве -10 д/с - один ОНО и 9 ведомственных;
- 4) в Свободненском р-не - 2 д/с - один ОНО и один ведомственный;
- 5) в Завитинском р-не - 3 д/с - 2 ОНО и один ведомственный;
- 6) в Михайловском р-не - 3 д/с ведомственных;
- 7) в Селемджинском р-не - 3 д/с - один ОНО и 2 ведомственных;
- 8) в Бурейском р-не - 6 д/с -один ОНО, 5 ведомственных;
- 9) в Кагановичевском р-не - 3 д/с - один ОНО и 2 ведомственных;
- 10) в Мазановском р-не - 2 д/с ОНО;
- 11) в Тамбовском р-не - один д/с ОНО;
- 12) в Архаринском р-не - один д/с ОНО.

Анализ архивных документов показал, что в конце 30-х гг. 35% всех детских садов области находились в областном центре. Количественный анализ детских садов Амурской области позволил выявить, что в регионе функционировало 126 групп в детских садах с охватом детей в 2751 человек. Из всех детских садов 25% принадлежало отделу народного образования, а 75% различным ведомствам. В детских садах отдела народного образования функционировало 36 групп, которые посещали 885 дошколят, работу с ними осуществляли 47 воспитателей и 56 человек технического персонала. Ведомственные детские сады выглядели следующим образом: существовало 90 групп с охватом 1866 дошколят, воспитательную работу проводили 130 воспитателей, а помогали им 167 человек технического персонала. Более половины ведомственных детских садов принадлежали военному ведомству и управлению НКВД, в которых наблюдалось наиболее лучшее материальное обеспечение, по сравнению с другими учреждениями. Только в областном центре их насчитывалось 11 (61%) из 18. Большое количество военных частей и отрядов НКВД можно объяснить тем, что область была расположена на границе с Китаем, а также на ее территории размещались лагеря для заключенных.

Иногда детские сады посещали японские и китайские консулы, с целью ознакомления с деятельностью детских учреждений. Вот как отзывался заместитель японского консула господин Сугаверг: «Детский сад произвел на нас очень отрадное впечатление. Обстановка, правда, небогата, но видно, что при-

нимаются все меры к улучшению оборудования. Дети поражают своей общительностью, отсутствием жеманства. Мы застали их играющими, присутствие посторонних нисколько не смущало детвору, и они с полной готовностью познакомились нас со своими забавами. Меня даже кто-то из детишек взял за руку и хотел вовлечь в общую игру. Я подумал при этом посещении о японском детском саде. Там детский сад заполняет детвора зажиточных родителей. Дети лишены самостоятельности, каждое утро их сопровождают бонны или гувернантки, детей ожидают лошади или рикши. Здесь же малыши ходят из дома и обратно, как взрослые, без всяких провожатых. Воспитательницы здесь удивительно хорошо и умело относятся к воспитанникам, по-матерински, во всем просматривается дружба детей, как в хорошо сплоченной семье. В глаза бросается цветущий вид детей, они пышут здоровьем. Для нас это явилось до некоторой степени неожиданностью: увиденные нами дети родились как раз в тяжелое время экономического и хозяйственного кризиса. В Японии в связи с этим говорили, что русские дети того периода слабы, нездоровы. В действительности оказалось обратное: дети на удивление здоровые, хорошо развиты, нормальные» [22, с. 30].

Материальное и кадровое положение детских садов того времени было очень сложным, что затрудняло качественное осуществление педагогического процесса. В отчетах о состоянии дошкольного воспитания проверяющие отмечали «... несмотря на общее значительное улучшение работы, большее количество садов находилось в неудовлетворительном состоянии: тесные, грязные помещения, приспособленная мебель (подпилены ножки у столиков и скамеек), нет уюта, исключительно низкое питание, крайне плохо подготовленные кадры, отдаленность расположения от места жительства» [23, с. 101]. Такие условия работы не вызвали интереса у детей к жизни детских садов и дети с нежеланием их посещали. Причинами такого положения виделись: слабая организация педагогического процесса (не было игрушек, детской литературы, бумаги, карандашей, красок, пособий и др.); неудовлетворительное руководство дошкольными учреждениями; плохая организация питания детей; слабая педагогическая пропаганда отделов народного образования среди родителей о преимуществе дошкольного воспитания; задержка заработной платы работникам детских учреждений; скудный продовольственный паек (иногда одной мукой) и др. [24, с. 27-31].

В таких условиях большинство детских садов находилось под постоянной угрозой закрытия. Некоторые организации стремились создать детские сады только для своей организации, в результате чего в области стали возникать «карликовые» детские сады закрытого типа на 18-20 человек. Например, такие детские сады были созданы в г. Свободном в в/ч АБТ №3, Куйбышеве при военном госпитале, в/ч НКВД, статистическом управлении, в Райчихинске -трестом зерносовхоза, в с.Полярково -сен.управлением №205, п.Бурея - в/ч НКВД.

В ведомственных садах питание детей «являлось основным питанием ребенка в течение дня, так как дома ребенку почти не приходится есть». Помещения для детских садов выделялись ведомствами, жилищного фонда или приспособлялись имеющиеся помещения. Очень часто помещением для детских садов служили обыкновенные квартиры или небольшие дома, то есть все детские сады размещались в приспособленных помещениях.

Средства на содержание дошкольных учреждений обычно шли из нескольких источников, основным из которых был районный отдел народного образования. Детские сады при предприятиях и отделах народного образования пользовались помощью общественных, политических и хозяйственных организаций, прежде всего кооперативных. Кроме дополнительного финансирования детские сады добывались самостоя-

тельно различного рода помощи (продуктов питания, строительных материалов и др.) от общественности.

Таким образом, можно сказать, что на протяжении 2-3-го десятилетия XX века в Амурской области активно открывались детские сады различных ведомств и народного отдела образования. В силу ряда причин часть учреждений быстро закрывались, иногда в течение одного года. Причинами нестабильности сети детских садов являлись: неравномерная плотность населения, слабая организация и руководство их деятельностью, не достаточное финансирование, нехватка специалистов, отсутствие учебно-методического материала, принятие Постановления СНК СССР в 1935 и 1936гг. Несмотря на трудности в работе детских садов в рассматриваемый период все же наблюдается динамика роста (рис. 3) и стабильность их работы.

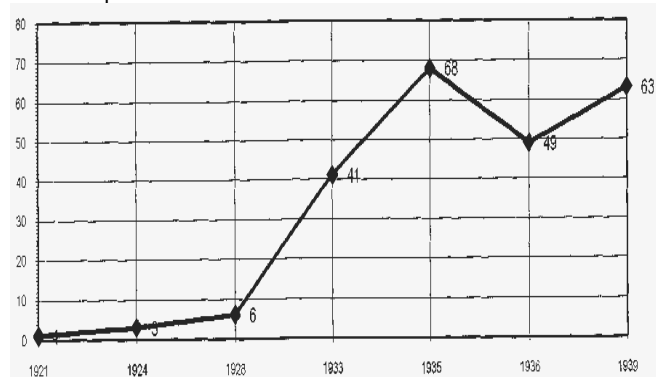


Рис.3. Детские сады Приамурья 20-30-е гг.

На протяжении всего периода в области существовала острая потребность в дошкольных учреждениях. Возможности государства в лице отделов народного образования были ограничены. Для расширения сети дошкольных учреждений отделы народного образования проводили агитационную работу среди общественности с целью привлечения внимания к дошкольному воспитанию. Агитационная работа включала в себя: акцию по учету детей дошкольного возраста, «дошкольный поход», конкурсы на лучшее дошкольное воспитание, выставки и др. мероприятия. Для данной работы использовались различные средства: индивидуальные беседы, коллективные встречи, проверки, посещения на дому, публикации в периодической печати, призывы, лозунги и т.д.

Как правило, до середины 30-х годов работа отделов народного образования ограничивалась агитацией среди населения вопросов создания детских садов. После подобных мероприятий дошкольные учреждения активно открывались, однако столкнувшись с рядом трудностей часть из них закрывались. Все учреждения находились практически на самовыживании. Областной отдел народного образования Амурской области не мог обеспечить должного руководства, финансовой поддержки и снизить дефицит педагогических кадров и др.

Во второй половине 30-х годов после принятия ряда решений и постановлений, оптимизирующих деятельность дошкольных учреждений, происходит поступательное движение в сторону организационных и деятельностных направлений в их работе. Тем самым, в этот период в сфере дошкольного воспитания намечается новый виток в работе, который выводит ее на более высокий уровень и начинает складываться единая сеть детских садов Амурской области.

В целом, в рассматриваемый период высветились некоторые тенденции становления в организации детских садов Амурской области: медленное открытие; расположение преимущественно в городской местности; слабое контролирование со стороны отделов народного образования; неукomплектованность кадрами, недостаточное финансирование; нестабильность в работе и др.

Библиографический список

1. Протоколы заседаний 5-го объединенного съезда Крестьян и Казаков Амурской области. с 1-го по 10-е апреля. - Благовещенск, 1918.

2. Протокол 8-го съезда трудящихся Амурской области от 27 марта - 10 апреля 1920 года. - Благовещенск, 1920.
3. Программа РКП(б). 1919г. // КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. - М., 1983. - Т. 2.
4. От дошкольного отдела Государственной комиссии по просвещению. 1917: // сборник декретов и постановлений рабочего и крестьянского правительства по народному образованию. - М., 1919.
5. О дошкольном воспитании. 1917 г. // Народное образование в СССР: сб. документов. 1917-1973 гг. - М., 1974.
6. Положение об единой трудовой школе Российской социалистической Федеративной Советской Республики. 1918 г. // Народное образование в СССР: Сб. документов. 1917-1973 гг. - М., 1974.
7. Из резолюций первого Всероссийского съезда по дошкольному воспитанию // Всероссийский съезд по дошкольному воспитанию. -1-ый. - М., 1921.
8. Альмединген, Н.А. Что такое дошкольное воспитание / сост. по поручению Сов. Педагогического института дошкольного образования. - М., 1923.
9. Государственный архив Амурской области. Фонд 69, опись 3, дело 5.
10. Центральное Статистическое Управление: материалы Амурского губернского статистического бюро. - Благовещенск, 1924.
11. Два года Советской Власти в Амурской губернии. Отчет Амурского губернского исполнительного комитета 2-му губернскому съезду советов рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов. - Благовещенск, 1925.
12. Народное просвещение в Дальневосточном крае (1927-28 гг.). - Хабаровск-Благовещенск, 1929.
13. Ветчинкина, Р.Р. Дошкольное образование: история и современность. - Благовещенск, 2001.
14. Еженедельник Наркомпроса РСФСР. - М., 1929. - № 28..
15. Педагогическая Энциклопедия. - М., 1928. - Т. 2.
16. Народное образование в СССР. Сб. документов, 1917-1973 гг. - М., 1974.
17. Отчет о состоянии народного образования в Амурской области в 1934-1935. - Благовещенск, 1936.
18. Государственный архив Амурской области. Фонд 69, опись 1, дело 17-а.
19. Литвин, Л.Н. Общественное дошкольное воспитание в РСФСР. 1917 -1940гг. - Мурманск: изд-во МГПИ, 1992.
20. Государственный архив Амурской области. Фонд 69, опись 1, дело 4-а.
21. Государственный архив Амурской области. Фонд 69, опись 3, дело 11.
22. Государственный архив Амурской области. Фонд 69, опись 3, дело 34.
23. Государственный архив Амурской области. Фонд 69, опись 6, дело 2.
24. Государственный архив Амурской области. Фонд 69, опись 1, дело 17-г.

Статья поступила в редакцию 30.06.08

УДК 378

И.Ю. Малкова, д-р пед. наук, доц. ТГУ, г. Томск, E-mail: Klimenko_62@inbox.ru

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ПРОЕКТИРОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

В статье обсуждаются ценностные основания использования проектирования в образовании. В контексте педагогической инноватики обосновывается технологические основания к сущности проектирования. Проектирование рассматривается как технология организации компетентного обучения в контексте деятельностных и ценностно-смысловых оснований образования в среднем и высшем образовании.

Ключевые слова: **инновационная деятельность, образовательная технология, образовательная программа, проектирование.**

Рассматривая проектирование в практике современного образования, нельзя уйти от его понимания в контексте инновационного образования. Можно смело говорить о том, что проектирование «вернулось» в образование в девяностые годы прошлого века, в связи с развитием в нем инновационных процессов. Уже существует довольно много работ, посвященных проблематике инновационных процессов в образовании, школе, обобщению инновационного опыта и концептуализации основных понятий в этой сфере. Огромную помощь в рассмотрении данных вопросов нам оказало время (период «хождения» инноваций в образовании) и интерес научно-педагогической общественности к инновационным процессам в образовании. За этот период появились работы, посвященные аналитическому рассмотрению инновационных процессов в образовании [1]. Поэтому для понимания образовательной сущности проектирования необходимо рассмотреть характеристики инновационности образования, а именно значение понятий инновационное образование, инновация в образовании, инновационная деятельность, педагогическая инноватика, инновационные процессы, инновационная школа. Какой подход лежит в основании этих понятий, на какое понимание образования он ориентирован, с чем могут быть связаны изменения в образовании в рамках данного подхода? На эти вопросы нам необходимо ответить для того, чтобы определить особенности и направленность исследования темы проектирования в образовании. Сегодня в этом направлении оформились довольно явные зависимости между различными пониманиями сущности инновационного образования и проектирования.

Исследователи, занимающиеся вопросами педагогической инноватики (В.С. Лазарев, Б. П. Мартиросян, В.А. Слестенин, Л.С. Подымова, О.Г. Хомерики, М.М. Поташник, А.В. Лоренсов) отмечают, что трактовка содержания этих терми-

нов в разных работах имеет существенные отличия [2]. Авторы опираются на определение педагогической инноватики, обоснованное Н. Р. Юсуфбековой в работе «Общие основы педагогической инноватики: опыт разработки теории инновационных процессов в образовании»: педагогическая инноватика - это учение о создании педагогических новшеств, их оценке и освоении педагогическим сообществом и, наконец, использовании и применении на практике. Конкретизируя предмет педагогической инноватики, В.С. Лазарев, Б.П. Мартиросян дополняют, что она изучает процессы развития практики образования за счет введения в нее каких-то компонентов, которых в ней раньше не было, или замены уже существующих на более совершенные. Подобная точка зрения отражается в работах и других авторов, занимающихся проблемами введения современных образовательных технологий в практику образования [3]. Понятие инновация трактуется как нововведение. В свою очередь, русское слово «нововведение» определяется как целенаправленное изменение, вносящее в систему или процесс новые стабильные элементы (новшества), вызывающие переход системы из одного качества в другое. В научно-методической литературе понятие новшества трактуется как новое средство (новый метод, методика, технология, программа и т.п.), инновация как процесс освоения нового средства. В целом, под инновационным процессом понимается комплексная деятельность по созданию, освоению, использованию новшеств. Представленный авторами взгляд на понимание педагогической инноватики, ее основных составляющих, является системным, целостным, и отражает содержание и этапы введения технических инноваций, место проектирования в данном процессе. Теоретические основания, концепции педагогического проектирования, разработанные в последнее десятилетие, наиболее явно отражают технологический подход к пониманию сущности проектиро-

вания в контексте педагогической инноватики [4]. Не затрагивая методологические основания и принципы проектирования как особого типа деятельности, авторы рассматривают возможность его применения к разным объектам.

Педагогическое проектирование рассматривается сегодня, как специфический вид деятельности педагога по созданию педагогического проекта, направленного на решение актуальной педагогической проблемы. При этом подчеркивается, что при использовании проектирования в контексте педагогики, необходимо сохранять исходную сущность понятия, принятого в технических науках. Соединяя классические представления о сущности проектирования и специфику педагогики, под педагогическим проектированием сторонники данного направления понимают целенаправленную деятельность педагога (или исследователя в области педагогики) по созданию проекта, который представляет собой инновационную модель педагогической системы, ориентированную на массовое использование. Объектами педагогического проектирования являются инновационные педагогические системы. Инновационной исследователи называют педагогическую систему, которая вновь создается. В исследованиях педагогической инноватики, которая рассматривается как учение о создании педагогических новшеств, их оценке и освоении педагогическим сообществом, использовании и применении на практике, проектирование рассматривается как средство, технология разработки педагогических новшеств.

Введение компетентностного подхода в образование определило интерес к проектированию как к образовательной технологии. В первую очередь, проектирование начинают рассматривать, как средство формирования компетенций всех участников образовательного процесса, в том числе и педагога и ребенка. Это обусловлено деятельностью природой происхождения, генетической связью компетентности и деятельности, которая отражена во многих работах, посвященных проблематике компетентностного обучения. Разработчик теории развивающего обучения. Б.Д. Эльконин отмечает, что компетентность формируется и проявляется только в процессе деятельности, а ее качество определяется мерой включенности в деятельность. Слободской А. Л., Клементовичус Я. Я., Смирнова О. Д. определяют компетенцию как индивидуальную характеристику, связанную причинно-следственным отношением с эффективностью деятельности в конкретной ситуации [5]. По мнению данных авторов, компетенция не дана от рождения, она накапливается с опытом, следовательно, наиболее значимой характеристикой присущей компетенции является наличие тесной связи с деятельностью. Компетенция неотделима от действия, поэтому ее понимание может происходить только лишь в процессе деятельности, т. е. оцениваются ее проявления и те формы, которые она принимает. Это значит, что проявление или выражение компетенции будет зависеть от тех особых условий, в которых она реализуется, и целенаправленности самой деятельности. Деятельностный характер присутствует в определении компетентности, которое легло в основу тестов компетентности, в частности теста PISA (выработано программой DeSeCo (Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations)). В рамках данной программы термин «компетентность» описывает сложную систему действий, включающую умения, и другие компоненты действия, обеспечивающие возможность

достигать желаемого результата и соответствовать требованиям общества и отдельных людей.

Понимание компетентностного подхода относительно деятельностных оснований как предельных, позволяет ввести метод проекта в общеобразовательную школу, не нарушая существующие традиции и режим обучения. Поэтому метод проектов активно начал использоваться в контексте компетентностного подхода, рассматриваться как средство для развития разных компетенций. При этом, список компетенций, формируемых в процессе проектирования, как правило, уточняется, изменяется в разных образовательных практиках.

Другая сторона компетентностного подхода, как и «скрытый эффект» проектного обучения, наиболее сложно улавливается в современной практике компетентностного обучения в России. Е.С. Полат, отмечает, что существует **скрытый результат, педагогический эффект от включения учащегося в «добывание знаний» и их логическое применение в проектное обучение. Это формирование личностных качеств, мотивация, рефлексия и самооценка, умение делать выбор и осмысливать как последствия данного выбора, так и результаты собственной деятельности.** И эта результативная часть остается вне сферы внимания при оценке продукта проекта.

Ориентация на деятельностные формы обучения отчасти закрыла наиболее актуальное для развития человеческого ресурса, личностное, ценностно-смысловое содержание компетентностного подхода. В практиках профессионального компетентностного обучения все больше проявляется ориентация на личностный, субъектный характер компетенций. Личностный, субъектный, ценностно-смысловой характер компетентности определил проблему обоснования иных условий и механизмов ее становления, которые не являются естественными, традиционными для нашего образования. Решение задачи на различение учебной и образовательной деятельности является одним из важных направлений исследований в теории и методологии образования. В исследованиях Г.Н. Прокументовой подчеркивается, что образовательное действие принадлежит субъекту: его содержание последовательность процессуальность определяются самим субъектом изнутри. Основными техниками его построения являются – порождение смысла, инициирование действия, исследование, расшифровка возникающих впечатлений, осуществление выбора и преодоление кризисов деятельности. Учебное действие в отличие от образовательного, не определяется его исполнителем: его границы, содержание, последовательность даются руководящим субъектом [13].

Различения учебных и образовательных действий, обостренное, в том числе и компетентностным подходом, позволяют поставить проблему содержания проектирования как образовательной деятельности, основной характеристикой которой является взаимодействие (вместо воздействия), порождающее ценности и смыслы образования. В этой связи, понимание проектирования как образовательной деятельности, как условия становления компетентностного образования востребует пересмотр его деятельностных оснований в контексте ценностно-смыслового характера образовательных инноваций, ориентированных не на проектирование и введение новшеств в образование, а на изменение сущностных характеристик самого понятия «образование».

Библиографический список

1. Ковалева, Т.М. Инновационная школа: аксиомы и гипотезы. – М.: Московский психолого-социальный институт. - Воронеж: Издательство НПО МОДЭК, 2003.
2. Лазарев, В.С. Педагогическая инноватика: объект, предмет и основные понятия / В.С. Лазарев, Б.П. Мартиросян // Педагогика. - 2004. - № 4.
3. Хуторской, А.В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика: научное издание. – М.: Изд-во УНЦ ДО, 2005.
4. Епишева, О.Б. Деятельностный подход как теоретическая основа проектирования методической системы обучения математике: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1999.
5. Слободской, А.Л. Управление компетенциями / А.Л. Слободской, Я.Я. Клементовичус, О.Д. Смирнова: учебное пособие. – СПб.: Изд-во СПб ГУЭФ, 2003.
6. Прокументова, Г.Н. Педагогика совместной деятельности: смысловые контексты и образовательная реальность / Школа Совместной деятельности: разработка образовательных программ в развивающейся школе; под ред. Г.Н. Прокументовой. - Томск: Дельтаплан, 2002.

Статья поступила в редакцию 21.10.09

УДК - 373 (571)

*Л.Л. Балакина, канд. пед. наук, доц. ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: mnko@mail.ru***ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

В статье отмечено, что современное образование решает задачу формирования толерантного мышления учащихся. Это связано с развитием таких качеств личности, как терпимость к инакомыслию, осознание норм собственного поведения, понимание и принятие других.

Ключевые слова: толерантность, принцип толерантности, толерантное (интолерантное) мышление и поведение, коммуникация.

В условиях информационно-коммуникативного общества, где взаимопроникновение культур принимает все большие масштабы, обучение и воспитание ценностям и навыкам «жизни сообща» становится главной задачей. В связи с этим особую остроту приобретает проблема формирования толерантного мышления личности школьника.

Откликаясь на социальные требования, образование обращается к коммуникативным основам толерантной культуры. Оно создает условия для развития таких качеств личности школьника, как терпимость к инакомыслию, умение понять другого, осознание норм собственного поведения, интегрированность я, принятие себя и других, ответственность, способствующие становлению универсальных способов ориентации в сложном, разнообразном, изменчивом мире [1, с. 8]. Решение этих задач мы связываем, прежде всего, с мировоззренческой проблемой – воспитания у школьников толерантного мышления и поведения, путь к которому видим в изменении содержания образования на основе адекватной системы педагогических принципов и мер, пересмотре технологий обучения и педагогического взаимодействия. В связи с этим толерантность рассматриваем как базовый принцип, реализующий коммуникативный подход в образовании.

На то, что толерантность выступает сегодня главной ценностью, а проблема ее формирования у школьников является одной из наиболее значимых, указывают многие ученые (А.Г. Асмолов, В.Ф. Габдулхаков, А.Н. Джуринский, Г.Д. Дмитриев, А.П. Садохин). Вслед за ними, сущность феномена толерантности раскрываем через такие понятия, как понимание другого, заинтересованность в другом, сочувствие другому, настроенность на диалог с другим и связываем с нравственным аспектом человеческих отношений.

Анализ педагогической литературы по проблеме формирования толерантного мышления и поведения личности показывает, что в ней мало освещенными остаются вопросы введения в содержание образования специального материала, дающего учащимся информацию о разных культурах и позволяющего организовать ее обсуждение и эмоциональное переживание; воспитывающей роли ознакомления учащихся с традициями дружбы и добрососедства представителей различных рас, народов, конфессий; важности формирования представлений о правах человека, плюрализме как нормах современного общества. Недостаточно уделено внимания аспектам практического характера: как педагогу работать с такими сдерживающими формирование толерантности явлениями как социальные стереотипы, культурантроцентризм, ксенофобия; какие условия необходимо создать для преодоления учеником этих внутренних барьеров. Между тем расширение лишь общего кругозора школьников, углубление их знаний в области культуры и прав человека не позволяют решить задачи формирования толерантности как важного свойства их личности. Недостатком предлагаемых путей обучения и воспитания, на наш взгляд, выступает ориентация школы преимущественно на спецкурсы, факультативы, учебные модули и т.д. При этом урок, как основная форма обучения и воспитания, остается в этом направлении почти не задействованным. В силу этого толерантность, как основополагающий, базовый принцип формирования толерантного мышления учащихся, не реализуется комплексно, в системе.

Это подтверждают результаты проведенных нами опросов учащихся общеобразовательных школ Республики Алтай, направленных на выяснение является ли толерантность сформированным у них качеством или нет. Обнаружено, что почти

каждому четвертому ученику свойственно неприязненное (даже агрессивное) отношение к иному (сверстнику, культуре, позиции, мнению и т.д.). На основе полученных данных выявлено противоречие между необходимостью формирования толерантности школьников и недостаточной разработанностью в педагогике вопроса о том, что составляет содержание данного понятия как педагогического принципа, каковы адекватные пути и средства его реализации в учебном процессе?

Нам близка позиция тех ученых, которые считают, что толерантность не зависит напрямую от знаний, обычаев, традиций, быта представителей иных культур и определяют ее как ценностное отношение человека к другим, выраженное в признании, принятии и понимании им представителей иных культур (В.А. Тишков, К.Э. Эплай). Понимание толерантности таким образом позволяет определить ее как принцип, способствующий становлению коммуникативного мышления (гибкого, терпимого, подвижного) педагога и учащихся, а процесс его становления рассматривать не как самопроизвольный, но полагающий создание соответствующих педагогических условий. Такой ракурс осмысления толерантности позволяет раскрыть ее обусловленность понятиями: альтруизм (от лат. «другой»), гуманность (от лат. «человек»), чувство личностной свободы, ответственность, а значит, не растворить этот социокультурный феномен в других явлениях, но увидеть как особую психолого-педагогическую проблему [2, с. 12].

Как педагогический принцип, направленный на становление гибкого, терпимого мышления и поведения учащихся, толерантность проявляет себя на всех уровнях разработки содержания образования: целеобразования, отбора учебного материала, этико-эстетических ценностей, оценки содержания образования и потребностей школьников, а также в практической деятельности педагогов, в ходе осмысления ими всех параметров учебного процесса (проектного, целевого, содержательного, технологического, организационного). При этом идея формирования толерантности становится сквозной: от наиболее общих представлений о толерантности педагог переходит к формированию толерантных свойств каждого ученика с учетом его неповторимой индивидуальности. Так как данный аспект понимания толерантности нам представляется важным, кратко остановимся на каждом из перечисленных параметров.

В начале, на этапе проектирования, формирование толерантности учащихся педагог осуществляет, обращаясь к их коммуникативной культуре и опыту. Согласно Ю. Подгурецки, толерантность требует большой личной культуры всех участников коммуникации. Целевой параметр включает множество перспектив, среди которых особое значение приобретает развитие коммуникативного (гибкого, мобильного, адаптивного и т.п.) мышления учащихся, становление у них коммуникативной картины мира, активное их участие в решении жизненных проблем. Содержательный параметр предполагает наполнение содержания учебного процесса идеями толерантности. Педагог отбирает материал, в котором смысловые модули толерантности предстают в знаковых, текстовых формах. Основным принципом отбора становится акцентирование, то есть выбор тех единиц проектируемой культуры, в которых толерантность проявляется наиболее выразительно: визуальные и вербальные тексты отражают плюрализм общества как часть «социального опыта», коммуникативную культуру. Технологический параметр обеспечивается двумя факторами: первый механизмами, с помощью которых он включает, запускает, и поддерживает коммуникативный процесс;

второй - выбранными коммуникативными средствами, способствующими самовыражению, самоактуализации учащихся в соответствии с толерантными установками. Организационный параметр проявляет себя в вариативном, гибком использовании способов обучения, их адаптации к коммуникативным приоритетам учащихся. Таким образом, толерантность как принцип построения урока затрагивает все его параметры, пронизывает все этапы.

Вместе с тем, очевидно, что современное образование обеспечивает становление и развитие не только толерантного, но и нетолерантного мышления учащихся. Это обусловлено рядом причин. Во-первых, современная культура насыщена не только фактами терпимости, но и нетерпимости, включая ее крайнее проявление – агрессию, поэтому учащиеся, погруженные в такое «агрессивное» образовательное пространство, многие явления осваиваемой культуры не воспринимают позитивно. Во-вторых, нетолерантным часто выступает мышление самого педагога, неосознанно ориентирующего школьников соответствующим образом. В-третьих, имеет место, так называемый, педагогический «самотек», когда учащиеся остаются один на один с учебным предметом и не могут без помощи педагога адекватно оценить тот или иной материал. В-четвертых, нетолерантное сознание учащихся подпитывает виртуальная реальность, активно создаваемая средствами массовой информации и имеющая ярко выраженный вектор антикультуры, бездуховности и насилия. В-пятых, свое отрицательное влияние на их сознание оказывают события реального социума, в последнее время непредсказуемые и жестокие по отношению к человеку [3, с. 253].

Отсюда можно полагать, что толерантное и нетолерантное сознание личности методологически имеют различное значение: толерантное мышление свойственно в большей мере коммуникативному содержанию образования, а нетолерантное – традиционному. В первом случае, наиболее важными ценностями являются: свобода выбора, многовекторность, гибкость в принятии решений, терпимость по отношению к другим, уважение, доброта, любовь, понимание; во втором – предпочтение отдается жестким, однозначным, унифицированным отношениям. Соответственно, характерными чертами нетолерантного мышления учащихся, формируемого традиционным образованием в скрытой или явной форме, становятся: идеологические стереотипы и ориентации, неприимимость к инакомыслию, нетерпимость по отношению к «чужому» сознанию, линейность, однозначность.

В отличие от традиционного (узко предметного) подхода в образовании, реализующего, главным образом, целерациональную (нетолерантную) деятельность, коммуникативный подход ориентирован на построение между ее участниками понимающих, дискурсивных отношений, основанных на согласовании, многовариантных способах решения проблемы, аргументировании, доказательстве, доводах, рациональном проявлении чувств, эмоций, переживаний. Представляется, что лишь в совместном поиске и переработке информации происходит воспитание толерантности как важного коммуникативного свойства личности учащихся. В этом смысле нам близка точка зрения Н.М. Смирнова, который считает, что

истоки нетолерантности обнаруживают себя в сфере неотрефлексированного, непроблематизированного опыта. Это означает, что лишь осознавая нетолерантность (толерантность) как явление, ученик формируется как толерантная личность. Выработывая в себе толерантность как норму жизни, он становится лояльнее, терпимее к окружающим, начинает осознавать суть толерантных способов поведения, межличностного общения в целом, то есть ориентируется на гуманистические, демократические, герменевтические ценности.

Воспитание толерантных свойств педагог осуществляет одновременно с процессом актуализации строящихся коммуникативных отношений, связей и ценностных предпочтений. В результате перед учащимися открывается широкое поле культуры, включая ее пограничные области, освоение которых способствует формированию у них толерантного мышления. При этом учитывается следующая закономерность: становление и развитие толерантного сознания школьника способствует становлению его толерантной культуры, а она, в свою очередь, – становлению толерантной личности. При адекватных условиях возможной оказывается и обратная логика взаимодействия толерантных коммуникативных отношений, когда ученик воплощает свои толерантные идеалы, например, в виде художественных текстов (картин, музыкальных произведений, стихотворений и др.); творит новое содержание, свою художественную реальность, многократно переживая ее, и, тем самым, творит себя как толерантную личность [4, с. 18]. Очевидно, формирование толерантности учащихся осуществляется одновременно с процессом их самоактуализации, самоопределения и самореализации.

Обобщая сказанное, отметим, что формирование толерантного мышления и поведения учащихся представляет собой не произвольный, спонтанный процесс, но специальным образом организованное коммуникативное взаимодействие педагога и учащихся (педагогическую коммуникацию), построенное при помощи адекватных условий, принципов и средств. Базовым условием формирования толерантности учащихся выступает изменение содержания образования в сторону его информационно-коммуникативной направленности. Такое образование полагает многовариантные пути решения задач, палитру мнений, позиций, смыслов участников коммуникации, их несовпадение и взаимоисключение или, напротив, взаимное сближение. Соответственно, чтобы реализовать его, педагог использует особые интерактивные формы и методы обучения, а именно: диалог, механизмы взаимной адаптации, проблемные технологии обучения, ситуации встреч и задач развития толерантного сознания учащихся. Поскольку коммуникативно ориентированное образование поликультурно, а значит, наполнено ценностями разнородных культур, то оно обеспечивает свободный выбор учащимися того или иного события, факта, явления в соответствии с их смысловыми приоритетами. Такую свободу выбора педагог осуществляет на основе способности видеть общее между разнонаправленными смысловыми векторами и их возможного аргументированного компромиссного принятия.

Библиографический список

1. Бетти, Э.Р. Толерантность – дорога к миру. – М.: Бонфи. - 2001.
 2. Гершунский, Б.С. Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образования // Педагогика. - 2001. - № 10.
 3. Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика): сб. науч. - метод. ст. - М.: НПО МОДЭК, 2003.
 4. Тюпа, В.А. Модусы сознания и школа коммуникативной дидактики // Дискурс. - Новосибирск: Наука. - 1996. - № 1.
- Статья поступила в редакцию 29.10.09*

УДК 378.02:372.8

В.В. Дугашев, аспирант ГАГУ, Горно-Алтайск, E-mail: vd-23@inbox.ru

О НОВЫХ ВОЗМОЖНОСТЯХ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ ФИЗИКИ И АСТРОНОМИИ

В работе рассматривается проблема, связанная с резким ухудшением качества астрономических знаний выпускников средних учебных заведений; проанализирована причина такого состояния дел в образовании и выделены аспекты, позволяющие решать данную проблему с позиции

совершенствования современной дидактики, профессиональной подготовки учителей астрономии в педвузе и пересмотра официальной позиции в отношении базовых учебных предметов в образовании.

Ключевые слова: физика, астрономия, методология и дидактика астрономии, межпредметные связи, современное естественнонаучное мышление.

Знания по астрономии, используемые в процессе обучения физике, играют важную роль в формировании и становлении зрелой, всесторонне развитой, общественно полезной личности. Кроме того, эти знания позволяют формировать стержневые идеи и основные направления развития науки. Они являются базовыми компонентами научной картины мира и необходимы для общего образования, воспитания и развития учащихся, студентов. Астрономическое просвещение подрастающего поколения признается всеми современными педагогами и учеными-методистами.

Однако на протяжении последнего десятилетия произошло резкое ухудшение качества астрономических знаний выпускников средних учебных заведений, о чем свидетельствуют многочисленные публикации и исследования [1; 2]. Это связано с тем, что изучение астрономии в школе в качестве предмета не предусмотрено федеральным Стандартом образования. Количество учебных заведений, в которых преподается астрономия в качестве местного компонента образования становится все меньше и меньше. При этом мы наблюдаем увеличение числа школ, где астрономические знания входят в содержание интегративных курсов "Физика и астрономия", "Физика с элементами астрономии". Однако количество часов на физику существенно уменьшено, поэтому и возможность в рамках курса физики уделять внимание астрономическим знаниям становится проблематичным.

Кроме того, в системе высшего образования современной России больше нет специализации "учитель физики и астрономии". Современные выпускники физических и физико-математических факультетов педвузов знают астрономию все хуже и хуже, поскольку курс общей астрономии значительно сокращен и продолжает уменьшаться. *Дидактика астрономии в педвузах не преподается вообще.*

Все это делает невозможным качественную подготовку учителей даже для интегративного курса "физика и астрономия", что существенно ухудшает уровень естественнонаучного образования учителей физики. Будущие учителя физики не получают должной подготовки по астрономии и межпредметным знаниям по физике и астрономии и, как следствие не владеют методикой реализации этих знаний в школе.

В школах, где еще преподавание астрономии не прекратилось, её ведут учителя физики, а в некоторых случаях - преподаватели математики или географии. Все это говорит о критическом положении в развитии научного мировоззрения учащихся и студентов в учебных заведениях. Основными причинами этого можно считать следующие аспекты:

1. В базисном учебном плане основной школы изучение астрономии не предусмотрено, а в национальных республиках, например в республике Алтай, где изучение родного языка реализуется за счет национальной компоненты, астрономия вообще исключается из списка учебных предметов. В гимназиях, лицеях, профильных школах, училищах количество часов, отводимых на астрономию, колеблется от 0 до 3 часов в неделю.

2. Недостаточная профессиональная подготовка большинства учителей астрономии, так как в стране прекращен набор студентов в группы со специализацией "учитель физики и астрономии", а курс общей астрономии в педвузе значительно сокращен.

3. Для органов народного образования преподавание астрономии занимает второстепенное значение. В связи с этим появилась острая нехватка учебных и наглядных пособий, методической литературы и даже учебников по астрономии. Зачастую учителя используют давно устаревшие учебники.

4. Не удовлетворительное преподавание астрономии в старших классах школ, где она еще является одной из учебных дисциплин.

5. Слабо проработаны дидактические возможности астрономии в формировании и развитии современного естественнонаучного мышления в процессе обучения учащихся школ и студентов вузов.

6. Политика государства Российского в отношении воспитания научного мировоззрения учащихся стала неадекватной современному развитию человеческой цивилизации. В настоящее время вектор воспитания подрастающего поколения сместился в сторону воспитания не научного мировоззрения, а религиозного.

Выход из данного положения, мы видим, в том, чтобы найти научно обоснованные аргументы в пользу возвращения астрономии в школу, но не на уровне прежнего учебного предмета, а с учетом ее новых дидактических возможностей, которые появились в период перехода из XX в XXI век, а также в совершенствовании профессиональной подготовки преподавателей физики, способных квалифицированно использовать межпредметные связи (МПС) физики и астрономии, а также в усилении внимания к предметам физики и астрономии, которые в учебном процессе являются в настоящее время основой естественнонаучной картины мира (ЕНКМ).

Раскрытие понятия межпредметных связей, как нам кажется, следует начать с истории развития понятия «межпредметные связи», начало которой мы связываем с межпредметной интеграции учебных дисциплин. В самом общем представлении межпредметная интеграция - это установление содержательной, понятийной, методической, ценностно-смысловой связи между учебными предметами. Эта проблема не нова, ее, пожалуй, можно отнести к числу традиционных классических, проблем педагогики.

Впервые о ней со всей определенностью заявил Ж.-Ж. Руссо. Он по существу говорил о межпредметной интеграции, когда указывал на средства, позволяющие "...сблизить всю массу уроков, рассеянных в стольких книгах, свести их к одной общей цели, которую легко было бы видеть, интересно проследить ..." [3, с. 261]. И.Г. Песталоцци последовательно проводил мысль о том, что соединение обучения с трудом в полной мере соответствует психологии детей, их естественному стремлению к деятельности. Этот замысел был им реализован в особой образовательной системе, так называемом Учреждении для бедных. В российской педагогической традиции Л.Н. Толстой ставил проблему поиска единого "разумного основания учения", которое он видел в решении вечных вопросов о смысле человеческой жизни.

Идея сближения трудовой и учебной деятельности получила дальнейшее развитие в работах Дж. Дьюи. Он преодолел характерный для И.Г. Песталоцци механистический подход к соединению труда и обучения и превратил производительный труд в главный интеграционный фактор, ведущий интеграционный механизм, посредством которого проводится систематическая интеграция разнопредметных знаний вокруг исторически и социально значимых производственных проблем. Разработанная Дьюи концепция трудовой школы была экспериментально апробирована в 20-е гг. в России. Советская трудовая школа (Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, М.Н. Покровский, П.П. Блонский, С.Т. Шацкий и др.) была первым широкомасштабным практическим опытом организации обучения на интегративной основе.

Идея межпредметной интеграции в форме межпредметных связей особую актуальность приобрела в 50-х 80-х гг. Вначале эта проблема рассматривалась в аспекте укрепления связей между предметными и профессионально-техническими знаниями (П.Р. Атутов, С.Я. Батышев, О.Ф. Федоров, В.А. Кондаков, П.Н. Новиков и др.), затем как задача установления и развития содержательных, системных, дидактических связей между школьными учебными дисциплинами (И.Д. Зверев,

В.Н. Максимова, М.М. Левина, Н.А. Лошкарева, Н.А. Сорокин, Г.Ф. Федорец, П.Г. Кулагин и др.)

Важным моментом развития межпредметных связей в образовании было введение в педагогику в начале 80-х гг. понятия межпредметной связи в учебных курсах [4; 5]. В 80-90 гг. межпредметные связи постепенно вытесняются интегрированными учебными курсами, которые получают концептуальное обоснование в работах В.Т. Фоменко и его учеников.

Изучение теоретических основ межпредметных связей были заложены в исследованиях таких видных ученых-педагогов, как Ян Амос Коменский, К.Д. Ушинский, Н.К. Крупская и многие другие. М.А. Данилов, Б.П. Есипов и Э.И. Моносзон наряду с теоретическими обоснованиями дали конкретные практические рекомендации по углублению и расширению взаимосвязи учебных предметов в школе и специальных дисциплин в вузе. К зарубежным классикам, активно работавшим в этой области, следует отнести, прежде всего, Джона Локка, И. Гербарта, А. Дистервега, Дж. Дьюи.

В настоящее время идеи МПС получили свое дальнейшее развитие в работах: М.Н. Берулавы, Г.А. Берулавы, А.А. Боброва, Г.Г. Гранатова, Н.В. Груздевой, Д.И. Зверева, В. Р. Ильченко, Ц.Б. Кац, В.Н. Максимовой, А.В. Петрова, С.А. Старченко, Н.Н. Тулькибаевой, А.В. Усовой, В.Н. Федоровой, О.А. Яворука, В.Н. Янцена, А.И. Гурьева.

Задачи синтеза разнопредметных знаний, организации целостного образовательного пространства, соразмерного человеку, обеспечивающих его продуктивное и свободное личностное развитие последовательно решали по ходу исторического развития педагогики. XX в. перевел эту проблему в плоскость массового образования. Логическая связь в обучении при этом осуществлялась путем последовательного изучения предметов, каждый из которых являлся необходимым при изучении последующих. Однако такое построение не всегда давало учащимся представление о значении одного предмета для другого, об их взаимосвязи и зависимости. Это говорит о том, что при построении учебного процесса с использованием межпредметных связей необходимо учитывать специфику предметов между которыми планируется реализация межпредметных связей. Эти связи не должны быть искусственными. Они должны быть содержательными, имеющими эвристический характер и потому дающие возможность не только расширять знания по предмету, но и получать новые знания на стыке различных наук.

В связи с выше изложенным, мы считаем, что такими учебными предметами являются физика и астрономия. Связи между ними позволяют формировать и развивать у учащихся и студентов современное естественнонаучное мышление и воспитывать научное мировоззрение. Это становится возможным по целому ряду обстоятельств. Дело в том, что в наше время астрономия переживает эпоху стремительного развития, и на вторую половину XX и начала XXI веков пришлась очередная революция в этой науке. Она заключается не только в превращении астрономии во всеволновую, не только в достижении высокой разрешающей способности межконтинентальных радиointерферометров, в развитии новых методов регистрации космического излучения всех видов, всех энергий как с Земли, так и за ее пределами, это не только информационный взрыв. *Главное заключается в том, что произошел сдвиг общего центра тяжести всей астрономии в сторону более глубокого понимания эволюции как отдельных объектов, так и всей природы в целом.*

Этот сдвиг, естественно, находит свое отражение и в той роли, какую астрономия должна играть в обществе, в формировании и развитии его мировоззрения выработке современного стиля мышления. Именно в развитии современного мышления у астрономии в настоящее время появился огромный потенциал. Дело в том, что *она стала в полном смысле эволюционной*. Одним из первых на это обратил внимание И.С. Шкловский, заметив, что «Современная наука о Вселенной - астрономия вся насковзь эволюционна. Не всегда так было. Только развитие нашей науки, потребовавшее огромных усилий от ее творцов, привело к эволюционному взгляду

на Вселенную, причем не в плане умозрительных заключений, а на основе строгого анализа фактов. В XVIII, XIX и даже первой половине XX столетия астрономия была статичной, застывшей. Изучались с большой точностью движения планет и комет, модели звездных атмосфер, их химический состав. И это, конечно, было очень важно. Но истинная картина меняющейся поражающей многообразием явлений, богатой «скачками» и взрывами Вселенной стала ясной астрономам только в последние четверть века. Этот период «бури и натиска» по справедливости может быть назван «революцией в астрономии». В первую треть нашего века аналогичную революцию пережила физика. Сейчас мы являемся свидетелями революционного взрыва в биологии. Вместе с последней астрономия сейчас находится в авангарде наук о природе» [6, с. 99]. Этим астрономия отличается от физики, законы которой, выражающие основные свойства элементарных частиц и полей, вечны, т. е. не зависят от времени. *Ее принципиально эволюционный характер позволяет действительно ставить реально превращение идеи развития в принцип миропонимания*. Это, в свою очередь, должно отразиться и в современной дидактике, в которой принцип развития должен определять процесс формирования и развития современного мышления учащихся и студентов через свои нормативные и процессуальные функции. Этот же принцип должен быть ведущим принципом развивающего обучения как целостной педагогической системы.

Ясно, что при такой роли астрономии в современной науке знакомство с важнейшими ее идеями необходимо каждому. Ни один современный человек не может считать законченным свое образование, если он, изучив вопрос о происхождении и эволюции жизни на Земле, не имеет представления о всей предшествующей эволюции материи, происходившей в звездах и в диффузной газопылевой среде как в недавнем прошлом, так и в другие, более ранние периоды эволюции Вселенной.

В настоящее время возникло явное противоречие между необычайно возросшим интересом к астрономии на самых различных уровнях современной науки и резким падением интереса к астрономии как учебному предмету. Последнее привело к соответствующему возрастанию роли религии в обществе.

Тенденция развития естественнонаучного мышления показывает, что это должно быть мышление теоретическое, интегративное, синтетическое, поскольку только оно удовлетворяет современному этапу научно-технического прогресса, характеризующегося тем, что большинство научных и научно-теоретических проблем возникает и решается на стыке наук и связано с соответствующим уровнем теоретического синтеза.

С целью формирования интегративного естественнонаучного мышления обучение в естественных предметах должно строиться на основе теоретических межпредметных обобщений. Однако на практике современной системы образования этого пока не происходит. Анализ литературы по проблеме межпредметных связей свидетельствует о том, что их установление осуществляется преимущественно на ассоциативной основе и носит по большому счету лишь иллюстративный характер. Это связано, на наш взгляд, с тем, что когда та или иная программа нацеливает учителей на использование МПС, она практически ничего не говорит о способах их осуществления. Тем самым дидактические возможности МПС все еще используются не в полной мере. У школьников, в связи с этим, формируются в основном отдельные виды естественнонаучного мышления - физическое, химическое и т.д., характеризующие дифференциально-синтетическую стадию его развития. Однако это не удовлетворяет современному состоянию естественнонаучного познания, которое носит ярко выраженный интегративный характер. Более того, не учитывается динамика фундаментальных изменений, которые происходят в сфере наук, в их методологическом росте, когда экспериментальная наука астрономия вдруг приобретает иной статус среди других наук и начинает по существу определять научное мировоззрение.

Интегративный способ теоретического мышления в настоящее время формируется только у отдельных учащихся и преимущественно стихийно, поскольку целенаправленная научно обоснованная технология в этом плане в настоящее время отсутствует. Мы возлагаем в этом плане надежды на реализацию принципа межпредметных связей с его нормативными и процессуальными функциями, которые в последнее время начали разрабатываться интенсивно (А.В. Петров, А.И. Гурьев, И.И. Масалида, И. Е. Карнаух, В.Г. Жданов и др.), но не для реализации межпредметных связей физики и астрономии.

Занимаясь исследованием проблемы межпредметных связей физики и астрономии и учитывая, что, если основная

часть авторов в подобной области направляла свои усилия на исследование содержательно-информационных связей, предполагающих поиск общих для различных предметов понятий, фактов, законов, теорий, на основании чего устанавливалась их координация, согласованность и преемственность, то, не умаляя значения этой деятельности, мы предлагаем на данном этапе скоординировать свои усилия на проблемах определения оптимальных способов осуществления межпредметных связей и разработки технологии формирования интегративного способа мышления студентов с опорой на теоретические межпредметные обобщения.

Библиографический список

1. Жуков, Л.В. Организация и проведение школьных астрономических наблюдений / Л.В. Жуков, И.И. Соколова. - Ленинград: ЛГПИ им. Герцена, 1980.
2. Румянцев А.Ю. Методические основы формирования системы астрономических знаний в курсе физики средней общеобразовательной школы: [Электронный ресурс]: дис. ... д-ра пед. наук. - М.: РГБ, 2003.
3. Коменский, Я.А. Педагогическое наследие / Я.А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци. - М., 1989.
4. Зверев, И.Д. Межпредметные связи в современной школе / И.Д. Зверев, В.Н. Максимова. - М., 1981.
5. Интегративные процессы в педагогической науке и практике коммунистического воспитания и образование: сб. науч. трудов. - М., 1983.
6. Шкловский, И.С. Вселенная, жизнь, разум, изд. 4-е. - М.: Наука, 1976.

Статья поступила в печать 21.10.09

УДК 371:351.851

Н.А. Полякова, соискатель ГАГУ, г. Бийск, E-mail: almar54@mail.ru

РОЛЬ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ И КОМПЕТЕНТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В УСЛОВИЯХ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье исследуется роль межличностного общения и компетентно-деятельностного подхода в условиях личностно ориентированного развивающего обучения иностранному языку. Автор приходит к выводу о необходимости введения в современную дидактику принципа межличностного общения с его нормативными и процессуальными функциями.

Ключевые слова: межличностное общение, компетентно-деятельностный подход, личностно ориентированное развивающее обучение, дидактика, принцип межличностного общения.

О современной школе много спорят, решая, в каком направлении она должна развиваться. Но все пути, очевидно, так или иначе сводятся к двум - «монологическому» и «диалогическому». Первый предполагает однозначность решения педагогических задач, неравенство ученика и учителя, подавление, авторитарность; второй ведет к признанию множественности, неоднозначности гуманитарных истин, к пониманию ценностно-смыслового равенства взрослого и ребенка. К сожалению, пока еще сильны традиции школы, в которой учителя, по словам И.А. Колесниковой, стремятся «улучить ребенка в незнании, неумении, указать ему на его недостатки, сравнить его неуспех с успехом другого» [1]. Сегодня мы встречаемся с прецедентами, когда те или иные учебные заведения отказывают детям в приеме и обучении. При этом школа не может принять ученика не потому, что тот не достаточно хорош, а по причине того, что квалификации, опыта, профессиональной компетентности педагогических кадров данного учреждения не достаточно для работы с этим учеником.

Образ нынешнего ученика существенно отличается от ученика «вчерашнего». И если вчера требовалось просвещать воспитанника, учить его быть исполнительным, то сегодня важнее, как показывает жизнь, помочь личности в ее самоопределении и самоформировании. Когда-то на первый план выдвигалась задача научить ребенка отстаивать свое мнение, в наше время, пожалуй, наиболее актуально - научить сомневаться в своем мнении и соотносить его с другими точками зрения. На данном этапе развития общества и всей цивилизации педагог не может не учитывать всего того, что принес человечеству новый век. И выбор педагогом ценностей и смыслов своей профессиональной деятельности, очевидно, зависит от понимания им современных проблем. В частности, тот, кто понимает важность «рыночных отношений», конкурентно-

способности человека в обществе, будет нацелен на развитие лидерских качеств в ребенке, на его информирование.

Сегодня нельзя не признавать значения для человека коммуникативных процессов, происходящих в мире. Как правильно заметил А. Печчи, суть проблемы, которая встает перед человечеством на нынешней стадии его эволюции, заключается именно в том, что люди, не успевают адаптировать свою культуру в соответствии с теми отношениями, которые сами же вносят в этот мир, и источники этого кризиса лежат внутри, а не вне человеческого существа, рассматриваемого как индивидуальность и как коллектив. И решение всех этих проблем должно исходить прежде всего из изменения самого человека, его внутренней сущности [2].

Но изменения, о которых говорит А. Печчи, не могут произойти сами собой, они касаются ценностей и смыслов, установок, отношений, стереотипов мышления, а это нельзя поменять быстро. Только тогда человек поймет необходимость преобразования себя, когда выйдет на особый уровень общения с собой и с миром, а это значит - на уровень диалога, т.к. он является средством межличностного общения.

Мы должны признать, что роль межличностного общения в современном мире и, в том числе и в системе образования, требует серьезнейшего переосмысления. По мнению И.А. Колесниковой, чтобы выжить в социальном, и духовном отношении, личность должна уметь ориентироваться и действовать в постоянно меняющемся мире производства, бизнеса, общественно-политической жизни, коммуникации, не потеряв при этом своей самобытности, нравственных начал, уважения к себе и другим людям, способности к самопознанию и самосовершенствованию [1]. Решение такой проблемы, по всей видимости, лежит в плоскости «специфического» образования - ориентированного на становление личности, показателем которого является умение искать смыслы своего бытия,

управлять собой, решать гуманитарные проблемы, что предполагает активное общение и выработки особого типа мышления - диалогического.

Идеалом образования на современном этапе развития педагогической мысли становится «человек культуры» [3], который сопрягает в своем сознании несводимые друг к другу культуры, ориентирован на диалог, на общение и сотрудничество, на духовное саморазвитие и нравственную саморегуляцию, который не сможет совершить деструктивных действий и не даст себя вовлечь в разрушительную деятельность. Воспитание такого человека возможно в условиях диалогической образовательной среды.

Однако учитель, попавший в эту сферу новых педагогических идей, чувствует вполне закономерную растерянность, и сегодня мы вынуждены констатировать, что многие предлагаемые теоретиками «лично-развивающие» технологии не могут получить реальную «прописку» в педагогической практике. Наши исследования педагогической деятельности учителей ряда школ показали, что современные образовательные концепции принимаются ими на уровне идей, но на уровне реального их воплощения они встречают большие затруднения, которые вынуждают их возвращаться к традиционному образованию. Так, в результате опроса около 300 учителей образовательных учреждений Алтайского края и Республики Алтай, выяснилось, что подавляющее большинство из них:

- слабо верят, что лично-ориентированная система развивающегося обучения приживется в условиях ориентации на стандарты, а не на личность;

- не умеют воплотить в своей практике идеи личностного подхода, так как не владеют соответствующей технологией обучения, ориентированного на формирование диалогического мышления учащихся;

- не могут обоснованно определиться с выбором педагогической системы обучения своему предмету.

Как видим, здесь имеют место проблемы, связанные с объективными условиями осуществления инновационных процессов, с готовностью к деятельности нового типа, с профессиональным самоопределением педагогов, с современной профессиональной подготовкой педагогов в педагогических вузах.

Нами обследованы коллективы учащихся и учителей, студентов и преподавателей двадцати семи образовательных учреждений. По результатам бесед, анкет, тестов, наблюдений сделан вывод, что в педагогической реальности наблюдаются явления, свидетельствующие о «монологизме» образовательной среды, характеризуемом слабыми связями между участниками образовательного процесса, однозначностью решения гуманитарных проблем, отношением к личности как к объекту обучения. Были выявлены следующие особенности такой среды:

- отчужденность учеников и студентов от получаемых знаний (учение на отметку, для родителей и учителей, для получения стипендии);

- неумение ученика и студента быть субъектом собственной образовательной деятельности;

- низкая степень доверия у учителей, преподавателей и учащихся (студентов) друг к другу;

- достаточно высокая конфликтность, агрессивность образовательной среды, «копирующей» негативные процессы общества;

- неспособность конструктивно решать возникающие конфликты и противоречия;

- дифференциация учеников (студентов) педагогами в основном по уровню успешности в учебе и недостаточный учет индивидуально-психологических особенностей учащихся;

- неумение педагога работать с личностью учащегося, с «внутренним» человеком, в контексте межличностных отношений;

- попытки решать гуманитарные проблемы технократическими методами;

- погоня в педколлективах за имитацией успеха, за внешними показателями в ущерб подлинно педагогическим результатам;

- неумение учителей, преподавателей и учеников (студентов) конструктивно общаться, сотрудничать, работать в команде;

- работа по образовательным планам, программам, учебным пособиям, составленным без учета запросов учеников, студентов и предполагающим общий подход к образованию;

- декларация инновационных процессов в системе образования, в частности лично-ориентированного образования, и недостаточный уровень педагогической компетентности и, как следствие, профессиональной рефлексии.

Констатируя наличие подобных явлений в образовательной среде, мы полагаем, что нужны не локальные нововведения в школе, а пересмотр всей школьной системы образования, ориентация ее на диалогическое образование, что влечет за собой изменение в целеполагании, содержании образования, методах обучения и воспитания, стилях отношений, условиях жизни, системе управления. Необходима серьезная перестройка системы образования, способной помочь человеку научиться таким способам коммуникаций, которые отвечают требованиям современности. Это, естественно, требует и пересмотра наличия имеющихся дидактических принципов обучения.

Одну из причин кризиса в сфере образования мы видим в отсутствии достаточно разработанной концепции гуманитарного образования и межличностного общения как его главного метода. Гуманитаризация образования предполагает «диалогизацию» образовательной среды, характеризуемую созидающими (а не разрушающими) связями, открытостью целевых установок, импровизационностью педагогической деятельности, межличностным равенством, признанием чужих смыслов, поиском путей установления продуктивного и творческого сотрудничества. Гуманитаризация образования лежит на пути использования диалогических технологий обучения, ориентированных на духовное становление личности. Диалог как содержание образования предполагает новый взгляд личности на свою деятельность, на свое становление, на свои отношения с миром. «Диалогичность» улучшает «качество» человека, способного осознать свои духовно-нравственные связи со всем, что его окружает и формирует способность к восприятию иного и использованию его в процессе творческих поисков.

В последние годы в сфере образования наблюдается рост инновационных процессов. Они связаны с обновлением всей системы образования, методологии и технологии организации учебно-воспитательного процесса, с изменением содержания образования, его объема, форм, методов обучения, с изменением самого учителя, его отношения к своей профессии, к нововведениям. Следует заметить, что ориентированные на личность, на человека педагогические системы образования предусматривают в качестве основополагающей своей характеристики *межличностное общение и диалог* как средство его реализации. **Общение предстает здесь как некий основополагающий, универсальный принцип, регулирующий ход и характер лично ориентированного развивающего обучения.**

Общение (или коммуникация) - это «...процесс взаимодействия личностей и групп, посредством которого и происходит становление и развитие личности и общества. Общение сводится, если говорить обобщенно, к восприятию и порождению различных текстов - это последнее понятие, толкуемое расширительно, включает все высказывания на всех языках, существующих в культуре. Определенная таким образом совокупность текстов культуры включает решительно все: произведения искусства, научные статьи, здания и технические сооружения, поведение членов сообщества. Даже природные ландшафты можно в некотором смысле считать текстами, возникшими спонтанно и написанными на языке природы» [4, с. 67].

В общении, во взаимодействии людей осуществляется согласование ценностей, норм, идеалов, чувств, настроений и всех других атрибутов душевного и духовного мира человека. В этом процессе происходит изменение свойств как субъектов взаимодействия, так и объектов согласования (ценностей, норм и т.д.). Изменения эти бывают иногда весьма глубокими, затрагивающими саму структуру культуры личности или общества.

Лишенная общения социальная система обречена на деградацию, и то же самое можно сказать об отдельной личности.

Трудности взаимодействия личностей и сообществ друг с другом и сложность описания этого взаимодействия связаны с тем, что все составляющие культуры тексты являются многозначными и значение их существенно зависит от контекста. Взаимодействие - это обмен текстами, в том числе поведенческими; каждая сторона порождает свой текст и воспринимает чужой. При рассмотрении любого взаимодействия (скажем, учитель-ученик) необходимо различать контекст порождения текста и контекст его восприятия.

Текст никогда не сводится к произносимым или написанным словам, язык системы (личности или сообщества) - ее сугубо индивидуальное достояние, понимание одних и тех же слов и выражений существенно различается в контекстах разных систем. Слово обозначает модель, существующую в данной системе, и выступает от ее имени, но любая индивидуальная модель субъективна, а следовательно, уникальна, она и укоренена в каждой системе по-своему, вплетена в различные связи и отношения, а слово часто используется одно и то же. Это создает иллюзию возможности полного совпадения контекстов выражения и восприятия, чего не бывает никогда.

Взаимопонимание достигается (если достигается) путем трудоемкого выяснения в диалоге, какие существуют у данного слова специфические оттенки смысла и стиля в индивидуальных диалектах всех участников диалога - недаром существует выражение «найти общий язык».

Диалог предполагает желание и способность выйти за пределы собственной культуры и вжиться, вчувствоваться в чужой контекст восприятия мира.

В процессе общения субъективные пространства существования различных людей отчасти проникают друг в друга, и образуется пространство взаимодействия. Его объем определяется способностями всех участников диалога к пониманию другого человека, степенью открытости собеседников, их желанием сделать предметом согласования свои мысли и чувства. И, конечно, все это зависит от сложившегося в данном сообществе стиля жизни: стимулирует ли оно контакты, обеспечивает ли гражданам возможности быть представленными в культуре и иметь доступ ко всем ее ресурсам.

Человек по своей природе стремится к общению, при этом он руководствуется главным образом эмоциями, но суть и смысл всего, что происходит в пространстве взаимодействия, составляет согласование индивидуальных и групповых систем моделей. Формирующаяся личность, сталкиваясь с представленными в пространстве взаимодействия образцами поведения, пытается понять их и примерить на себя. Так происходит зарождение, становление в личности системы ценностных ориентаций и в образовании.

Общение фактически составляет основной механизм образовательных взаимодействий. Но довольно часто оно бывает формально-ролевым, не затрагивающим глубинных структур личности, в таких случаях эффективность взаимодействия оказывается незначительной. Трудности взаимопонимания между педагогами и учащимися действительно велики, они обусловлены возрастными различиями, принадлежностью к разным социальным слоям и группам, особенностями индивидуального жизненного и образовательного опыта и т.п., поэтому важнейшая профессиональная задача педагога - сделать образовательное общение по-настоящему личностным, добиться взаимопонимания между всеми его участниками. Только постоянная готовность самого учителя встать на место ученика и взглянуть на мир его глазами, искренность и открытость взрослого способны придать образовательному общению содержательность и глубину.

Воплощение идей диалога в педагогическую практику - дело весьма сложное, и оно требует не «рецептурного» воспроизведения в действительности тех или иных педагогических приемов, а мастерского овладения каждой новой ситуацией по-новому. Надо помнить, что любой диалог как некая «единица» образовательного процесса происходит всегда впервые. Любой диалогический опыт является в определенном смысле «эксклюзивным», каждый человек может накапливать его по-своему. Поэтому хотелось бы отметить, что та система, о которой мы ведем речь, может иметь место только как пример, как некий педагогический прецедент. Однако это не мешает нам говорить о технологии диалога как некоей последовательности реализации педагогического замысла в соответствии с законами и закономерностями развития межличностных, субъект-субъектных отношений.

«Личностно-развивающий» диалог «вписывается» в контекст гуманитарного образования, в контекст решения проблемы развития личности. Опираясь на концепцию образования личности [5], мы считаем, что современному ученику, наряду с разными видами опыта (ориентации в предметной сфере, творческого решения задач и т.п.), необходимо овладеть опытом организации собственного внутреннего мира. Имеется в виду: опытом свободного и ответственного выбора ценности, поступка, решения; самооценки и рефлексии; самопредъявления и самореализации; самостоятельности; смыслотворчества; духовного самостроительства. Такой опыт нельзя передать. Его можно накопить, пережить, осмыслить через логику развития личности и логику развертывания диалогического взаимодействия, что, собственно, и составляет содержание диалоговой технологии.

Как пишет В.С. Библер, в современных условиях мучительно назревает особый тип сознания человека нашего времени и так или иначе, мы стоим перед проблемой особого, диалогического, образования [6]. Опыт диалога ребенок накапливает в процессе общения с другой личностью - носителем диалога. Такой личностью в системе образования является педагог. И речь здесь не о том, чтобы он был безупречен и на все 100 % «диалогичным», а о том, что он показывает пример обучения самого себя способу согласования «своего» и «чужого», способу овладения «языком» других культур, пример включенности в непрерывный процесс диалогического освоения своей профессии, диалогического понимания другого человека, культуры, себя.

Путь к вершинам профессионального мастерства педагога лежит, таким образом, через его диалогическое самообразование, в результате которого диалог становится образом жизни. И потому в дидактике данная идея, по нашему мнению, должна найти свое выражение в соответствующем принципе межличностного общения, который должен стать регулятивом диалогических инновационных технологий образования, а для этого он должен не только провозглашать определенную идею, но и носить нормативный и процессуальный характер.

Библиографический список

1. Колесникова, И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. - СПб.: СПбГУПМ, 1999.
2. Печчеи, А. Человеческие качества. - М., 1998.
3. Библер, В.С. Нравственность. Современность. Культура. - М., 1990.
4. Гусинский, Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования / Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова. - М.: Издательская корпорация «Логос», 2000.

5. Сластенин, В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. - М.: Издательский центр "Академия", 2002.
6. Библер, В.С. От наукоучения - к логике культуры. - М.: Политиздат, 1991.
- Статья поступила в редакцию 20.10.09

УДК 378.02:372.8

А.А. Петров, аспирант ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: mnko@mail.ru

СПЕЦИФИКА ПРОВЕДЕНИЯ ПРОПЕДЕВТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ В КУРСЕ ОБЩЕЙ ФИЗИКИ

В статье рассмотрена методика проведения занятий пропедевтического курса физики и особенности их организации в педагогическом вузе. Определим необходимый минимум таких занятий (лекции, практические занятия, коллоквиумы, собеседования, консультации), позволяющих повторять, обобщать и систематизировать материал на методологическом уровне с учетом преемственных связей между школьным и вузовским курсами физики.

Ключевые слова: пропедевтика, физика, консультации, понятийные комплексы развивающее обучение.

Специфика консультаций, используемых в пропедевтическом курсе физики

Консультации в пропедевтическом курсе являются **ведущими**, а не вспомогательными формами обучения.

Проведение занятий в форме консультаций возможно не только на основе знания особенностей методики проведения учебных занятий в той или иной форме, но и особенностей педагогической системы, которую преподаватель выбрал для себя в качестве основной. В каждой педагогической системе роль тех или иных форм учебных занятий должна быть различной. В лично-ориентированной развивающей системе обучения значительная роль отводится консультациям, так как этот вид обучения ориентируется на развитие самостоятельности студентов.

В традиционном обучении, например, консультации имеют *вспомогательный* характер, так как педагог в основном даёт готовые знания. От него требуется разъяснение некоторых аспектов, которые студент не смог усвоить. Но в последние годы среди глобальных образовательных тенденций выделяется ориентация на активное освоение человеком *способов познавательной деятельности*. При этом подчёркивается необходимость формирования нового качества обучения: от репродуктивного - к продуктивному, ориентированному не столько на ретрансляцию прошлого, сколько на конструирование будущего; личностное содержание образования, умение и желание выполнять любую задачу творчески, необходимость формирования критического и прогностического мышления, самоконтроля, самооценки, умения выстраивать доказательства. Всё это, очевидно, возможно при использовании педагогической системы лично развивающего обучения, которая своей целью ставит организовать такое обучение, которое формирует способности к *самообразованию, самовоспитанию, саморазвитию, сознательной регуляции личностной активности, рефлексии*. В этой системе выделяется принцип «усвоения методологической составляющей содержания образования», когда на первый план выходят не знания, а способы, методы и приёмы получения новых знаний, что, собственно, составляет содержание **компетентно-деятельного подхода** к обучению. Естественно, что в этих условиях, когда самостоятельная деятельность студентов становится основополагающей, то *консультации* должны быть *ведущими*, а не вспомогательными формами обучения. Однако до настоящего времени во всех современных педагогиках [1; 2; 3] консультация однозначно относится к вспомогательной форме обучения.

Так как в своей работе мы используем систему развивающего обучения, то для него определяем консультацию с учётом специфики этой педагогической системы:

Консультация - это одна из ведущих форм учебных занятий, направленная на отработку прочного и осознанного усвоения не только предметных, профессиональных, но и методологических знаний и осуществляющая не просто оказание помощи студентам, а включающая их в самостоятельный познавательный процесс, посредством

которого они в диалоге с преподавателем и другими студентами разрешают свои проблемы.

При организации такого рода учебных занятий в условиях развивающего обучения следует, на наш взгляд, различать *текущие* и *этапные консультации*. Последние имеют особое значение в учебном процессе. Это тематические консультации, консультации перед зачётом или экзаменом, контрольной работой, которые отличаются тем, что у студентов имеются достаточно большие по объёму знания и преподаватель не может упустить это уникальное обстоятельство. Он должен не просто ответить студентам на те или иные вопросы, как он делает на текущей консультации, а представляет учебный материал в определённой обобщённой структуре целостно, понимая, что целое нечто большее, чем его части, вместе взятые.

Ключ к пониманию такой необходимости лежит в диалектике: суть целостности, её несводимость к простой сумме частей заключается в связи, объединяющей предметы, явления, процессы в сложные комплексы, во взаимовлиянии частей. Это, по нашему мнению, приводит к тому, что роль принципа целостности на подобных консультациях исключительно высока. Ориентация консультаций на реализацию данного принципа позволяет преодолеть ограниченные способы усвоения учебного материала, когда используются лишь такие способы, как: *элементаризм* (разделение сложного на простые составляющие), *механицизм* (понимание целого лишь как суммы частей), *редукционизм* (сведение сложного, более высокого по уровню развития к простому). Все это приводит к необходимости использования на консультациях диалоговой формы общения со студентами. Для этой цели в рамках пропедевтического курса используются диалоговые и полилоговые задачи, которые пронизаны не только предметными, но и профессиональными, методологическими знаниями, формирующими учебно-познавательные и профессиональные компетенции будущих специалистов в области физики.

В этих условиях преподаватель на консультации представляет обобщённый материал, углубляет те или иные моменты (элементы) с позиции аналитико-синтетического подхода, когда даже при расчленении целого на части он не упускает целостное представление об объекте; представляет возможность самим студентам включаться в познавательную деятельность и в диалоге «преподаватель - студент», «студент - студент» разрешать свои проблемы в познавательной, профессиональной и методологической сферах.

В работе используется рейтинговая система контроля знаний и умений студентов. Эта система включает входной, промежуточный и выходной контроля. Входной контроль позволяет проверить «начальный» уровень знаний за курс средней школы, промежуточный включает систему контрольных мероприятий (коллоквиумы; собеседования; контрольные работы; домашние задания), позволяющих проверить качество выполнения микрозаданий. Выходной контроль предполагает проверку знаний и умений по курсу общей физики по темам, которые изучались и в школе, и в вузе, и включены в билеты

курсового экзамена. Такая форма контроля стимулирует систематическую подготовку студентов к учебным занятиям.

Образовательная программа пропедевтического курса общей физики (ОППКОФ) включает: 1) *систему предметных знаний*; 2) *систему профессиональных знаний*; 3) *систему методологических знаний* и реализуется через следующие пропедевтические курсы: «Введение в механику», «Введение в молекулярную физику», «Введение в электродинамику», «Введение в оптику и квантовую физику». Все они реализуется на лекциях, практических занятиях, коллоквиумах и консультациях.

Например, на «Молекулярную физику и термодинамику» отводится 10 лекций, 8 практических занятий, 2 коллоквиума, 4 консультации, зачет и экзамен. Последний проводится по всем разделам пропедевтического курса одновременно.

Система лекций предполагает решать следующие учебно-познавательные задачи:

1. Объединить и сгруппировать учебный материал курса физики вокруг ведущих идей, законов, теорий.

2. Организовать материал в сопоставлении эмпирических, теоретических и практических знаний, позволяющем более глубоко разбираться в специфике указанных знаний и в преимуществе теоретических знаний по отношению к эмпирическим, что способствует формированию теоретического способа мышления.

3. Раскрыть роль физических теорий, основополагающих законов и понятий в познании природы.

4. Показать преемственность школьных знаний по физике и соответствующих вузовских знаний. Раскрыть роль преемственности в познавательном процессе.

5. Включить студентов в познавательный процесс с использованием структурно-логических схем развития физических теорий и обобщенных планов познавательной деятельности.

6. Осуществить мировоззренческий и методологический анализ причинно-следственных связей, явлений, фактов, процессов в молекулярной физике и термодинамике.

7. Показать, что изучение молекулярной физики можно осуществлять посредством эмпирических знаний (законов) и теоретических знаний.

8. Показать, что воспитание мировоззрения можно осуществить только при использовании теоретических знаний.

9. Развивать формы и методы теоретического мышления: анализа и синтеза; индукции и дедукции; обобщения и систематизации; моделирования; восхождения от абстрактного к конкретному и наоборот; метод аналогии и др.

10. Организовать индивидуальную работу студентов исходя из их интересов, возможностей и склонностей (на основе принципа персонализации).

11. Показать актуальность и перспективу индивидуальной работы студентов, учитывая, что овладеть педагогической и педагогическим мастерством можно лишь на индивидуально-личностном уровне, так как весь арсенал знаний и компетенций осваивается субъектом в личностном контексте. В педагогической профессии личностное и профессиональное взаимопроницают и образуют целостное единство, что не учитывает в полной мере действующая структура педагогического образования, но учитывает личностно развивающая система образования.

12. Использовать разнообразные способы и средства изложения учебного материала с учетом индивидуальных особенностей восприятия информации студентами.

13. Использовать диалоговую форму обучения, которая состоит в том, чтобы формировать сознательное отношение к способам учебной деятельности. В этой связи учебная деятельность студентов организуется в соответствии с общественной природой любой человеческой деятельности как совместная деятельность, сотрудничество.

14. В рамках пропедевтического курса физики использовать различные формы сотрудничества. Эти формы должны развиваться в логике перестройки уровней саморегуляции от максимальной помощи преподавателя студентам в решении учебных задач к последовательному нарастанию их собственной активности вплоть до полностью саморегулируемых предметных действий и появления позиции партнерства с преподавателем.

15. Учитывать, что если самоуправление учением из средства достижения частных целей обучения становится собственной целью обучения, а учение студента превращается в самоуправляемый процесс, то прежде всего в этом переходе личности к новым целям саморегуляции заключен смысл динамики форм сотрудничества и их роль в психическом развитии личности учащегося.

16. Формы сотрудничества выстраивать таким образом, чтобы они обеспечивали управление обучением не по типу кибернетической модели, а по типу, где студент подобен капитану, самостоятельно прокладывающему курс.

17. Использовать результаты исследований в области организации совместной деятельности в учебном процессе, из которых следует, что наивысшей продуктивностью обладает форма совместной деятельности, где происходит процесс совместного решения творческих задач. «Это реализуется за счет повышения интеллектуальной сложности и социальной значимости продуктивных творческих заданий» [4, с. 160].

В работе предлагается методика процесса формирования основополагающих физических понятий при обучении студентов физике, основанная на систематическом использовании **понятийных комплексов**, создаваемых на базе системного подхода к процессу обучения.

Учебный понятийный комплекс позволяет формировать и развивать физические понятия не как отдельные элементы содержания, а как элементы в структуре определенной системы-комплекса.

Идея использования ПК вытекает из следующих соображений:

Сами по себе понятия ничего не могут сказать о содержании объекта изучения, но будучи связанными определенной системой-комплексом, они позволяют раскрывать структуру предмета, его задачи и пути развития. Отдельные понятия – это только содержательный элемент, а множество понятий в системе связей – само содержание.

Такой подход к организации формирования и развития основополагающих физических понятий позволяет не только формировать и развивать предметные, но и методологические, профессиональные знания и рефлексию. Причем *саморазвитие понятий предполагает переход к новому уровню системности и переосмыслению прежних знаний. В этом процессе студенты учатся анализировать; выделять существенные признаки; сравнивать; обобщать; находить единичное, особенное и всеобщее; учитывать новые признаки; получать новые качественные результаты; новые методологические и философские выводы; раздвигать рамки привычных понятий; учитывать на более высокой ступени развития основополагающего понятия явления нового класса. При этом раскрывается история развития понятий, осознается студентами эволюция в развитии понятий. Внутри понятийных комплексов осознается роль основополагающих понятий в развитии научных взглядов на природу, их эволюция в развитии. При этом формируется мировоззрение студентов, интегративный стиль мышления.* Кроме того, использование понятийных комплексов позволяет формировать и развивать профессиональные знания и умения, которые оттачиваются в процессе работы по обобщенным планам конструирования понятийных комплексов и обобщенным планам познавательной деятельности, которые составляют внутреннюю методологическую программу каждого из понятийных комплексов.

Библиографический список

1. Лихачев, Б.Т. Педагогика: Курс лекций: учеб. пособие для студентов педагогич. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК. - М.: Юрайт-М, 2001.

2. Педагогика / под. ред. П.И. Пидкасистого. - М: Педагогическое общество России, 2002.
3. Подласый, И.П. Педагогика: Новый курс: учеб. для студ. высш. учеб. заведений: в 2 кн. - М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2003. - Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения.
4. Сластенин В.А. Педагогика: Инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. - М.: ИЧП «Изд-во Магистр», 1997.

Статья поступила в редакцию 01.08.09

УДК 378.02

Е.Е. Саламин, аспирант КнАГТУ, г. Комсомольск-на-Амуре, E-mail: kayzersal@mail.ru

В.И. Миханев, заместитель начальника отдела ГИБДД УВД г. Комсомольска-на-Амуре, E-mail: kayzersal@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА ПОСРЕДСТВОМ ЗАНЯТИЯ БОКСОМ

Проблема исследования в данной статье состоит в выявлении организационно-педагогических условий совершенствования волевых качеств, студентов технического вуза посредством занятия боксом.

Ключевые слова: волевые качества, студенты, технический университет, бокс, динамическая модель.

Успешная профессиональная деятельность будущего выпускника технического вуза детерминирована определенными профессиональными качествами человека, степенью их соответствия требованиям специалиста технического вуза. Не является в этом смысле исключением выпускник технического вуза, поскольку возможность учебно-тренировочного и профессионального роста, овладения профессиональным мастерством в огромной степени связаны с уровнем совершенствования, оценкой его профессионально-важных, в том числе и волевых качеств, созданием соответствующих условий для их совершенствования, и самовоспитания посредством занятия боксом.

Вместе с тем, условия социально-экономической нестабильности в переломные и переходные периоды объективно повышают требования общества к профессиональной компетентности выпускников технического вуза России, прогнозирование и достижение высокого уровня которой невозможно без знания об устойчивых свойствах, качествах, чертах личности, необходимых специалисту, окончившему технический вуз.

Следовательно, необходимо совершенствовать у студента посредством занятия боксом те качества, которые помогают ему совершенствоваться, применять знания в ходе учебно-тренировочной и практической деятельности и одновременно постоянно изменяться, самосовершенствоваться. К числу таких качеств относятся профессионально-важные волевые качества.

Методикой исследования являются современные педагогические концепции, реализующие личностно-деятельностный и системный подходы; материалистические идеи о проявлении волевых качеств личности в поведении и деятельности; психологические теории деятельности; учение о деятельностном подходе к развитию личности; психолого-педагогические исследования, рассматривающие мотивы учения, основные пути активизации учебной деятельности; фундаментальные работы ученых-педагогов.

В теоретическом плане исследование опирается на концептуальные положения о личности как субъекте совместной деятельности и своего собственного развития, о закономерностях этого развития, роли деятельности и общения в этом процессе; идеи целостного подхода к воспитанию; детерминированности развития личности системой общественных отношений и социальным окружением, в которые она оказывается включенной в процессе деятельности.

Одним из условий, организующих и координирующих, деятельность участников педагогического процесса является наличие модели компетентного выпускника технического вуза. Такая модель в практической деятельности позволяет:

- поставить достаточно конкретную и определенную цель для тренеров-преподавателей, и студентов;
- осуществить, контроль за эффективностью достижения этой цели;

- конкретизировать требования к личности студента и помочь им осознать значение волевых качеств в их учебном, спортивном и профессиональном становлении и дальнейшей профессиональной деятельности;

- активизировать и сделать наиболее эффективным процесс самопознания и самовоспитания студентов.

В русле рассматриваемой проблемы особое значение приобретают вопросы построения «идеальных моделей» изучаемых объектов и среди них – моделей компетентного выпускника, как цели и конечного результата деятельности всего педагогического коллектива технического вуза и в частности кафедры физического воспитания и спорта.

На основе этого анализа сделан вывод о том, что разрабатываемые модели в виде профессиограмм, психogramm являются статистическими, строением в разрезе в каждый момент времени. Это, ни что иное, как «снимок», «слепок», «фотография» объекта в этот момент времени. Более продуктивным является подход к построению модели с позиций движения студента технического вуза, его преобразований по ходу этого движения. Эффективным и продуктивным нами признан подход к построению такой модели, когда устанавливаются взаимосвязи между целями в совершенствовании каждого из структурных компонентов личности. К числу таких компонентов нами отнесены: потребностно-мотивационная, операционно-техническая сферы и сфера самопознания личности посредством занятия боксом. Представляется такая модель компетентного выпускника технического вуза, которая получила название «динамической».

Следующим организационно-педагогическим условием эффективного совершенствования волевых качеств личности будущего специалиста технического вуза, естественно вытекающим из динамической модели компетентного выпускника технического вуза, является целевая комплексная программа, объединяющая усилия тренерско-преподавательского состава и самих студентов по достижению конкретных целей. Целевая комплексная программа совершенствования волевых качеств будущих специалистов технического вуза, уровни совершенствования этих качеств (высокий, средний, низкий).

Эффективность организационно-педагогических условий обеспечивалась путем реализации специально разработанных опытно-экспериментальных программ. В частности, разработанная программа совершенствования у студентов нравственных мотивов учебно-тренировочной и профессиональной деятельности, конкретные нравственно-психологические ситуации, перед выбором которых оказывались студенты, существенно повлияли на совершенствование у них мотивационной сферы. Если в контрольной группе, где эта программа не реализовывалась, личная предрасположенность к будущей учебно-тренировочной и профессиональной деятельности особенно у новичков в конце эксперимента характеризовалась 4,0 – 3,9 баллами (по пятибалльной системе), то в экспериментальной – 4,5 балла. Профессиональная направленность в экс-

периментальной группе выразилась в 4,7 балла, а в контрольной – 3,05 балла.

Программа опытно-экспериментальной работы

Этапы	Семестры	Задачи	Содержание работы
1	1	1.1. Активизация мотивов профессиональной деятельности. 1.2. Углубление представлений о функциях специалиста технического вуза в обществе. 1.3. Развитие волевых качеств и умений.	<u>1 диагностический срез</u> Цикл бесед по проблеме нравственной готовности к тренировочной и профессиональной деятельности. Освоение основных терминов и определений по проблеме «воля», «воля в спорте». Специальные занятия с элементами тренингов общения и групповой сплоченности.
	2	2.1. Совершенствование нравственного опыта студентов. 2.2. Воспитание профессиональной компетентности, и ответственности.	Активизация процессов обучения (тренировки, спортивные игры, выступление на соревнованиях, дискуссии, моделирование и разрешение ситуаций, требующих нравственного выбора, ролевые игры, групповая организация деятельности).
2	3	3.1. Развитие потребности работы в социуме, совершенствование нравственной позиции. 3.2. Развитие управленческих качеств и способностей.	<u>2 диагностический срез</u> Индивидуальная коррекционная работа. Включение студентов в спортивную и нравственно-социальную деятельность. Проведение нравственно-психологического тренинга, встреч, круглых столов по нравственно-психологической проблематике. Создание и решение нравственных ситуаций. Специальные (тренировки) занятия по развитию воли. Индивидуальная коррекционная работа. Практические занятия по решению конкретных ситуаций.
	4	4.1. Создание ситуаций реальной ответственности. 4.2. Развитие потребности в самовоспитании. 4.3. Накопление опыта спортивной и социально-нравственной деятельности.	<u>3 диагностический срез</u>

В результате третьего диагностического среза были получены данные для сравнительного анализа сводных показателей нравственной готовности студентов экспериментальной и контрольной групп.

Среднее значение показателей нравственной готовности студентов к учебно-тренировочной и профессиональной деятельности (в баллах)

Компоненты	Интегральные показатели	Группы	Начало эксперимента	Конец эксперимента
Мотивационно-потребностный	Личная предрасположенность к будущей деятельности. Учебно-тренировочная и профессиональная направленность.	Э	3,5	4,5
		К	3,35	3,9
		Э	2,8	4,7
		К	2,74	3,05

Такие результаты были получены в итоге реализации программы, предусматривающей анализ конкретных ситуаций, приведенных в приложении.

Данные таблицы свидетельствуют о том, что своевременная диагностика и коррекция уровня нравственной готовности к учебно-тренировочной и будущей профессиональной деятельности, взаимосвязь теории и практики подготовки, моделирование ситуаций, требующих от студентов активных действий в обстановке нравственного выбора, поэтапная мотивация сферы студентов повышают их общую заинтересованность в учебно-тренировочной и профессиональной деятельности и удовлетворенность ее результатами.

В ходе исследования нами были использованы примеры нравственно-психологических ситуаций, решение которых способствовало совершенствованию нравственно-волевой позиции студентов, развитию их потребности в самовоспитании.

Волевая подготовка - процесс двухсторонний [1]. С одной стороны студент является объектом воспитательных воздействий тренерско-педагогического коллектива, с другой - активным и творческим участником совершенствования собственной воли. Самовоспитание воли выступает как важнейшая сторона волевой подготовки студента [2]. В условиях учебно-тренировочной деятельности он сам преодолевает многочисленные препятствия различной степени трудности, сам управляет своими действиями, поступками, мыслями, чувствами [3]. Поэтому очень важно, чтобы в совершенствовании его воли доля собственных усилий была, возможно, большей.

При определении путей и средств, решения поставленных задач необходимо исходить из того, что волевые качества развиваются в процессе любой деятельности и особенно спортивной, через преодоление препятствий, различных по содержанию и степени трудности. Поэтому в программе надо предусмотреть такие действия, такие упражнения, которые представляли бы собой препятствия в процессе физической (технической, тактической) подготовки, а также в процессе учебной и тренировочной деятельности. К ним может относиться, например, совершенствование спортивного и профессионального мастерства и тактики на фоне развивающегося утомления, использование соревновательного метода в выполнении профессиональных задач.

Преодоление препятствий требует волевых усилий, часто весьма значительных и даже предельных [4]. Для успешной мобилизации волевых усилий студент должен обладать соответствующими знаниями, действенными побуждениями (мотивами), уметь преодолевать внутренние и внешние препятствия. Поэтому в программу воспитания волевых качеств могут быть включены, например, такие мероприятия, как: изучение специальной литературы по вопросам физической тренировки и психологической подготовки, об этике будущего специалиста, о спортивных результатах достигнутых студентами, когда либо обучающихся в технических вузах и т.д.; самостоятельное составление различных планов (перспективных, годовых, месячных, очередных занятий, соревнований и др.); проявление учебно-тренировочной деятельности в решении задач профессионального совершенствования; участие в соревнованиях различного масштаба; упражнения в отвлечении и переключении внимания; идеомоторная подготовка, самоубеждение, самовнушение, и другие приемы преодоления различных препятствий и т.д.

Разработанные и реализованные учебно-тренировочные занятия воспитания и самовоспитания волевых качеств у будущих специалистов технического вуза значительно расширили диапазоны понятийного аппарата по проблеме «Воля» у студентов экспериментальной группы. Если среднее значение, характеризующее владение понятийным аппаратом по проблеме до начала эксперимента составляло 23,1%, то в конце – 45,58%.

Приведена примерная индивидуальная программа самовоспитания волевых качеств, студентов в процессе учебно-тренировочной деятельности. Данная программа является примерной и корректируется на основе самооценки студентами своих волевых качеств.

Специалисты технического профиля относительно чаще обращаются к предметному миру вещей. Ведущие компоненты в структуре умственных способностей будущих специалистов технических вузов высокий уровень развития пространственных представлений и быстрота сообразительности. Кроме того, им необходимо иметь высокий уровень невербального, т.е. действенно-практического интеллекта, волевых качеств, которые можно совершенствовать посредством занятия боксом.

На основе изучения научных трудов по проблемам общей и спортивной педагогики, психологии, работ педагогов и психологов о различных структурах волевых качеств личности, на основе констатирующего эксперимента, проведенного среди 40 студентов занимающихся в секции бокса в Комсо-

мольском-на-Амуре государственном техническом университете, были определены волевые качества личности из 11 компонентов: целеустремленность, решительность, смелость, настойчивость, выдержка и самообладание, мужество, инициативность, дисциплинированность, организованность, исполнительность.

Настоящее исследование в данной статье не претендует на исчерпывающее рассмотрение всех аспектов сложной и многосторонней проблемы совершенствования волевых качеств личности. Требуется дальнейшего изучения вопросов структуры волевых качеств. Необходима более подробная характеристика их уровней, в углубленном исследовании нуждаются вопросы влияния различных факторов на успешность процесса воспитания воли посредством занятия боксом.

Библиографический список

1. Холодов, Ж.К. ТМФК и спорта / Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов. - 2004.
2. Хромина, Т.В. Волевая подготовка в боксе / Т.В. Хромина, Р.К. Киселев // ДВГАФК. – Хабаровск, 2004.
3. Пасниченко, А.Э. Оценка индивидуальных особенностей развития волевых качеств личности: дисс. ... канд. псих. Наук, М. 1996.
4. Аршинник, С.П. Исследование взаимосвязи между типом темперамента и уровнем развития волевых качеств юных спортсменов-единоборцев. - Краснодар: КГУФКСТ, 2003.

Статья поступила в редакцию 16.07.09

Т.П. Усынина, аспирант ОГПУ, г. Оренбург, Email: usu-denis@yandex.ru

НЕКОТОРЫЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АДАПТАЦИИ ВЫПУСКНИКОВ ИНТЕРНАТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

В данной статье автор рассматривает понятие «адаптация» и ее влияние на выпускников интернатных учреждений. Показаны основные отличия процесса адаптации к учебе в профессиональном училище выпускников детского дома и учащихся, воспитывающихся в семьях.

Ключевые слова: социальная и психологическая адаптация, выпускник интернатного учреждения, социализация, профессионального образования.

Социальная адаптация выпускников интернатных учреждений - это прежде всего проблема социализации ребенка, поскольку образцы поведения, мышления, способы активности формируются еще в раннем возрасте и оказывают влияние на дальнейшую «взрослую» жизнь.

Социализация, как процесс становления личности через усвоение ею требований общества, приобретение социально значимых характеристик сознания и поведения, которые регулируют ее взаимоотношения с социумом, начинается с рождения, и проходит всю жизнь человека. И семья в этом процессе играет определенную роль [1].

Современные отечественные исследователи утверждают, что не только ранняя материнская депривация вызывает задержки и искажения в психическом развитии детей, но основным является неполноценное общение со взрослым в самих сиротских учреждениях. По мнению А.М. Прихожан и Н.Н. Толстых, несформированность личности происходит не только вследствие нарушения ранних эмоциональных связей, но и связи с особыми условиями воспитания, потому, что жизнь в детском учреждении не требует личности. Нет необходимости планировать, контролировать свое поведение.

Для большинства выпускников интернатных учреждений характерны неразвитый интеллект (способность применять на практике полученные знания, умение ориентироваться в социуме и взаимодействовать с ним), иждивенчество, непонимание материальной стороны жизни, повышенная внушаемость, склонность к асоциальному поведению, завышенная или заниженная самооценка, неадекватность уровня притязаний. Очень многое зависит от внутренней установки молодых людей. В условиях институционализации у них формируется установка «я-ничей», при столкновении с реальностью она перерастает в позицию «один -против всех». Очень сильный фактор, влияющий на успешность жизненного устройства выпускников, - неготовность общества принять этих молодых людей и содействовать их социализации. Как правило, вчерашние воспитанники детских домов остаются без поддержки, не представляют, кому они могли бы доверять и на кого рассчитывать. Если молодые люди, выросшие в семьях, имеют

возможность в случае неудачи вернуться в родительский дом, то их сверстники из детских домов такой возможности лишены. Они испытывают дискриминацию со стороны общества, для них велик риск вовлечения в криминальное сообщество. После окончания интернатного учреждения молодые люди лишаются привычного более или менее безопасного окружения, четкого распорядка, особого типа организации жизни. Они сталкиваются с проблемами, связанными с получением жилья, поиском работы, организации быта, питания и свободного времени, взаимодействием с социумом, получением медицинской помощи, созданием и сохранением семьи и др [2].

И.А. Яковлева характеризует систему воспитания в сиротских учреждениях, как казарменную, подчеркивая, что детей не готовят к последующей жизни, а только «взрачивают до определенного возраста». Б.А. Куган также подчеркивает, что «условия, в которых находятся эти дети, состояние здоровья, склонность к алкоголизму и наркомании, негативно воздействуют на их способность к учению. .. Они менее всего способны к адекватной самостоятельной жизнедеятельности в обществе и имеют мало возможностей адаптироваться в нем».

Самое главное - это преодоление психологических трудностей, которые заключаются в привычке жить в замкнутом, закрытом обществе, неумении интегрироваться в открытое, создавать новые контакты с людьми, с которыми им предстоит общаться.

Именно поэтому надо как можно раньше начинать проводить работу по развитию коммуникативной культуры, умение следовать поведенческим моделям, делать осознанный и ответственный выбор, работать в группе. Необходимо развивать у таких детей универсальные навыки деятельности, развивать способности к творчеству, которые являются одним из важнейших условий решения проблемы социализации и социальной адаптации.

В жизненном и профессиональном самоопределении воспитанники детских домов испытывают значительные трудности, связанные с отсутствием опыта решения житейских проблем, которые другие дети получают в семье, наблю-

дая за тем, как поступают в подобных ситуациях их родители или окружающие.

Психологическая адаптация выпускников сиротских учреждений крайне важна при вступлении в самостоятельную жизнь. При продолжении ими обучения в системе профессионального образования, начального, среднего или высшего, среднего или высшего, необходимо помочь им преодолеть переходную ступень от детства к взрослости, от проживания в полностью защищенных условиях интернатного учреждения к самостоятельному существованию, к возможности адаптироваться при учебе в училище, техникуме или вузе, получить профессию и связанные с этим гарантии трудоустройства.

Сформированные в условиях общественного воспитания личностные особенности детей-сирот влияют на их психологическую адаптацию после выпуска из детского дома [3].

Первой ступенью вхождения в самостоятельную жизнь для большинства воспитанников детских домов и школ-интернатов становится обучения в системе профессионального образования. То, как пройдут молодые люди эту ступень, смогут ли успешно адаптироваться к учебе в профессиональном училище, получить профессию и связанные с этим гарантии трудоустройства и важности самостоятельного существования, нередко определяет и дальнейшую судьбу выпускников сиротских учреждений.

В исследованиях Н.Г. Травниковой установлены основные отличия процесса адаптации к учебе в профессиональном училище выпускников детского дома и учащихся, воспитывающихся в семьях:

- выпускники детского дома больше, чем учащиеся из семей, зависят от мнений и оценок других людей;
- успешная адаптация выпускников практически не зависит от личностных (характерологических) качеств, как и учащихся, воспитывающихся в семьях;
- важное значение для приспособления бывших воспитанников сиротских учреждений имеют показатели эмоционального состояния, уровня психического здоровья;
- определяющим в психологической адаптации выпускников детского дома является умение управлять собой и контролировать свою жизненную ситуацию.

В результате комплексного исследования, А.М. Прихожан и Н.Н. Толстых делают достаточно категоричный вывод о том, что «личность у детей, воспитывающихся вне семьи, несформирована или слабо сформирована». Об этом свидетельствуют следующие особенности детей: их привязанность к ситуации, зависимость от нее, неумение опираться на свое собственное мнение, реактивность, импульсивность, непосредственность поведенческих реакций, низкий творческий потенциал при преобладании классификационных форм мышления [4].

Как показали результаты эмпирических исследований, нарушения личностного развития формируются на протяжении всего пребывания ребенка в учреждении, обнаруживая себя в той или иной форме. К ним можно отнести особенности внутренней позиции (слабая ориентированность на будущее, возникающая у дошкольников, сохраняется и у старших школьников, подростков), эмоциональную уплощенность, упрощение и обеднение образа «Я», несформированную избирательность в отношении к взрослым, сверстникам и предметному миру; импульсивность, неосознанность и несамостоятельность в поведении; ситуативность поведения и мышления; сниженную инициативность общения, ослабленную чувствительность к оттенкам поведения старших, относительную бедность арсенала средств общения, особенно эмоциональной экспрессии. Эти особенности психического развития воспитанников детских домов и школ-интернатов возникшие в раннем детстве, в дальнейшем не исчезают, а приобретают новое качество и усугубляются. Воспитанники испытывают значительные трудности при овладении учебной программой в силу таких особенностей психического развития как задержка развития образного мышления (требующего внутреннего плана действий), слабая развитость произвольного внимания, повышенная утомляемость, тревожность и агрессив-

ность, неумение конструктивно общаться, отсутствие конструктивных планов на будущее. У них с большим трудом формируются необходимые социально-бытовые навыки и отношения. Все это приводит к значительным сложностям и в получении профессии. Неправильно складывающиеся полорольные представления способствуют тому, что у воспитанников возникают значительные трудности в создании собственной семьи и ее сохранении. Они с трудом входят в родительскую семью мужа или жены, не в состоянии выстроить полноценные отношения с супругом, сводя все либо к сексуальным играм, либо к каким-то требованиям, оторванным от реальности. У них быстро исчерпывается первоначальная привязанность, поддержание супружеских отношений не получает развития. Неумение общаться влечет за собой доминирование защитных форм поведения, таких, как неадекватная лояльность или агрессивность (например, стремление обвинить во всем окружающих, неумение и нежелание признать свою вину и др.). Нарушение регуляции произвольной деятельности, саморегуляции поведения проявляется в основном в том, что воспитанники детских домов не умеют самостоятельно планировать и контролировать свои действия, правильно распоряжаться деньгами. Воспитание в основном послушания, формальное дисциплинирование приводит к тому, что воспитанники ориентируются в своих поступках в значительной степени на оценку окружающих и легко попадают после выпуска под чужое, подчас криминальное, влияние сильной личности. Все эти особенности психического развития, а также потребительское отношение к людям, установка, что им все что-то должны и обязаны помогать (психологический и социальный инфантилизм), чрезвычайно затрудняют вхождение воспитанников детского дома (школы-интерната) в современный постоянно меняющийся социум. Значительная часть выпускников пополнила маргинальные сообщества. Выпускники не в состоянии использовать те предпочтения, которыми государство их обеспечивает. Экспертный опрос работодателей выпускников указал, что последние не знают элементарных вещей, конфликтны, не умеют строить взаимоотношения в коллективе, занимают полярные позиции- либо пассивны, либо агрессивны по отношению к окружающим, склонны манипулировать своим статусом сироты, уходить от ответственности или перекладывать ответственность на других, имеют вредные привычки, инфантильны [5].

Большое значение для дальнейшей «взрослой» жизни выпускников имеет состояние их здоровья - база для физиологического психического, социально-психологического, интеллектуального развития, воспроизводства. Отметим, что потенциал здоровья детей-сирот в большинстве крайне низок. Изначально он определяется уровнем здоровья родителей. Чаще всего родители «отказных» детей ведут асоциальный образ жизни, пьянствуют, проживают в антисанитарных условиях, переносят социально значимые заболевания (в том числе венерические, туберкулез) и нередко заражают ими детей.

Дети, оторванные от матери в возрасте до - 2-х - 3-х лет, впоследствии имеют психологические и интеллектуальные нарушения, не подлежащие реабилитации, что также затрудняет адаптацию во взрослой жизни. Ранняя психическая депривация сказывается на общем соматическом здоровье ребенка. Поэтому поступающие в дома ребенка дети в большинстве своем уже имеют многочисленные расстройства физического и психического здоровья.

Задержка в психологическом и эмоциональном развитии детей приводят к таким нарушениям в поведении и эмоциональным реакциям, при которых нарушается их общение с окружающими и тем самым осложняется адаптация в обществе. Эти обстоятельства свидетельствуют, что выпускники интернатных учреждений являются не вполне здоровыми по многим показателям.

Следствием такого низкого потенциала здоровья является то, что среди детей-сирот большая доза с отклонениями в интеллектуальном развитии. Исследования, проводимые Центром обучения и исследования благосостояния по организации реабилитационной работы с ребенком, нуждающимся в

государственной защите, показывают, что длительное содержание детей в интернатных учреждениях задерживает их общее интеллектуальное развитие, а не только физическое и психическое. Эти факторы в значительной степени затрудняют нормальную адаптацию выпускников в социальной среде. Подростки покидают детские дома, когда личностное, социальное становление, физическое развитие еще не завершены. Выпускники начинают самостоятельную жизнь не только не приспособленными (не адаптированными) к ней из-за специфики пребывания в интернатном учреждении, но и физически, морально неокрепшими. Учитывая, что в россий-

ском обществе принято совместное проживание с родителями часто уже взрослых «детей», на что и ориентирована система воспитания, специалисты считают, что лишь десятая часть выпускников готова к самостоятельной жизни [6].

Выпускнику, оказавшемуся на пороге самостоятельной жизни, необходима помощь и поддержка того окружения, в котором он находится в период адаптации к самостоятельной жизни. Профессионально построенное общение и работа с выпускником могут стать основой его успешной адаптации [7].

Библиографический список

1. Тихонцева, Н.Г. Некоторые психолого-педагогические аспекты адаптации социальных сирот в России // Молодой ученый. - 2009. - №3.
 2. Семья, Г.В. Основы социально-психологической защищенности выпускников образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. - М., 2004.
 3. Шипицына, Л.М. Психология детей-сирот: учебное пособие. - СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2005.
 4. Травникова, Н.Г. Психологическая адаптация выпускников детского дома: дис. ... канд. психол. наук. - СПб., 1999.
 5. Ослон, В.Н. Новый взгляд на психологическую службу // Детский Дом.-2008. - №27.
 6. Сакваралидзе, Е.В. Проблемы социальной адаптации выпускников интернатных учреждений / Ежегодная научная конференция // Сорокинские чтения «Актуальные проблемы социологической науки и социальной практики 17-18 декабря 2002 года».
 7. Прихожан, А.М. Дети без семьи / А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых. - М., 1990
- Статья поступила в редакцию 9.10.09*

УДК 159.9

М.О. Зотова, соискатель СОГПИ, г. Владикавказ, РСО-Алания, E-mail: marinaolegovna@rambler.ru

ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ РАЗЛИЧНЫХ ТИПОВ ОБРАЗОВАНИЯ

Проводится анализ влияния образовательной модели на психоэмоциональное самочувствие младшего школьника на основании результатов мониторингового исследования эмоциональных и энергетических резервов учащихся, позволяющих им преодолевать учебные нагрузки. Экспериментальные данные позволяют сравнивать особенности эмоциональных реакций, настроения, работоспособности и энергетического баланса организма школьников традиционной образовательной модели и прогимназической, реализующей комплекс здоровьесберегающих технологий.

Ключевые слова: инновационная деятельность, психоэмоциональные состояния, здоровьесберегающие технологии, мониторинг, эмоциональные реакции, новые образовательные технологии, образовательные модели, образовательная среда.

Объективная ситуация в современном российском обществе характеризуется обострением интереса к детству как основополагающему и самоценному периоду жизни; осмыслением интересов и ожиданий в учебно-воспитательной сфере; определением образования, как фактора, от которого во многом зависит судьба каждого гражданина и страны.

Говоря о новых тенденциях в образовании и определяя их как путь активизации обучения и воспитания, следует исходить из понимания постоянной динамики, в которой находится эта сфера: образование реагирует на изменения в политических, экономических, идеологических, а в целом - социокультурных реалиях, адаптируясь к их потребностям, и в тоже время само во многом определяет эти потребности.

По мнению А.К. Белоусовой, «проблемы современной школы и пути ее дальнейшего развития становятся одним из центральных вопросов, обсуждаемых в современном обществе. Возникновение различных направлений, позиций, подходов отражает поиски путей формирования образовательной стратегии нового типа» [1, с. 310].

На основе новой парадигмы обучения и воспитания, происходят преобразование в педагогической системе -это оптимизация учебного процесса, его модернизация, структурные сдвиги, корректировка цели и задач. Речь идет собственно об инновациях, что выразилось в разработке разнообразных программ, предложенных для практической реализации и представляющие различные образовательные технологии.

Вариативность образовательных программ для учащихся, родителей и педагогов создает потенциальные возможности для перехода от обучения и воспитания всех к работе с каждым по формированию социально-ценностного отношения ребенка к самому себе и окружающему миру, по расширению возможностей реализации его индивидуальных возможностей.

Однако, результаты многочисленных исследований (В.Р. Кучма, Л.М. Сухарева; И.В. Дубровина; Д.А. Фарбер; А.Г. Ильин; Т.И. Стукалова; А.А. Баранов; Г.К. Зайцев; О.В. Даниленко; Т.Г. Хамаганова; Н.В. Калинина; Л.П. Гладких; Н.Н. Куинджи; М.М. Безруких; О.Г. Бериев; И.Ю. Кокаева; Г. Лесникова; Г.Г. Князев; М.В. Андропова и другие) свидетельствуют о серьезных проблемах в психологическом и соматическом состоянии здоровья школьников, что является безусловным показателем неблагополучия развития личности в целом. Медики, психологи, педагоги и другие специалисты единодушно отмечают в качестве основных причин сложившейся ситуации ухудшение качества жизни; отрицательное влияние условий воспитания в семье; в несовершенстве деятельности образовательных учреждений; в загрязнении окружающей среды; низкой гигиенической культуре и отсутствии навыков здорового образа жизни у населения; в снижении доступности и достаточности медицинской помощи.

Неуклонное снижение числа здоровых детей с каждым годом, обусловлено рядом факторов: экологическими и социально-экономическими проблемами, генетической отягощенностью, при этом специалисты подчеркивают то, что 20-40% негативных влияний, ухудшающих здоровье детей, связаны именно со школьным обучением.

В школьном возрасте ухудшение здоровья явно выражено, оно четко прослеживается от начала обучения в школе к его концу. За годы учения в школе, 70% сформировавшихся в начальных классах функциональных расстройств трансформируются и к моменту ее окончания, перерастают в стойкую хроническую патологию: в 4-5 раз возрастает заболеваемость органов зрения, в 3 раза -органов пищеварения и опорно-двигательного аппарата, в 2 раза увеличивается число нервно-психических расстройств и функциональных нарушений сердечно - сосудистой системы [3]. Заболевания этих органов и систем приобрели крайне высокую социальную значимость,

так как именно они в основном определяют невозможность успешной социальной адаптации и интеграции не только в школьном возрасте, но и на более поздних этапах онтогенеза. По данным Т.И. Стукаловой, только 10% школьников относятся к числу здоровых, 50% имеют хроническую патологию, 40% относится к группе риска по показателям здоровья [2].

Поиски причин «школьных болезней» привели к заключению о неудовлетворительной организации учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях. К действию таких факторов как освещение, воздушно-тепловой режим, подбор учебной мебели, добавились: интенсификация обучения, в том числе с использованием технических средств; переход на новые формы, методы обучения и организации учебно-воспитательного процесса, зачастую не учитывающих возрастные и функциональные возможности школьников; стрессовая педагогическая тактика; нерациональная организация учебной деятельности, в частности снижение двигательной активности и выраженная гипокинезия школьников; функциональная неграмотность педагогов в вопросах охраны и укрепления здоровья; отсутствие комплексной работы по формированию ценности здоровья и здорового образа жизни [3].

Отечественная школа ищет выходы по снижению влияния внутришкольных факторов стрессогенного характера, влияющих на здоровье учащихся, но практика показывает реальную необходимость анализа эффективности (при условии здоровьесохраняющего и здоровьеразвивающего компонента) педагогических технологий, ориентацию на всестороннее и гармоничное развитие личности ребенка; просветительской работы с кадрами и родителями в обогащении их знаниями по возрастной физиологии и психологии, охране здоровья, психофизиологии учебной деятельности и гигиены школьных трудностей. Иначе, будет происходить дальнейший катастрофический рост расходов, выделяемых государством, необходимых для поддержания медицинскими средствами здоровья одного индивида.

Однако, как показывает практика, работа в школах по развитию культуры здоровья ведется, в основном, в направлении внедрения валеологических курсов; шадающих компонентов учебного процесса; проведения мероприятий воспитательного характера («День здоровья», неделя борьбы с вредными привычками, беседы с учащимися и т. п.); включения элементов здоровьесохраняющих методик и приемов (бассейн, комната психологической разгрузки, физпаузы на уроках и т.п.), которые не представлены в комплексную программу, с консолидацией усилий специалистов, родителей и детей (как активных субъектов этой деятельности), а, следовательно, не может гарантировать эффективные результаты.

Подобная ситуация в образовательных учреждениях четко проецируется на «типичных» запросах поступающих из года в год в школьную психологическую службу (таких как: детские страхи, высокая тревожность, низкие коммуникативные навыки школьников и взрослых, недостаточный уровень развития психических процессов, агрессивность и т.п.), преодоление которых требует значительных ресурсных затрат, а в целом ситуацию не меняет в сторону ее улучшения.

Возникновение так называемых «инновационных школ» или «школ нового типа», а так же развитие сети негосударственных образовательных учреждений, обусловленное необходимостью внедрения в педагогическую практику здоровьеразвивающих комплексных технологий, не принесло положительных результатов. Более того, по данным ряда исследователей (М.А. Безруких, В.Ф. Базарного, Т.И. Стукаловой, В.Р. Кучмы, Л.М. Сухаревой, А.Г. Ильина) уровень здоровья учащихся образовательных учреждений нового типа определяют:

- высокая распространенность морфофункциональных расстройств и хронических болезней, которая 1,7 раза превышает аналогичный показатель в массовых школах;
- значительная частота (80,2%) множественных и полисистемных нарушений здоровья, «приходящихся» на одного ребенка;
- особенности структуры заболеваемости, заключающиеся в значительной распространенности функциональных эндокринно-обменных расстройств, нарушений системы кро-

вообращения и органов пищеварения, а так же хронических болезней нервной и сердечно - сосудистой системы, глаза и его придаточного аппарата, патологии костно-мышечной системы.

Кроме того, остро встает необходимость выяснения особенностей эмоциональной сферы школьников, их психо-энергетических ресурсов позволяющих преодолевать значительные учебные нагрузки.

Актуальная необходимость подготовки к жизни человека способного адаптироваться к развивающемуся социуму, свободного, со стремлением к самореализации и гармонизации своего внутреннего мира с окружающим, выдвигает на первый план задачу сохранения, укрепления физического и психического здоровья школьников, в частности, за счет формирования у них культуры индивидуального здоровья.

Содержательная характеристика категории здоровья может быть получена при глубоком анализе ее уровней. Рассмотрение здоровья человека как многокомпонентной модели, определяется трактовкой этого понятия данной ВОЗ (1968 г.): «здоровье -это состояние полного физического, духовного и социального благополучия, а не только отсутствие болезни или дефектов» [4, с. 7]. Следовательно, в основу данного определения положена категория состояния здоровья, которая оценивается по нескольким уровням: соматическому, психическому и социальному. Однако характер проявления психо-физических качеств индивида, степень его социальной адаптации не могут не зависеть от личностных качеств человека, осознанности поведения, либо укрепляющего собственное здоровье, либо наносящего ему вред.

В связи с этим нам представляется наиболее оправданным, целостный взгляд на здоровье в виде четырехкомпонентной модели, показывающей многомерность взаимовлияния разных проявлений функционирования целостного организма [5]. При этом, рассматривая взаимосвязь различных компонентов здоровья с учетом возрастных особенностей, сенситивных периодов биологического и социального развития, следует отметить, что на разных этапах развития человека степень взаимовлияния компонентов здоровья и иерархия его уровней могут меняться. Именно учет данных взаимовлияний, наследственных и средовых факторов, индивидуальных особенностей развития человека должен лежать в основе обучения и формирования ЗОЖ, и в целом культуры здоровья.

Для достижения этих целей необходим комплексный подход к образованию и воспитанию детей, охватывающий все этапы онтогенетического развития человека, с гармонизирующим воздействием на все сферы и стороны личности, через специально организованное учебно-воспитательное пространство, с программой психолого-педагогических мероприятий направленных на формирование у участников необходимых социально-психологических компетенций.

Влияние образовательной модели на психоэмоциональное самочувствие ученика стало предметом нашего внимания в рамках мониторингового исследования эмоциональной сферы и энергетических ресурсов, учащихся МОУ прогимназии (реализующей экспериментальную деятельность по внедрению инновационных образовательных программ, работающей в режиме «школы полного рабочего дня»; реализующей комплексную программу развития здоровья участников учебно-воспитательного процесса, располагающую достаточной материально-технической базой для осуществления различных здоровьесохраняющих, здоровьеразвивающих медико-психолого-педагогических мероприятий и определяющей задачу здоровьесбережения детей и взрослых приоритетной для своей деятельности) и СОШ г. Владикавказа (работающей в рамках традиционной образовательной модели), являющиеся показателями их психического здоровья. Учащиеся прогимназии составили экспериментальную группу (Э.Г.), а ученики общеобразовательной школы -контрольную (К.Г.). Всего в исследовании приняли участие 210 школьников первых-четвертых классов.

В основу методического аппарата исследования была положена программа исследования познавательных и эмоциональных особенностей школьников разработанная кандидатом психологических наук Л.А. Ясюковой [6].

Методика позволила не только определить индивидуально-личностные особенности учащихся, но и дала возможность сделать выводы об адаптационных резервах ребенка, прогнозировать проблемы в обучении, выработать рекомендации по моделированию индивидуальной траектории развития его личности. Кроме того, данный методический комплекс позволяет использовать различные варианты стимульного материала (например, комплекты для общеобразовательных и гимназических классов), что в свою очередь позволяет «тонко» замерять и констатировать влияние образовательной модели на психоэмоциональное состояние школьников.

В основном диагностическом блоке были изучены особенности речевого развития ребенка; мышления; памяти; внимательности; скорости переработки информации; зрительно-моторная координация; энергетическая обеспеченность деятельности и эмоциональная сфера ребенка, а так же личностные характеристики и специфика его социальных отношений. Кроме выше названных параметров результаты исследования соотносились с данными БОСС-диагностики и заключениями медицинских работников о состоянии здоровья школьников. Корреляционные связи выявлялись с помощью компьютерной программы обработки данных SPSS.

В данной публикации мы обсуждаем результаты исследования психоэмоциональной сферы школьников, являющиеся «индикатором» их уровня здоровья, степени комфортности в образовательном пространстве.

Таблица

Результаты мониторинга эмоциональной сферы школьников

Класс	Психоэмоциональный показатель					
	Тревожность (высокий уровень)		Энергия (низкий уровень)		Настроение (негативные переживания)	
	Э.Г.	К.Г.	Э.Г.	К.Г.	Э.Г.	К.Г.
1	11%	24%	14,5%	0%	0%	7%
2	9%	30%	9%	0%	10,8%	12,4%
3	28%	12%	8%	19%	16%	25%
4	38%	23,5%	19%	5,9%	4%	5,9%

Полученные нами результаты свидетельствуют о том, что высокий уровень тревожности свойственен примерно каждому пятому школьнику, не зависимо от образовательной модели (в прогимназии таких учащихся -21%, в СОШ-19,2%).

Рассматривая показатели в целом по всему экспериментальному массиву, обнаруживается наибольшее число высоко тревожных школьников среди учеников четвертых классов прогимназии (38%, против 23,5% четвероклассников СОШ). При этом учащиеся первых и вторых классов общеобразовательной школы свойственен значительно более высокий уровень тревожности (в первых классах - в два раза выше, а во вторых в три раза). Если в СОШ показатели высокого уровня тревожности в старших учебных параллелях снижается, то в прогимназии наоборот, чем старше учащиеся, тем больше среди них детей в состоянии эмоциональной дестабилизации, проявляющих внутреннее напряжение в ситуациях взаимодействия с окружающими, не справляющихся с возникающими жизненными трудностями адекватной копинг-стратегией.

Возможно данная ситуация отчасти объясняется эффективностью организации адаптационного периода в прогимназии, которая реализует программу «Первый раз в первый класс!» и тем, что учебно-воспитательный процесс в ней предъявляет высокие требования к достижениям учащегося, более серьезно осознаваемые детьми постарше. Школьники же традиционной образовательной модели постепенно приспособляются к условиям и, имея слабую познавательную

мотивацию, менее болезненно реагируют на учебно-воспитательную ситуацию.

Полученные показатели коррелируют с результатами исследования эмоциональных установок по отношению к школе, эмоционального фона и энергетике школьников двух образовательных моделей. Так, учащиеся прогимназии проявляют большую активность, заинтересованность, энергичность, готовность к деятельности. Они стремятся быть отличниками; проявляют высокую чувствительность во взаимоотношениях с учителями, добиваются похвалы (таких уч-ся в прогимназии-83%, а в традиционной-67%). При этом в прогимназических классах учащихся с высоким уровнем притязаний большинство во всех учебных параллелях, а в общеобразовательной школе их число значительно снижается с переходом в старшие классы.

Учащихся, в эмоциональном фоне которых преобладают отрицательные переживания, плохое настроение, свидетельствующее о наличии проблем, которые они не могут преодолеть самостоятельно, в первых классах прогимназии не выявлено, в то время как в традиционной школе это свойственно каждому восьмому ребенку. В прогимназических учебных параллелях 2-3 классов подобное неблагоприятное настроение, негативный эмоциональный фон доминирует у каждого десятого второклассника и каждого шестого третьеклассника, однако в СОШ таких детей на 2,4% и 9% соответственно больше. Несмотря на тревожность четвероклассников прогимназии, среди них лишь 4% испытывают отрицательные эмоциональные переживания по отношению к школе. Четвероклассников традиционной образовательной модели имеющих плохое настроение, свидетельствующее о нарушении адаптации, о наличии проблем, которые они не могут преодолеть самостоятельно, выявлено 32,3%.

Результаты изучения работоспособности школьников, вегетативного коэффициента характеризующего энергетический баланс организма (способность к энергозатратам или установку на сбережение энергии) полученные нами, свидетельствуют том, что преобладающее большинство детей СОШ находятся в состоянии оптимальной работоспособности (примерно 61%). Эти дети отличаются бодростью, отсутствием усталости, здоровой активностью, готовностью к энергозатратам. Нагрузки соответствуют их возможностям, образ жизни ребенка позволяет ему полностью восстанавливать затраченную энергию.

В прогимназических классах в режиме оптимальной работоспособности функционирует около половины школьников (49,6%). Однако, учащихся находящихся в состоянии хронического переутомления, истощения, низкой работоспособности в первых и во вторых общеобразовательных классах не выявлено (есть 23,3% с компенсируемым состоянием усталости), а в прогимназии их 12,7% (35% - компенсируемое состояние усталости). Для этих детей нагрузки учебной деятельности непосильны, требуется существенное их снижение. Возможно, эти дети ослаблены каким-либо хроническим или острым заболеванием.

При разработке концептуальной основы психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса, нам представляется целесообразным исходить из понимания учебного и воспитательного пространства любого образовательного учреждения, не зависимо от реализуемой им образовательной модели, как здоровьесберегающей и здоровьеразвивающей среды, носящей психопрофилактический, психотерапевтический, коррекционно-развивающий характер. То есть, необходима такая организация образовательного процесса, которая бы не только не провоцировала возникновение «школьных болезней», но и могла решать вопросы личностного развития ее участников, нивелировать дефекты семейного воспитания и случайной социализации, прежде всего резервами и компетенциями самой личности.

Библиографический список

1. Безруких, М.М. Школьные факторы риска и здоровье детей // Магистр. - М., 1999. - № 3.
2. Белоусова, А.К. Самоорганизация совместной мыслительной деятельности. - Ростов н / Д: Изд-во РГПУ, 2002.

3. Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / под ред. И.В. Дубровиной. - Екатеринбург: Деловая книга, 2000.
4. Стукалова, Т.И. Задачи органов здравоохранения по совершенствованию медицинской помощи детям в школах // Магистр. - М., 1999. - № 3
5. Трещева, О.Л. К вопросу системного обоснования индивидуального здоровья и его компонентов // Здоровье и образование: Матер. Международного конгресса валеологов. - СПб., 1999.
6. Ясюкова, Л.А. Методика определения готовности к школе: прогноз и профилактика проблем обучения в начальной школе. - СПб.: ИМАТОН, 1999.

Статья поступила в редакцию 3.04.09

УДК 378.147:51

Т.П. Пушкарева, доц. СФУ ПИ, г. Красноярск, E-mail: a_tatianka@mail.ru

О РАЗВИТИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА

Для повышения качества математической подготовки учащихся естественнонаучных факультетов педагогических вузов необходимо организовать непрерывную вертикальную математическую деятельность, включающую в себя инвариантный модуль фундаментальной высшей математики; основы математических методов и моделирования в химии; учебно-научные проекты.

Ключевые слова: математическая подготовка студентов педвуза, математическое моделирование в химии, проектно-исследовательская методика, математический тезаурус.

Фундаментальная математическая подготовка студентов педагогических вузов не должна сводиться к приобретению ими общей математической культуры. Особую роль необходимо отводить изучению математических понятий и структур, наиболее важных с точки зрения профессиональной направленности.

Однако в настоящее время в высших учебных заведениях, готовящих специалистов различных направлений и специальностей, математика изучается по одинаковой программе на основе единого институтского цикла, общего для всех факультетов.

В традиционных методических системах обучение строится на представлении изолированных элементов: определитель, производная, интеграл. Математика оказывается для студентов предметом «чистого» усвоения, никак не связанным с их будущей профессиональной деятельностью, что, естественно, отражается на уровне усвоения материала и квалификации будущего учителя.

Сегодня с особой остротой осознается объективная потребность общества в учителе, способном формировать целостную, активную, конкурентоспособную личность выпускника школы на основе использования возможностей различных видов деятельности [1].

В этой связи представляется актуальным развитие методической системы математической подготовки будущего учителя - предметника на основе вертикальной модели обучения [2].

В данной статье предлагается вертикальная модель математической подготовки будущего учителя химии в условиях использования ИКТ.

Исследование отечественных задачников по химии показало, что решения большинства задач содержат лишь операции элементарной математики (пропорции, логарифмирование, потенцирование, решение квадратных уравнений, системы уравнений). Производные и интегралы не используются, даже если это существенно упрощает и уточняет решение. Неумение пользоваться материалом высшей математики приводит к грубым упрощениям, пренебрежению сложного характера химических зависимостей, а порой и неточным решениям.

Таким образом, изучение литературы и качества профессиональной подготовки педагога выявило следующие основные противоречия:

- между объективной потребностью общества в личности учителя новой формации и сложившейся системой профессиональной подготовки учителя;
- между возможностью моделирования реальных химических явлений и процессов и формальными методами обучения математике;
- между содержанием имеющейся учебно-методической литературы и объективной необходимостью наличия методической системы математического обучения;

• между постоянно увеличивающимся потоком информации и возможностями учащихся.

Как известно [3-5], преподавание математики в профильных классах средней школы и факультетах не физико-математического направления строится на основе другого целеполагания и других педагогических технологиях. То есть необходимо создание специальных условий для обеспечения математической подготовки таких учащихся, связанных с прикладными аспектами математики. Решить поставленную задачу в школьном и вузовском математическом образовании можно лишь в том случае, если в педагогическом вузе будущий учитель химии будет научен сам строить модели химических явлений и процессов. Кроме этого, необходимо сформировать у него профессиональные умения и навыки по обучению учащихся проводить подобную работу.

Для оптимизации математической подготовки будущего учителя химии важно выделить межпредметные связи и учесть профессиональную направленность при отборе содержания обучения математике. Нами было проведено исследование рабочих программ по математике и химическим дисциплинам. Результаты анализа показали, что наиболее математизированными являются физическая химия и аналитическая химия. Связи между основными разделами данных химических дисциплин и высшей математики представлены в таблицах ниже.

Таблица 1
Межпредметные связи математики и аналитической химии

Разделы Аналитической химии	Разделы математики						
	Аналитическая геометрия	Алгебра	Функции и пределы	Дифференциальное исчисление	Интегральное исчисление	Диф. уравнения	Теория вероятностей и математистика
Метрологические основы химического анализа		+		+			+
Теория и практика пробоотбора			+				+
Типы реакций и процессов	+	+		+			
Методы выделения, разделения и концентрирования		+			+		
Хроматографический анализ				+	+		
Титриметрические методы			+				
Кинетические методы				+		+	
Электрохимические методы				+	+		
Оптические методы		+		+	+	+	

Таблица 2
Межпредметные связи математики и физической химии

Разделы физической химии	Разделы математики						
	Аналитическая геометрия	Алгебра	Функциональный анализ	Дифференциальное исчисление	Интегральное исчисление	Диф. уравнения	Теория вероятностей и математическая статистика
Электрохимия			+	+	+	+	
Кинетика химических реакций		+	+	+			+
Спектральные методы исследования строения и энергетических состояний молекул	+	+					+
Химическая термодинамика		+	+	+	+	+	

Проведенное исследование показало, что, с одной стороны, опора на математические методы в химических дисциплинах позволяет количественно оценивать закономерности химических процессов, логически обосновывать отдельные законы и теории, выбирать наиболее оптимальные методы решения, с другой - введение контекстного принципа в обучение математике ликвидирует формализм и оторванность абстрактных понятий от реальной жизни, повышает уровень усвоения математического материала.

Сказанное выше обуславливает включение в учебные планы подготовки учителей химии дисциплины «Математическое моделирование химических процессов».

Основными целями введения данной дисциплины являются:

- освоение знаний о базовых понятиях математического моделирования; различных подходах к построению математических моделей; классификации моделей; этапах построения математических моделей; областях применения математического моделирования в химии; использовании компьютерных программ для расчетов;
- овладение умениями строить математические модели химических объектов и явлений; составлять алгоритмы для решения; выбирать методы решения; использовать компьютерные технологии.
- развитие навыков проектно-исследовательской деятельности.

Изучение основ математического моделирования даст дополнительные возможности студенту выбирать направление дальнейшего научного исследования (курсовая работа, дипломный проект, аспирантура) и профессиональной деятельности.

При отборе содержания данной дисциплины были учтены межпредметные связи математики с химическими и другими дисциплинами (рис.1) и их профессиональная направленность.



Рис. 1. Связь основных разделов курса с другими дисциплинами

Структурирование содержания выполнено на основе тезаурусного подхода.

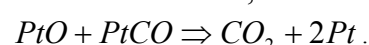
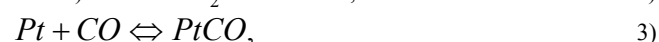
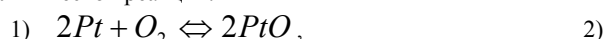
Как видно из рисунка, содержание дисциплины базируется на знаниях, полученных при изучении различных дисциплин. Предлагаемый курс включает два вида интеграции: горизонтальную интеграцию (объединение сходного материала в разных учебных дисциплинах) и вертикальную интеграцию (объединение в одной дисциплине материала, который тематически повторяется в разные годы обучения на разном уровне сложности). Знания по математическому моделированию химических процессов позволят связать математику с реальной жизнью и выбирать свои методы решения химических проблем. Наилучшим методом изучения предлагаемой дисциплины является проектно-исследовательская деятельность.

В качестве эксперимента в Красноярском государственном педагогическом университете им. В.П. Астафьева в учебную программу студентов химического факультета пятого курса был включен раздел «Математические методы в химии» в рамках дисциплины «Современные педагогические технологии». На основе проектной методики студенты проводили исследования по определению режимов протекания химических реакций с помощью математических моделей [6; 7].

Проектно-исследовательская деятельность осуществлялась по определенной схеме, начиная с выбора темы проекта и заканчивая представлением результатов исследования в виде докладов, презентаций, web-сайтов и т.п. во время лекции. Темы проектов студенты выбирали из предложенного списка в зависимости от их заинтересованности в какой-то области знаний, связанной с будущей профессией (аналитическая химия, химическая кинетика, термодинамика). Все темы разбиты на три группы по уровню сложности. Каждый студент самостоятельно выбирал тему проекта. Перед выполнением задачи проводился инструктаж по выполнению задания, который включает в себя цель задания, его содержание, сроки выполнения, ориентировочный объем работы, основные требования к результатам. Контекстная технология обеспечивает мотивацию изучения математики. А проектно-исследовательская деятельность и использование компьютерных технологий повышает уровень заинтересованности и качество усвоения материала.

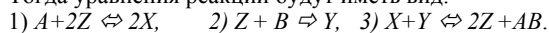
В качестве примера рассмотрим один из проектов.

Задание: Определить стационарные состояния заданной каталитической реакции:



Обозначим: $Z=Pt$, $X=PtO$, $Y=PtCO$, $A=O_2$, $B=CO$, $AB=CO_2$.

Тогда уравнения реакций будут иметь вид:



Соответствующая математическая модель имеет вид:

$$\frac{dx}{dt} = 2k_1z^2 - 2k_{-1}x^2 - k_3xy + k_{-3}z^2 = P(x, z),$$

$$\frac{dy}{dt} = k_2z - k_3xy + k_{-3}z^2 = Q(x, z),$$

$$y = 1 - x - z.$$

Областью определения решений данной системы является треугольник:

$$S = \{x, z : x, z \geq 0, x + z \leq 1\}.$$

Для определения стационарных состояний необходимо решить систему уравнений:

$$\begin{cases} P(x, z) = 0, \\ Q(x, z) = 0. \end{cases}$$

Далее студенты исследуют систему на наличие решений и при необходимости решают ее одним из известных им способов (формулы Крамера, метод Гаусса или готовые программные продукты).

При решении задачи учащиеся разрабатывают проект, выполняемый в несколько этапов:

1. Сбор и анализ информации по поставленной задаче, выбор метода ее решения. Здесь используются книги, статьи, учебники по химии и математике, Internet.

2. Нахождение решения с помощью готовых программных продуктов таких, как Microsoft Excel, Mathcad, Matlab и т.п. или аналитического анализа в зависимости от количества уравнений в системе.

3. Оформление результатов исследований и решения в виде программного продукта: презентации, статьи или веб-сайта.

Введение раздела «Математические методы в химии» дает объяснение применению математических методов при решении химических задач, обуславливая полное понимание сложного материала. С другой стороны, использование компьютерных технологий повышает познавательную активность студентов, развивает умение сформулировать и решить проблему.

Библиографический список

1. Афанасьев, В.В. Современные проблемы и концепции математического образования учителя физики / В.В. Афанасьев, Е.И. Смирнов // Ярославский Педагогический вестник. - 2002. - № 1.
 2. Пак, Н.И. Проектный подход в обучении как информационный процесс: монография. - Красноярск: РИО КГПУ, 2008.
 3. Пушкарева, Т.П. Использование компьютерных технологий при интеграции предметных областей (математика-химия) // Современные технологии образования и их использование в Вузе и профильной школе: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. - Томск, 2005.
 4. Федорев, Г.Ф. Проблема интеграции и практика обучения / Г.Ф. Федорев. - Л.: ЛГПИ, 1990.
 5. Скатецкий, В.Г. Научные основы профессиональной направленности преподавания математики студентам нематематических специальностей: автореф. дисс.... д-ра. пед. наук. - Минск, 1995.
 6. Пушкарева, Т.П. К программному обеспечению учебного процесса по математическому моделированию / Т.П. Пушкарева, В.И. Быков // На пути к реформам: Тезисы докладов научно-практической конференции. - Красноярск, 1998.
 7. Пушкарева, Т.П. Внедрение проектно-исследовательской методики в преподавание математики студентам химического факультета // Формирование профессиональной компетентности специалистов как цель модернизации образования: Материалы Всероссийской научно-практической конференции: Бузулук-Оренбург, 2005.
- Статья поступила в редакцию 9.10.09

УДК 378.02:53

Т.И. Новичихина, канд. физ.-мат. наук, доц. АлтГПА, г. Барнаул, Т: (8-3852) 37-69-33

ЭНТРОПИЙНЫЙ ПОДХОД КАК НЕОТЪЕМЛЕМЫЙ АТРИБУТ ПОЛУЧЕНИЯ ИНФОРМАЦИИ И ЗНАНИЙ

В работе обоснованы основные положения энтропийного подхода, рассмотрены примеры его применения для различных систем, в том числе и педагогических, впервые сформулирован и доказан закон сохранения информации.

Особую трудность во время выполнения проектов студенты испытывали при применении вычислительных методов к математическим моделям химических реакций. Сказался низкий уровень знания математических разделов, полученного в школе и на первом курсе при формально-логическом стиле преподавания математики.

Таким образом, к решению проблемы разрыва между содержанием курса математики и потребностями учебного процесса при подготовке специалистов-учителей нематематических дисциплин следует подходить системно, охватывая основные стороны решаемой проблемы, а именно:

- подготовить кадры, владеющие не только математическими знаниями, но и математическим моделированием объектов и явлений, соответствующих выбранным профилям;
- создать учебно-методическое обеспечение дисциплины математика с учетом профилизации;
- использовать современные методы обучения математике и информационно-коммуникационные технологии (ИКТ);
- учитывать психофизиологические особенности учащихся при построении учебного процесса.

Такая трудоемкая и ответственная работа, безусловно, должна быть осуществлена междисциплинарным и высококвалифицированным коллективом.

Выводы

Общая математическая подготовка будущих учителей предметников должна строиться на основе непрерывной (вертикальной, в течение всего периода обучения в педвузе) математической деятельности, включающей: инвариантный модуль фундаментальной высшей математики; разделов математических методов и моделирования в предметной области, встраиваемых в дисциплины ЕН (математика, физика, методика решения расчетных задач по химии, биология с основами экологии), ОПД (основы исследовательской деятельности в области естественнонаучного образования, ИКТ в естественнонаучном образовании, современные методы химического синтеза, химия комплексных соединений), ДПП (аналитическая химия, физическая химия, неорганическая химия, химическая технология); учебно-научные проекты, требующие использования математического аппарата и ИКТ. При этом отбор содержания и видов практической деятельности студентов в процессе математической подготовки должен осуществляться на основе принципов межпредметных связей и использования инструмента математического моделирования как основного метода познания в любой предметной области.

Ключевые слова: энтропийный подход, информационные процессы, сложные системы, свободная информация, связанная информация, закон сохранения информации.

На основе проведенных исследований нами развит энтропийный подход к изучению информационных процессов. Энтропийный подход, построенный на основе второго начала термодинамики, может быть сформулирован следующим образом: направление процессов в замкнутой системе таково, что изменение энтропии в ней может быть только положительным или равным нулю, но никогда не может быть отрицательным. Применение предложенного подхода позволило впервые сформулировать закон сохранения информации для различных систем, указать направление развития сложных систем различной природы.

Все предметы и процессы окружающего нас мира, так или иначе, взаимосвязаны, между ними происходит обмен не только веществом, энергией и энтропией, но и информацией. Самым существенным фактором в организации целостности системы любой природы, по мнению академика П.К. Анохина и с этим невозможно не согласиться, является циркуляция в ней информации. Только благодаря непрерывному обмену информацией между отдельными частями системы может осуществляться их организованное взаимодействие, заканчивающееся полезным эффектом.

Термин «информация» происходит от латинского «*in*-formation» - «осведомление», «представление», «разъяснение» [1]. Этот термин первоначально употреблялся исключительно в журналистике. Затем он получил широкое распространение в различных областях знаний - в теории связи, в социологии, в биологии, в педагогике и др. Толковый словарь русского языка дает следующее определение: информация - это сведения об окружающем мире и протекающих в нем процессах, воспринимаемые человеком или специальным устройством [2, с. 250].

Обращаясь к истории развития любого направления научного познания, будь то физика, биология, социология, философия, педагогика можно отметить, что практически всегда наблюдения, а, следовательно, и описание сложной системы начинается с более заметной стороны. Плоды дерева всегда заметнее его корней. Процесс познания Вселенной начинается от настоящего этапа развития и продолжается вглубь - в прошлое и будущее. Физика - с изучения законов и явлений макромира, а затем вглубь - в микро- и мегамир. Энтропия, введенная для описания простых термодинамических систем, проявляется в системах макро- и мегамира. Информация, первоначально воспринятая как инструмент человеческой деятельности, была обнаружена в более простых системах материального мира.

Различают «связанную» и «свободную» информацию. Наиболее наглядно связанная информация может быть представлена в виде многоцветного напластования горных пород, которое наблюдается в местах их раскола. Свободная информация присутствует в любой книге. Педагогическую деятельность невозможно представить без обмена информацией. Любая сложная система, будь она, например, биологическая или социальная, может содержать связанную информацию. Универсальной количественной мерой такой информации является энтропия рассматриваемой системы [3, с. 70]. Информация в этой естественной форме является несколько скрытой и не отвечает определению информации, которое закладывается в этот термин в классической теории информации. Связанная информация не служит какой-либо цели, не имеет назначения, она представляет только саму себя и является непосредственным материальным свойством рассматриваемой системы. Различия между свободной и связанной информацией носят качественный характер. Свободная информация - это всегда элемент взаимосвязи между двумя системами - передающей и получающей, она представляет собой бинарное отношение между системами. А отношение - это не свойство системы, следовательно, свободная информация существует относи-

тельно самостоятельно и качественно отличается от «нормальных» физических объектов. Свободная информация имеет цель и назначение, она связана с существованием, по крайней мере, двух систем, которые извлекают ее из массивов связанной информации, сохраняют ее, обмениваются ею, обрабатывают ее для того, чтобы она преобразовалась в связанную информацию в виде схемы построения или программы поведения. Свободная информация обладает независимостью и от носителя. Так сообщение может быть передано на бумажном, электронном носителе или в устной форме. Коммуникационный способ не влияет на содержание сообщения. Таким образом, связанную информацию можно обозначить как материальную, или физическую, а свободную - как нематериальную. Безусловно, что роль информации схожа с ролью энтропии в материальных объектах, причем аналогии, проводимые между ними, нельзя считать формальными. Качество энергии, которой обладает система, оценивается с помощью энтропии. Улучшение качества энергии системы - это цель саморазвивающейся системы. «Цель» - это термин, имеющий значение только применительно к живым существам. В этом смысле свободная информация не способна существовать вне мира живых существ. Свободная информация всегда носит символический характер, следовательно, предполагается, что и источник и приемник способны создавать и получать символы, причем смысл передаваемого сообщения, не будет зависеть ни от природы, ни от способа кодирования. Связанная информация неразрывно связана с природой состояния, которую она представляет.

Инвариантность свободной информации относительно физической природы носителя является одним из фундаментальных ее физических свойств. Любой носитель информации имеет физическую природу и подчинен физическим законам, в частности, второму закону термодинамики. Информация, связанная с физическим состоянием системы, «стирается» при приближении системы к термодинамическому равновесию. Из состояния, характеризующегося максимальной энтропией трудно извлечь какую-либо информацию, так как оно представляет собой наиболее хаотичное, из возможных состояние. Однако всегда существует некоторая разница между максимальным значением энтропии и ее действительным значением.

Для переноса свободной информации возможно использование любого носителя, как правило, выбирают стабильный в данных физических условиях, носитель. Следовательно, свободная информация оказывается свободной от законов, которым подчиняются порождающие ее структуры.

Частным случаем существования свободной информации является информация в аналоговом и цифровом виде. В качестве примеров могут выступать письменность, компьютерные данные, генетические коды ДНК. Гормональная же система регуляции у млекопитающих не является ни аналоговой, ни цифровой. В случае аналоговой или последовательной информации возможно построение всех символов в одномерную цепочку. Символы здесь упорядочены, можно указать положение каждого из них.

Исследования в области естественных наук часто имеют своей целью извлечение свободной информации из связанной, например путем измерений. В этом случае свободная информация оказывается более скудной, нежели связанная, так как она описывает только отдельные аспекты объекта, являющегося предметом изучения. Но в отличие от связанной информации, свободная может быть сохранена, размножена и преобразована, а при использовании определенных правил и закономерностей ее можно сравнить со свободной информацией, полученной из других источников. Таким образом, свободная информация может быть накоплена, а накопление информации является принципом биологической и социальной эволюции. Уровень сложности процессов космической и земной эволюции отражен в связанной информации непрерывных

состояний. Главной отличительной чертой биологической и социальной эволюции является появление свободной информации.

Понятие «энтропия» занимает центральное положение не только в физике, но и в теории информации. Энтропийная основа информации достаточно отчетливо прослеживается с момента возникновения теории информации, историю возникновения которой принято отсчитывать с момента выхода в свет в 1949 г. труда американского математика и инженера К. Шеннона «Математическая теория связи» [4]. Количество информации К. Шеннон определял как $I = \log(1/p_i)$, где p_i - вероятность осуществления некоторого события. Информацию относят к исследуемой системе, считая ее функцией последней, причем увеличение данных о системе означает уменьшение ее неопределенности. Очевидно, что существует связь информации с вероятностью состояния системы и как следствие с энтропией. Необходимо отметить, что на самом деле, первым шагом в исследовании информации и ее связи с энтропией были предприняты еще Р. Хартли в 1928 г., который предложил измерять степень неопределенности опыта с A различными результатами величиной $\log A$. Эта мера была удобной для решения некоторых практических задач передачи сообщений по линиям связи, но в других случаях оказывалась мало показательной, так как не учитывала различие между характером результатов - практически невероятному результату придавалось близкое значение, как и вполне вероятному. По мнению Хартли, различие между результатами должны определяться в первую очередь факторами психологического характера, следовательно, и учитываться должны психологами, а не инженерами и математиками.

Следующий шаг в определении зависимости между энтропией и информацией был сделан в 1929 году Л. Сциллардом, но его работа была не понята. Поэтому К. Шеннон в 1949 году практически заново установил эту зависимость, хотя и подразумевал под энтропией соответствующую величину со знаком «-».

Согласно Шеннону [3, с. 265], средняя неопределенность нормированного распределения вероятностей

$$H = M [\ln(1/p(x))] = - \int dx p(x) \ln p(x)$$

называется информационной энтропией этого распределения. При этом x_1, \dots, x_d определяют состояния системы относительно наблюдаемых степеней свободы. Если величина x представлена полным набором координат и импульсов частиц макроскопической системы, то есть $x = (g_1, \dots, g_f, p_1, \dots, p_f)$, то справедливо равенство:

$$S = k_B H,$$

где k_B - постоянная Больцмана. Иными словами, статистическая энтропия макроскопического состояния соответствует информации, которая необходима для описания микроскопического состояния исследуемой системы. Информационная энтропия не является ковариантной величиной, так как она изменяется при нелинейной трансформации переменных состояний. Необходимо отметить, что прирост информации является ковариантной величиной

$$K [p, p'] = \int dx p(x, t) \ln(p/p').$$

Теория марковских стохастических процессов отводит важную роль, как изменению энтропии, так и приросту информации.

Нельзя говорить о прямой связи информационной энтропии со статистической энтропией. Особенно значимое отличие наблюдается в случае, если фазовые переменные x не образуют полный набор микроскопических переменных. Фазовые переменные часто вводятся в уравнения как параметры порядка (редуцированное описание), причем с сокращением некоторых микроскопических степеней свободы. Информационная энтропия распределения вероятностей параметров порядка является только частью совокупной статистической энтропии. Но той частью, которая отвечает за структурообразование систем.

Существует тесная взаимосвязь между энтропией и недостатком информации. Согласно Джейнсу, взаимосвязь между энтропией и информацией может быть использована для определения неизвестных распределений вероятностей [3, с. 266]. Допустим, мы измерили все $A_i(x)$, что позволило определить средние значения $A_i(x)$. Требуется найти распределение P . Так как для однозначного определения P недостаточно просто задать конечное множество ожидаемых значений, Джейнс предложил определять P из вариационной задачи и максимизировать информационную энтропию, соблюдая дополнительные условия, а также нормирующее условие для распределения вероятностей. Из всех распределений с требуемыми ожидаемыми средними значениями $A_i(x)$ отбираются распределения с наибольшей неопределенностью. Джейнс доказывал, что этот метод соответствует описанной ситуации: каждая отличная от оптимальной функция распределения с заданными ожидаемыми значениями должна быть основана на дополнительной информации, которая, согласно начальным условиям, отсутствует.

Применимость принципа максимальной энтропии в закрытой системе основана на втором законе термодинамики. Фиксация энергии, которая становится в системе дополнительным условием, теряет свою исключительную роль. Для того, чтобы ограничить произвольность при выборе дополнительных условий, Хакен [3, с. 268] объединил принцип максимальной информационной энтропии с концепцией параметра порядка и теорией бифуркаций.

Л. Бриллюэн ввел «негэнтропийный принцип информации», который накладывает новые ограничения на физические эксперименты и не зависит от известного соотношения неопределенности квантовой механики. Сущность этого принципа состоит в следующем: с ростом информации о системе увеличивается негэнтропия, энтропия же есть мера недостатка информации. Любое наблюдение или эксперимент над системой автоматически ведет к увеличению энтропии лаборатории. Следовательно, эффективность эксперимента можно определять как отношение полученной информации к связанному с ней увеличению энтропии. Полученная величина всегда меньше единицы. С другой стороны, в соответствии с энтропийным подходом, основанным на втором законе термодинамики, можно утверждать, что в изолированной системе негэнтропия и информация стремятся к минимуму, а энтропия и «неинформация» (информация со знаком минус) к максимуму. Процесс идет в том же направлении, что и во всех неорганических системах. Более того, можно утверждать, что если некоторая макросистема находится при температуре близкой к абсолютному нулю, то $\ln A = 0$, а вероятность этого состояния $A = 1$. То есть в этом случае данное макроскопическое состояние системы может быть реализовано только одним микроскопическим способом. Это предельное состояние в неживой природе соответствует кристаллическому состоянию химически однородного тела, при котором количество информации о теле максимально. Информации о макросостоянии тем меньше, чем больше A , а значит, и энтропия S , имеющая, как известно, в состоянии равновесия максимальное значение. Поэтому можно записать выражение, связывающее информацию с энтропией и негэнтропией S_n :

$$I = -K \ln A = -S = S_n,$$

где K - постоянная, в общем случае не равная постоянной Больцмана в аналогичной формуле энтропии. Если в качестве единиц измерения информации выбрать единицы измерения негэнтропии, а $K = k = 1,380 \cdot 10^{-23}$ Дж/град, то I и S_n станут тождественными. Шеннон ввел меру количества информации - бит. Характерно, что бит - это безразмерная величина, не связанная с наличием или отсутствием какого-либо конкретного материального объекта. В его работах ставилась специфическая задача передачи неискаженного сигнала по каналу связи, при этом смысл сигнала для него не представлял интерес. Смысл этой функции можно проиллюстрировать следующим примером. На вход некоторого передающего устройства многократно передается сигнал, сигнал проходит через устройство и регистрируется на выходе. Внутри устройства проис-

ходят некоторые процессы, которые изменяют сигнал. Наблюдатель на выходе принимает сигналы, определяет величину вероятности того или иного искажения и пытается расчитать истинную величину сигнала, который был подан на вход. Мера достоверности передачи сигнала и является информацией о нем. Очевидно, что информация в данной теории сводится к понятию «сведения об объекте, процессе», но сведения воспринимаемые человеком или устройствами, созданными человеком. С точки зрения теории информации, созданной для прагматических человеческих целей, полезность, новизна - это обязательный атрибут информации. Если сообщение повторяется, то это уже не информация для данного субъекта.

Многие исследователи ограничивают распространение информации только системами живой природы. Причем обмен информацией происходит при функционировании самоорганизующихся систем [4].

Н. Винер [5] связал информацию с управлением. Так появилась кибернетика. Кибернетика расширила область применимости информации за пределы человеческих действий. В ее рамках было доказано, что законы управления в биологических системах очень сходны с законами, на основании которых работают автоматы, созданные человеком [6]. И в тех и в других видах систем происходит обмен информацией и энтропией. Несколько позже термин информация стал использоваться биологами для описания механизмов передачи наследственных свойств и управления в живых системах. Образование саморазвивающихся систем невозможно представить себе без обмена информацией и энтропией. Можно предположить, что некоторая «праинформация» породила Большой взрыв [7], в результате которого произошло рождение Вселенной. Исследование эволюции систем Вселенной [8] достаточно убедительно доказывает, что развитие происходило не дискретно, а непрерывно, с известной долей преемственности. Так атомы, из которых состоят все системы живой и неживой материи, в том числе и человека, появились на ранних этапах развития Вселенной. Сознание человека является главным фактором в его борьбе за выживаемость вида. Однако оно присуще не только человеку, как управляющая функция сознание просматривается даже у простых живых организмов. В качестве доказательства можно привести пример использования и изготовления орудий труда у насекомых, птиц, млекопитающих [9]. Таким образом, можно предположить, что любой феномен материального мира подвержен эволюционному развитию. При известном накоплении количественных изменений происходят качественные преобразования, при которых появляются новые свойства, старые же, как правило, тоже сохраняются, иногда только в виде некоторого следа. На основе данных предположений возникла современная парадигма глобального эволюционизма. Исходя из изложенного выше, можно утверждать, что и энтропия и информация своими корнями уходят в самый фундамент организации всего материального мира.

Понятие информация, как и понятие энтропия, широко используется для объяснения протекающих процессов. Причем, как уже отмечалось, применение термина информация стараются ограничить живой материей, а энтропии - неживой. Однако, нейрон способен получать, перерабатывать и передавать информацию даже без участия головного мозга [10], при этом непременно происходит изменение энтропии системы, так как было доказано, что эти процессы сопровождают друг друга. Любая клетка живого организма через мембрану, отделяющую клетку от окружающей среды, передает и получает информацию. Гормоны и метаболиты переносят неэнтропию, а вместе с ней и информацию от клетки к клетке [11]. Иммунная система обнаруживает чужеродные клетки и воздействует на них, стремясь их уничтожить. Подобных примеров из живой природы можно приводить достаточно много, но представляется достаточным для того, чтобы считать, что понятия информация и энтропия связаны между собой и возможно их широкое совместное применение для описания систем живой природы. Информация является неизменным атрибутом всей

живой материи. Все живые существа принимают и обрабатывают информацию, а затем предпринимая те или иные действия. Проявления информационного и энтропийного обмена наблюдаются в системах неживой природы. Так некоторые твердые материалы обладают памятью, например, памятью формы. При наложении внешних воздействий они изменяют размеры и форму, а при снятии - переходят в исходное состояние. При наблюдении явления гетерогенного катализа, молекулярные скопления на поверхности твердых тел способны узнавать определенные молекулы в хаотическом движении молекул газовой смеси и избирательно совершать с ними различные химические превращения. Подобными свойствами способны обладать не только искусственные катализаторы, созданные человеком, но и природные минералы, глины [12]. Существует гипотеза о том, что именно глины явились субстратом для синтеза протобионтов.

И. Вейцзакер и А.К. Ребане считали, что информация - это форма [13]. По их мнению, источником информации является любая форма. Массу, энергию, а, следовательно, и энтропию они рассматривали как специфическое выражение информации. Однако И. Вейцзакер утверждал, что информация - это не просто форма, а чье-то знание об этой форме. То есть предполагается, что кроме объекта существует и субъект познания - приемник информации.

По А.Д. Урсулу, информация - это часть отражения, образ, возникающий в голове, отличающийся от самой информации. Он считает, что образ «привязан» к материальному носителю, а в информации исчезают многие предметные, пространственно-временные, энергетические характеристики объекта. С этим невозможно согласиться, если речь идет о связанной информации, так как она всегда «привязана» к материальному носителю. Ю. И. Шемакин также отмечает дуализм информации, разделяя понятия знание и информация. Знание у него - это потенциальная информация о предмете. Информация - это актуализация знания [14].

Форма, образ и знание являются потенциальной информацией, которая может быть воспринята и изучена. Эта материальная часть информации привязана к своему носителю, следовательно, она должна подчиняться всеобщим законам материального мира, и, в частности, второму закону термодинамики. Другая - идеальная часть может перемещаться, менять носитель. На наш взгляд, в приведенных определениях информации не вскрыта ее природа. Описываются только свойства и проявления информации. Картина аналогична представлениям о пространстве и времени. Никто не знает, что они представляют собой, однако свойства описать можно.

Интересным представляется определение информации академика В.М. Глушкова [15]. Он понимает информацию как меру неоднородности распределения материи и энергии в пространстве и времени. Определение созвучное определению энтропии, которую считают мерой беспорядка в системе. Но мера подразумевает и средство измерения, и измеряющий субъект. Допустим, что средством измерения можно считать компьютер, а субъектом - человека. Действительно, компьютер способен выдать в определенных единицах - битах - количество сохраненной информации, выраженной в виде универсальных двоичных кодах. Человек, как измеряющий субъект, способен произвести оценку количества полученной информации. Может возникнуть вопрос. А необходим ли человек? Компьютер способен сравнить объем полученной информации. Но кроме количества, у информации есть качество. А его пока может оценить только человек. И как только встает проблема качества информации, мы должны говорить об энтропии. Сколько энтропии в книге или в научной статье? Можно твердо ответить на этот вопрос, что все зависит от соотношения в ней новых данных - информации и слов. Много слов и мало информации - много энтропии и наоборот.

Вновь переходя от живого вещества к неживому, можно отметить, что процессы, протекающие в системе атмосфера - океан невозможны без передачи энтропии и информации, без осуществления обратных связей. Резонансные явления, проявляющиеся в системах различной природы показывают, что

эти системы являются своеобразными фильтрами, вырезающими из окружения определенную полосу частот колебаний. Таким образом, энтропия и информация - это атрибуты как живой, так и живой материи.

Настоящее время характеризуется резким ростом объема информации и, как следствие этого, наблюдается фрагментарность восприятия мира, напряженность в отношениях человека и природы, культуры естественнонаучной и культуры гуманитарной [16]. Поэтому современная наука растворена схоластичностью и разорвана специализацией. Но природа едина. Информация, накопленная человеческой цивилизацией уже ко 2-й половине XX века, с очевидностью показала, что окружающий нас мир состоит из весьма сложноорганизованных систем, которые могут одновременно выступать объектами изучения многих наук: физики, химии, биологии и других дисциплин. Тех, кто впервые знакомится с информатикой, обычно поражает несоответствие между огромным количеством информации, которое содержится в цветном изображении, и скромным объемом, который может быть отведен под него в головном мозге. Вывод из этого несоответствия прост: информация в мозге обрабатывается и хранится совсем не так, как в компьютере. Вероятно, мозг выделяет что-то наиболее важное в каждом изображении, с чем и имеет дело в дальнейшем. При таком подходе главной проблемой становится научить вычислительную машину выделить необходимое и забыть ненужное. Например, чтобы "запомнить" стандартным способом несложную картину, нарисованную на экране компьютера, нужно хранить более одного мегабайта информации. Однако если выделить "самоподобные" элементы в этом изображении с помощью методов фрактальной геометрии, достаточно одного килобайта, то есть в тысячу раз меньше. Причем, это число не зависит от размеров экрана. Оно останется тем же самым, если рисовать этот узор, а может быть что-то другое, с гораздо большим числом деталей. Здесь информацию удастся сжать более чем в тысячу раз. В том, чтобы научиться сжимать информацию и для всех других изображений состоит одна из проблем современной науки. Трудно переоценить важность этой проблемы. С сейсмических станций, спутников, метеостанций поступает гигантский объем информации. Широкое использование томограмм, энцефалограмм и кардиограмм, снимаемых в течение больших интервалов времени, сделали современные больницы крупными поставщиками данных. Поток информации захлестывает современное образование, создавая дополнительные трудности в педагогическом процессе. Одной из принципиальных задач современной науки является задача научиться эффективно хранить, перерабатывать, передавать и анализировать большие информационные потоки. Космические снимки, данные сейсмостанций, томограммы похожи на неукротимого джинна, выпущенного из бутылки. Информацию надо хранить в наиболее компактном виде, причем так, чтобы с ней удобно было обращаться. Ведь что-то приходится вспоминать часто, что-то - иногда, а что-то - в исключительных случаях. Помнит, Волад объяснял Левию Матвею, что свет невозможен без тьмы. Точно так же во множестве конкретных случаев становится ясно - порядок неотделим от хаоса. А хаос порой выступает как сверхсложная упорядоченность.

Связь между термодинамикой и теорией информации определяется еще и тем фактором, что для производства, преобразования и передачи информации необходимы затраты энергии. Чтобы что-то познать в любой форме - записать на бумаге, произнести, прочитать, послушать - необходимо затратить энергию, но неизвестно, какова связь между затраченной энергией и полученной информацией.

Если тепловую энергию выразить $Q = T \Delta S$, а затраченную работу $W = T \Delta I = T \Delta S$, то температура будет обозначать «тепловой шум», то есть помехи при передаче информации. При повышении температуры уровень шума повышается, а затраты на его преодоление увеличиваются. В результате появляется новая трудность, так как для нахождения изменения энтропии необходимо измерить не только количество энергии или совершенной работы, но и абсолютную температуру, со-

ответствующую энергии, затрачиваемой диктором или докладчиком. Часто бывает легче установить связь между энтропией и информацией, чем показать ее практически на численных примерах. Тем не менее, эта связь была установлена до такой степени, что на основе теории информации разработана сложная система универсальной термодинамики обратимых и необратимых процессов, вытекающая из единой группы исходных уравнений. Автором ее является американец М. Трайбус. Необходимо отметить, что до этого существовали отдельно термодинамика обратимых, т. е. идеальных процессов и термодинамика необратимых, т. е. реальных процессов. В первой, классической термодинамике все реальные процессы рассматриваются как обратимые, идеальные, а для учета необратимости конечные результаты умножаются на соответствующие поправочные опытные коэффициенты. Во второй - в исходные зависимости включаются многие показатели, в том числе скорость возрастания энтропии, учитывающие и позволяющие подсчитать величину необратимости. Но и в этом случае приходится вводить эмпирические коэффициенты (коэффициенты теплопроводности, излучения и др.), с той лишь разницей, что здесь они вводятся в самом начале расчетов [17]. Таким образом, человеческое сознание из информационной бездны выделяет умопостижимые объекты и явления. О бездне информации можно говорить, так как по расчетам некоторых ученых количество атрибутивной информации во Вселенной не менее 10^{135} бит [18]. Выделение - это процесс ограничения разнообразия, в ходе которого отсеивается избыточная информация и остается то, что обычно называют моделью или образом. В этом процессе происходит упорядочивание структуры, следовательно, энтропия системы уменьшается.

В литературе встречаются другие определения информации. Например, информация - это любые неоднородности материального континуума [21]. Определение отражает сущность информации, но оно является настолько общим, что отражает и другие понятия, например, флуктуации. Очевидно, что в определении необходимо вместе с общим выделение частного, присущего только этому понятию.

Неоднородности появились вместе с возникновением Вселенной и роль их в ее развитии велика. Неоднородность протекания процессов во времени информативна. Колебания маятника, броуновское движение, человеческая речь - это все проявления, как информации, так и энтропии. Отсутствие возможности сколько-нибудь точно сосчитать всю информацию не оставляет надежды на открытие закона сохранения информации. Сегодня мы считаем, что информация может появляться и исчезать, а также переходить из одного вида в другие, но как это происходит, какие существуют при этом взаимосвязи. Кроме того, ученые полагают, что общее количество информации хоть и велико, но конечно (10^{135} бит). Мы не знаем общее количество энергии во Вселенной, общее количество энтропии, общее количество массы материи, однако это не мешает нам формулировать законы их сохранения. Может не надо замахиваться на информацию всей Вселенной, а формулировать закон сохранения информации для замкнутой системы. Например, так: количество связанной информации в замкнутой системе не изменяется. Закон является вполне очевидным, вопрос состоит только в том, какую систему считать замкнутой.

В качестве доказательства рассмотрим замкнутую локальную компьютерную сеть. Количество информации, хранящееся на каждом компьютере строго определенное, выраженное в общепринятых единицах измерения информации - битах. Следовательно, общее количество информации в данной локальной сети также является строго определенным. Информация может перекачиваться с одного компьютера на другой, разделяться на части и объединяться в одно целое - от этого ее общее количество не изменится.

Но, есть ограничения, накладываемые на данную систему. Она не должна подвергаться внешним воздействиям со стороны систем живой и неживой природы. Человек может быть включен в эту систему, но она перестает быть замкну-

той, так как сам человек не является замкнутой системой, для поддержания его жизнедеятельности необходимо, как минимум, питание. Безусловно, что приведенный пример не затрагивает всего многообразия процессов, которое возможно при передаче, сохранении и переработке информации даже в этой простой системе. Кроме того, даже компьютерные системы, как правило, не являются замкнутыми. Однако и физические системы в общем случае не являются замкнутыми. Нет в природе замкнутых систем. Замкнутые системы - это абстракция, модель, созданная человеком для облегчения решения достаточно большой группы задач.

Тогда в общем виде закон сохранения информации будет иметь вид:

в любой замкнутой системе в любой момент времени сумма свободной и связанной информации есть величина по-

стоянная. Математически этот закон может быть записан следующим образом: $I_{своб} + I_{связ} = Const$.

Для незамкнутой системы закон сохранения информации может быть сформулирован следующим образом: в незамкнутой системе изменение общего количества информации пропорционально работе, совершенной внешними системами над исследуемой.

Ранее было доказано, что для передачи, обработки и сохранения информации необходимо затратить работу. В случае замкнутой системы этим занимаются объекты, входящие в нее. Если же система незамкнута, информация может передаваться извне, или от системы к внешнему окружению.

Сформулированный выше закон является, безусловно, новым, полученным в результате применения предложенного в работе энтропийного подхода.

Библиографический список

1. Дворецкий, И.Х. Латинско-русский словарь. - М.: Рус. Яз., 1976.
2. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова: 80000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. -4-е изд. - М.: ООО «ИТИ ТЕХНОЛОГИИ», 2003.
3. Эбелинг, В. Хаос и космос: синергетика эволюции / В. Эбелинг, Р. Файстель. -Москва-Ижевск: Институт компьютерных исследований; НИЦ «Регулярная и хаотическая динамика», 2005.
4. Жаботинский, А.М. Концентрационные автоколебания. - М.: Наука, 1974.
5. Винер, Н. Кибернетика или управление и связь в животном и машине. - М.: Наука, 1983.
6. Зорина, З.А. Зоопсихология. Элементарное мышление животных / З.А. Зорина, И.И. Полетаева. - М.: Аспект Пресс, 2002.
7. Левитан, Е. Взрыв, породивший нашу Вселенную // Наука и жизнь. - 1998. - № 2.
8. Попов, В.П. Эволюция, информация и управление / В.П. Попов, И.В. Крайнюченко. - Эссенуки: ЕИУБиП, 2002.
9. Дольник, В.Р. Вышли мы все из природы. - М.: Linka Press, 1996.
10. Хьюбел, Д. Мозг. - М.: Мир, 1984.
11. Фролов, Ю. Белковая почта // Наука и жизнь. - 2000. - № 1.
12. Кернс-Смит, А. Дж. Первые организмы // В мире науки. - 1985. - №8.
13. Ребане, А.К. Информации как мигрирующая структура // Труды по философии. - Тарту. - 1969. - Т. 12.
14. Шемакин, Ю.И. Семантическая парадигма самоорганизующихся систем // Синергетика, человек, общество. - М., 2000.
15. Глушков, В.М. Кибернетика: Вопросы теории и практики. - М.: Наука, 1986.
16. Буданов, В.Г. Трансдисциплинарное образование, технологии и принципы синергетики // Синергетическая парадигма: Многообразие поисков и подходов. - М., 2000.
17. Алексеев, Г.Н. Энергия и энтропия. - М.: Знание, 1978.
18. Демьянов, В.В. Эвалектика ноосферы. - Новороссийск, 2001.

Статья поступила в редакцию 19.10.09

УДК 376.5 -05856: 371.322

Э.В. Зауторова, кан. пед. наук, доц. ВПЭ ФСИН России г. Вологда, Email: elvira-song@mail.ru

ВАРИАТИВНОСТЬ ВКЛЮЧЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ОСУЖДЕННЫХ, ЛИШЕННЫХ СВОБОДЫ, В ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

В статье описаны особенности вариативного включения осужденных подростков, находящихся в местах лишения свободы, в художественно-творческую деятельность, способствующую развитию эстетического мироощущения, склонностей и способностей участников, реализации их потребностей, соответствующих личностным возможностям и запросам несовершеннолетних.

Ключевые слова: художественно-творческая деятельность, несовершеннолетние осужденные, особенности подросткового возраста, специфика воспитательной работы в местах лишения свободы.

Демократизация и гуманизация уголовно-исполнительного законодательства, непрерывное развитие отечественной педагогической науки, а также накопившиеся проблемы в деятельности исправительных учреждений обуславливают необходимость расширения их воспитательного потенциала, поиска новых подходов к исправлению преступников, активизации личностных возможностей осужденных путем специально организованной психолого-педагогической работы.

В связи с этим возрастает потребность в активизации деятельности исправительных учреждений в преодолении негативных тенденций, развитии гуманитарных, эмоциональных начал исправительного процесса, повышении готовности осужденных, лишенных свободы, к осознанному включению в процесс собственного нравственного развития, самостоятельной работы над собой [1]. Особенно это важно для несовершеннолетних осужденных, находящихся на этапе становления своей личности.

Особенности личности несовершеннолетних осужденных рассмотрены в трудах В.М. Литвишкова, А.В. Миткиной, А.В. Пищелко, В.Н. Савардуновой, Д.В. Сочивко [2; 3; 4] и др. Ученые-пенитенциаристы отмечают, что большинство 14–18-

летних подростков, подвергнутых лишению свободы, отбывают наказания за умышленно совершенные преступления. К ним уже ранее применялись различные меры административного воздействия, но они не дали положительных результатов. Осужденные этой возрастной группы отличаются особой восприимчивостью к воздействиям окружающей среды, повышенной эмоциональностью, категоричностью суждений. Противоречия возраста в основном обусловлены расхождением между самооценкой окружающих, уровнем притязаний, индивидуальными возможностями, собственным поведением и общественными требованиями. В сочетании с неблагоприятным воспитанием это способствует формированию у молодых людей отрицательных черт характера, мотивов поведения, что и обуславливает вступление на асоциальный путь.

Подростковый возраст наиболее сложный для становления личности, возраст закрепления приобретенного в более раннем возрасте нравственного багажа, его осмысления и обогащения [1]. Несовершеннолетние весьма восприимчивы к внешним воздействиям. Восприимчивость и впечатлительность являются теми внутренними условиями, которые спо-

способствуют формированию основ мировоззрения, черт характера, свойств и качества личности. Впечатления, полученные в подростковом возрасте, могут на длительное время определить жизненный путь человека. В связи с этим проблема приобщения несовершеннолетних к искусству, их участие в различных видах художественно-творческой деятельности в местах лишения свободы становится особо актуальной. Решение данной проблемы будет способствовать эффективности процесса исправления и социализации личности подростка [2].

Проблеме эстетического воспитания педагогически запущенных подростков в процессе музыкальной деятельности посвящены работы Е.Г. Багреевой; вопросы нравственно-эстетического воспитания несовершеннолетних правонарушителей, лишенных свободы, с целью их исправления нашли отражение в трудах С.В. Паншиной; проблема развития эмоциональной сферы девиантных подростков средствами музыки раскрывается в работах О.М. Фалетровой [5; 6; 7].

Учитывая особенности спецконтингента, в воспитательной работе исправительных учреждений необходимо осуществление индивидуального подхода, а также своей системы методов приобщения несовершеннолетних к искусству, творчеству, художественной деятельности при внимании и уважении к уникальности личности, учете особенностей психики. Решению этой задачи будет способствовать *вариативность включения осужденных в художественно-творческую деятельность*, которая понимается как предоставление лицам, лишенным свободы, возможности выбора формы участия в ней, направленной на развитие личностных качеств юных правонарушителей. Вариативность позволяет учитывать различия воспитанников по уровню сформированности их ценностных ориентаций, обеспечивает формирование индивидуальных маршрутов исправления осужденных, учитывает их потребности, возможности и запросы.

Художественно-творческая деятельность развивает эстетическое мироощущение, потребность в прекрасном, способность к художественному мышлению и тонким эмоциональным отношениям. Наполненная ценностными смыслами деятельность способствует преодолению негативных явлений в нравственной сфере личности несовершеннолетнего, решению внутренних проблем человека, является методом изучения его индивидуально-психологических особенностей.

Вариативность включения несовершеннолетних осужденных в художественно-творческую деятельность обусловлена следующими факторами:

- многообразием интересов и потребностей подростков, освоение ими новых социальных ролей;
- многообразием социальных задач, решаемых в ходе художественно-творческой деятельности;
- различным культурным и образовательным уровнем, степенью криминальной зараженности участников, развитием уровня их субъектности;
- полифункциональным содержанием и формами художественно-творческой деятельности;
- особенностями социальной среды исправительного учреждения.

Вариативность включения осужденных подростков в художественно-творческую деятельность способствует решению важнейших социально-педагогических задач, как:

- 1) развитие у несовершеннолетних умений осуществлять осознанный выбор, соответствующий индивидуальным возможностям и интересам;
- 2) формирование умений адаптироваться и правильно ориентироваться к различным условиям среды;
- 3) освоение различных социальных ролей и др.

В ходе приобщения несовершеннолетних осужденных к искусству и художественно-творческой деятельности был отмечен низкий уровень сформированности их эстетической потребности, узкий диапазон интересов, низкий культурно-образовательный уровень, неспособность подростков делать самостоятельный, осмысленный выбор. Результаты изучения мотивационной сферы молодых людей свидетельствуют, что почти половина совершаемых ими правонарушений связана с удовлетворением примитивных потребностей или со стремле-

нием любой ценой добиться определенного, удовлетворяющего личность положения в микрогруппе [8, с. 26].

Односторонность, незрелость мотивационной сферы несовершеннолетнего заключается в узкой временной ориентации мотивации, выражающейся в стремлении «жить сегоднешним днем», «плыть по течению», пользоваться тем, что «попадает в руки» и т.д. Подобная ориентация демобилизует личность, ведет к ситуативности, импульсивности в действиях и поступках, не создает установок на преодоление жизненных трудностей, долговременных жизненных планов. Так, в целях изучения мотивации несовершеннолетних осужденных, посещающих занятия кружков художественного направления, был проведен письменный опрос. Высший ранг получило утверждение, что главной причиной активного участия осужденных подростков в художественно-творческой деятельности является то, что «нравятся занятия и руководители» (93%), а также отмечается доброжелательное отношение педагогов к участникам процесса (92%). Большой процент (85%) осужденных ценит занятия за то, что «занято свободное время» и они находят в этой деятельности отдых и развлечение, причем большинству нравится то, что «все равны и есть общее дело» (72%).

Следовательно, необходимо не только создать широкое поле выбора осужденными подростками видов, форм художественно-творческой деятельности, но и развивать личные интересы участников, создавать условия для проявления склонностей и способностей, реализации потребностей, соответствующих их личностным особенностям и возможностям, помочь воспитанникам познавать самим себя.

В начале опытно-экспериментальной работы было отмечено, что воспитываемые не проявляют стремления заниматься в кружках и объединениях эстетического направления. Некоторые респонденты, принявшие участие в исследовании, только теоретически выбрали для себя наиболее привлекательные занятия: в музыкальном кружке -15%, театральном -14%, народно-прикладного творчества -12%, изобразительного искусства -11%, литературно-поэтического творчества -10% осужденных. Выбранный вид искусства как предпочитаемый дает основание предположить, что в структуре отношения несовершеннолетнего к этому виду искусства имеется личностный фактор. Достаточно высокий процент осужденных с негативной или безразличной установкой (15%), у которых отсутствует интерес к искусству и наличие знаний в этой области.

На начальной стадии реализации данного процесса анализ педагогической деятельности выявил актуальные проблемы в воспитании различных категорий несовершеннолетних осужденных: развитие познавательных интересов и творческих способностей участников, необходимость формирования у них собственной позиции, умения сознательно делать свободный выбор, ориентированный на общественные ценности. Определилось и ряд методических проблем у коллектива сотрудников исправительного учреждения: необходимость разработки специальной программы включения осужденных подростков в художественно-творческую деятельность, овладение методикой организации различных занятий по интересам, регулирования отношений в коллективе осужденных, приемы активизации совместной деятельности сотрудников и осужденных и др.

Подросткам, исключительно на добровольной основе и желающим участвовать в художественно-творческой деятельности, было предложено принять участие в специальных занятиях программы нравственно-эстетического развития «В мире гармонии» (разработана и издана при финансовой поддержке **РГНФ, проект № 08-06-00860а**). Также было предложено посещать кружки по интересам (музыкальный, литературный, художественный, театральный, прикладного творчества), участвовать в работе самостоятельных организаций (секция досуга), выполнять отдельные поручения, участвовать в различных воспитательных мероприятиях на уровне отряда и колонии; каждое из них имеет свои особенности, но при этом они - добровольно складывающиеся объединения, предоставляющие их участникам возможности для удовлетворения своих

потребностей в творчестве, самовыражении и самоутверждении.

Реализация вариативного подхода при включении несовершеннолетних в художественно-творческую деятельность обеспечивается выполнением ряда условий, при которых каждому подростку предоставляется возможность выбирать способ, характер, социальные роли и функции участия, из числа предлагаемых занятий он имеет возможность определить самому степень активности в развитии своих способностей и сил в различных видах художественно-творческой деятельности. Одно из важных требований - постоянное расширение для осужденных подростков поля выбора собственной траектории развития.

В этих условиях не бывает пассивных наблюдателей и присутствующих, отсутствует жесткая регламентация во времени и построении деятельности воспитуемых; осужденный решает сам - с кем и в каком объединении он будет заниматься, в какой последовательности будет выполнять задания и т.д. Правильная организация процесса включения юных правонарушителей в свободное участие различных видов художественно-творческой деятельности предоставляет возможность почувствовать и оценить себя в многообразных социальных отношениях, осваивать культурные ценности и социальные роли, удовлетворять свои интересы и эстетические потребности, самим выбирать путь своего движения к изменению своей личности.

Создание широкого поля выбора участия осужденных подростков в художественно-творческой деятельности с целью эффективности исправительного процесса достигается следующими способами:

- разнообразием содержания и форм деятельности;
- созданием и оптимальным сочетанием постоянного и временного участия молодых людей в той или иной форме художественно-творческой деятельности на основе принципа добровольности;
- привлечением к организации сотрудников всех служб и отделов, широкого круга общественности, представителей культуры и искусства, а также родственников несовершеннолетних осужденных.

Реализация программы нравственно-эстетического развития несовершеннолетних в местах лишения свободы предусматривает организацию систематической совместной деятельности, тесного взаимодействия осужденных и сотрудников в различных видах художественного творчества. Это, прежде всего, проведение совместных творческих дел; их воспитательная эффективность, как показала практика, возрастает, если взаимодействие воспитателей и воспитуемых осуществляется на всех этапах: планирования, подготовки, проведения и подведения итогов совместной деятельности [9, с. 256-258].

Целесообразно использовать также ситуации успеха («снятие страха», «авансирование», «персональная исключительность», «скрытая инструкция», «усиление мотивации», «педагогическое внушение», «высокая оценка детали» и др.), так как известно, что неуспех играет негативную роль в развитии личности, отрицательно сказывается на эмоциональном состоянии, ограничивает возможности самореализации человека. Ситуация успеха мобилизует силы молодых людей, заставляет проявлять их свои лучшие качества.

Подготовка художественно-эстетических мероприятий предполагает создание временных творческих групп среди воспитуемых, помогает проявить индивидуальность, способности, инициативу и самостоятельность участников. Целесообразно выбрать руководителя такой группы для более продуктивного и тесного контакта с другими группами и сотрудниками воспитательной колонии. При этом необходимо учитывать взаимные симпатии, сложившиеся в коллективе несовершеннолетних, их психологическую совместимость и особенности контактов. Созданию данных творческих групп способствует различная степень заинтересованности подростков в художественно-творческой деятельности, проявление инициативы в этом направлении, отставание или опережение темпов

усвоения художественного материала, а также то, что в традиционной организации воспитательной работы воспитуемые почти лишены живого, непосредственного общения с сотрудниками и другими осужденными.

Важен также и опыт руководителей воспитательной деятельности, их авторитет и мастерство. Сотрудники заинтересованы в том, чтобы сложились положительные отношения осужденных друг с другом, возникло взаимопонимание, создавая ситуации, способствующие повышению чувства ответственности, проявляя искреннюю заинтересованность и поддержку, помощь в стремлении найти каждому дело по душе. Такое построение работы предусматривает особое, более общественно значимое положение лиц, находящихся в условиях изоляции, а их деятельность приобретает более высокий нравственный уровень.

В ходе включения несовершеннолетних в художественно-творческую деятельность естественным образом возникают ситуации активного обсуждения, спорного вопроса или интересного решения проблемы. В этом случае со стороны подростков можно наблюдать внимание к теме обсуждения, проявление любопытства к неизвестному еще материалу, желание расширить свои познания в эстетической сфере, что ориентирует участников на дальнейшую перспективу своего развития.

Ситуации со-причастия, со-переживания, преодоления, противодействия, напряженности обеспечивают столкновение представленных в художественных произведениях идеалов добра, чести, совести, преданности, любви с их антиподами. Оптимальными условиями для этого служат раскрепощение участников в процессе общения и формирование их компетентности, занятие рефлексивной и реализация открытой личностной позиции, проживание нового личностного опыта, саморегуляция переживаний и осуществляемой деятельности. В состоянии понимания мира, другого человека, самого себя, совершая моральный выбор, осужденный растет нравственно и духовно, что эффективно сказывается на процессе исправления его личности.

После проведения опытно-экспериментальной работы количество, демонстрирующих художественные предпочтения, возросло; почти половина участников экспериментальной группы обнаруживает желание, либо активно участвуют в художественно-творческой деятельности. При этом они постепенно становятся не наблюдателями или просто исполнителями поручений, а проявляют активность в творческой деятельности, реализуют в ней свои идеи, что стимулирует развитие их стремления к личностному самоопределению в жизнедеятельности [10, с. 239].

Данные подтверждают и при анализе организации и проведения досуга осужденных, являющегося важным фактором расширения возможностей позитивного самоутверждения личности. Досуг участников эксперимента стал носить менее пассивный характер, их свободное время заполнялось различными видами художественно-творческой деятельности. Так, время на просмотр передач по телевидению изменилось в сторону уменьшения, около 40% осужденных предпочли заниматься в кружках, объединениях, факультативах художественного направления, участвовать в подготовке и организации воспитательных мероприятий, конкурсов и смотров.

В целом отмечены изменения в отношении участников и к самостоятельным формированиям осужденных. Если первоначально на вопрос анкеты: «Выразите ваше отношение к деятельности самостоятельных организаций (секция досуга)» распределилось таким образом: «являюсь членом самостоятельной организации» - около 65%; при этом отношение к ним «хорошее» - почти 43%; «не удовлетворяет» - 29%; «безразличное» - около 23%, то в конце опытно-экспериментальной работы число «безразличных» молодых людей уменьшилось почти до 11%, а число участников, проявляющих ту или иную степень активности в деятельности самостоятельных организаций, возросло до 89%, появилось предпочтение активных форм в проведении досуга [10, с. 242].

Анкетный опрос показал, что через участие в художественно-творческой деятельности удовлетворяют свои интересы около 85% осужденных, почти 70% из них хотят познать себя, 63% - проявить свои способности. Причем больше половины из числа испытуемых считают, что данная деятельность повышает авторитет в коллективе осужденных и ценится в жизни (61%), при этом их также поддерживают родственники (62%). Вместе с тем отмечено, что осужденные в данной деятельности мало ориентируются на похвалу от администрации (39%), этот пункт в опросном листе занимает самое последнее место [10, с. 243].

Таким образом, необходимо воспитывать у несовершеннолетних осужденных личностное отношение к искусству,

индивидуальное общение с ним в поисках «своих», ими же открытых явлений. Самостоятельный контакт с искусством послужит источником интереса и любви, прочувствованного отношения к жизни. Обобщение практического опыта в данном направлении подтвердило большие воспитательные возможности включения осужденных в художественно-творческую деятельность, обеспечение вариативного участия подростков, что способствует эффективности исправительного процесса в условиях воспитательной колонии, формированию опыта социальных отношений ее участников, удовлетворяет потребности несовершеннолетних в созидании и творчестве, умении оценивать жизненные явления с позиции нравственности и красоты.

Библиографический список

1. Лихачев, Б.Т. Теория эстетического воспитания школьников: учеб. пособие / Б.Т. Лихачев. - М.: Педагогика, 1985.
2. Пищелко, А.В. Реадаптация и ресоциализация осужденных / А.В. Пищелко, Д.В. Сочивко. - М., 2003.
3. Савардунова, В.Н. Ресоциализация несовершеннолетних осужденных женского пола, отбывающих наказание в виде лишения свободы (организационный, правовой и психолого-педагогические аспекты): монография. - Рязань, АПУ Минюста России, 2003.
4. Литвишков, В.М. Нравственная ответственность и ее формирование у несовершеннолетних осужденных: учеб. пособие / В.М. Литвишков, А.В. Митькина. - Рязань: АПУ Минюста России, 2002.
5. Фалетрова, О.М. Развитие эмоциональной сферы учащихся специальных школ в процессе музыкального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Ярославль, 2003.
6. Паншина, С.В. Эстетическое воспитание несовершеннолетних правонарушителей: дис. ... канд. пед. наук / С.В. Паншина. - СПб, 2003.
7. Багреева, Е.Г. Нравственное воспитание педагогически запущенных подростков в процессе музыкальной деятельности (на материале школ с особым режимом). - М., 1985.
8. Тагирова, Г.С. Психолого-педагогическая коррекционная работа с трудными подростками: практич. пособие. - М.: Педагогическое общество России, 2003.
9. Байбородова, Л.В. Теория, методика и практика взаимодействия в разновозрастных группах учащихся: монография. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2007.
10. Зауторова, Э.В. Формирование нравственных ценностных ориентаций осужденных средствами искусства: монография. - Псков: Псков. юрид. ин-т ФСИН России, 2007.

Статья поступила в редакцию 19.10.09

УДК 377.111.3

Л.В. Сорокина, соискатель ИИП ТПУ, Томск, E-mail: lvsor@tsgtd.edu.ru

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ СТРУКТУРЫ УПРАВЛЕНИЯ УЧРЕЖДЕНИЕМ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В работе на основе системного подхода уточняются понятия «структура управления», «организационная структура управления», определяется предмет совершенствования организационной структуры управления учреждением среднего профессионального образования, рассматриваются режимы жизнедеятельности организационной структуры управления.

Ключевые слова: учреждение среднего профессионального образования, система, структура, связь, взаимодействие, отношение, структура управления, организационная структура управления, совершенствование.

Повышение качества управления на уровне учреждения среднего профессионального образования (далее - СУЗ) требует непрерывного совершенствования организационной структуры управления с учетом специфики данного типа образовательного учреждения.

Целью данной статьи является определение предмета совершенствования на основе уточнения понятия «организационная структура управления СУЗа».

В основу анализа и проектирования изменений в организационной структуре управления СУЗа может быть положен системный подход, представляющий собой практическую реализацию принципа системности. Принцип системности это утверждение о том, что мир «... в целом представляет собой единое связанное целое... различного рода системы» [1, с. 275].

Системный подход, выступающий методологией совершенствования организационной структуры управления СУЗом, был обстоятельно рассмотрен в работах В.Г. Афанасьева, М.С. Каган, И.В. Блауберга, Ф.И. Перегудова, В.Н. Садовского, В.Н. Сагатовского, Ф.П. Тарасенко, А.И. Уёмова, А.Д. Урсула, Э.Г. Юдина и других авторов [2]. В группу основных понятий системного подхода как методологии анализа и проектирования организационной структуры СУЗа входят понятия «система», «структура», «функция», «организация».

Анализ работ по системному подходу показывает, что понятие «система» определяется как «упорядоченное определенным образом множество элементов, взаимосвязанных ме-

жду собой», «совокупность объектов, свойство которой определяется отношением между этими объектами», «совокупность элементов, взаимосвязанность и упорядоченность которых позволяет рассматривать ее как целостность», «средство достижения цели», «конечное множество функциональных элементов и отношений между ними», «порядок», «объединение некоторого разнообразия», «набор взаимосвязанных и взаимозависимых частей», «абстрактная схема». По мнению В.Н. Сагатовского «система есть совокупность объектов, свойство которой определяется отношением между этими объектами» [3, с. 9]. Мы полагаем, что для решения задач совершенствования организационной структуры СУЗа достаточно определить **систему как множество элементов, связанных между собой**. По наличию интегративных признаков различают целостные и аддитивные системы.

При этом, для правильного понимания того, что такое система необходимо учитывать существование и проявление двух типов связи: связей взаимодействия и связей отношения. Взаимодействия имеют материальную природу (вещественное, энергетическое, информационное, транспортное и т.п.), отношения - идеальную (субординации, координации, кооперации, конфронтации и т.п.). Если элементы связаны, то это означает, что они взаимодействуют и это взаимодействие регулируется системой внутренних (эндогенных) или внешних (экзогенных) отношений.

Кроме того, при анализе и проектировании организационной системы управления СУЗом, необходимо определить её состав. **Состав** – это *все элементы различной природы, входящие в систему*. Элементы, которые способны ставить и достигать цели называются *целеустремленными элементами*. Основными целеустремленными элементами систем, в том числе, образовательных выступают персонализированные или коллективные субъекты. Система с целеустремленными элементами является *организационной системой*. Главное в организационной системе – люди, их цели и ценности, персональные качества, совокупный человеческий потенциал.

Любая система имеет *структуру* (от лат. structura – строение, взаиморасположение), ибо «... не существует бесструктурных систем и внесистемных структур ...» [4, с. 89]. Анализ определений понятия «структура» показывает, что под структурой в научной литературе понимают «конфигурацию и характер связей», «совокупность элементов и связей», «единство отношений, связей и элементов», «вид организованности», «совокупность отношений», «совокупность связей», «взаиморасположение и связь частей», «строение», «фиксированные взаимосвязи», «множество отношений», «относительно самостоятельный и независимый... блок системы». А.А. Денисов, В.Н. Колесников в работе «Теория больших систем управления» полагают, что «Структура – совокупность элементов и связей между ними» [5, с. 18]. В этом случае понятие «структура» и понятие «система» являются тождественными. Авторами исключается факт пространственно-временного расположения элементов системы. На наш взгляд, понятие «структура» связано с понятием «конфигурация». Действительно, как полагает В.С. Тюхтин «К базовым характеристикам любой системы относятся: компоненты -m; связи и отношения -R, виды упорядоченности, т.е. структуры и законы композиции -z» [6, с. 9]. Определим *структуру* как *конфигурацию системы, то есть единство элементов, их пространственно-временного расположения и связей между элементами*. Структура определяет пространственное и временное расположение элементов, её иерархию, следование этапов во времени, отражает устойчивость, стабильность системы.

Анализируя и проектируя организационную структуру управления СУЗом необходимо различать структуру процесса управления, точнее управления, ибо атрибутивным признаком управления является процессуальный характер, и структуру органов управления.

Структура управления, на наш взгляд, представляет собой *последовательность управленческих действий*. Каждое управленческое действие включает такие элементы как цель, задачи, средства и методы, организацию (субъекты, этапы, графики и т.п.), условия и продукт. Понятие «структура управления» отражает системно-деятельностную, процессуальную природу управления.

Структура органов управления может быть определена после введения «трех ключевых элементов: звено, связь, уровень».

Звено – графическое изображение должности работника, наименование подразделения или выполняемой функции.

Связь – графическое изображение... взаимодействия работников...

Уровень – это вертикальное расположение звена относительно высшего в данной организации органа управления или должностного лица. Различают верхний, средний и высший уровни управления» [7, с. 469]. Действительно, В.Г. Шипунов, Е.Н. Кишкель, отмечают, что «Аппарат управления по горизонтали делится на звенья, а по вертикали – на ступени управления» [8, с. 12].

По мнению И.Г. Владимировой «**Звено управления** – обособленное подразделение со строго очерченными функциями. В качестве звена управления может выступать отдельное подразделение, выполняющее часть функции управления, всю функцию управления или совокупность функций управления. К понятию звено относят также и руководителей» [2, с. 116]. **Звено** – это должностные лица или структурные подразделения СУЗа с предписанными им производственными функциями (компетенциями).

В Словаре-справочнике менеджера отмечается, что «Структура управления – совокупность устойчивых связей объектов и субъектов управления организации, реализованных в конкретных организационных формах, обеспечивающих целостность управления и его тождественность самому себе, т.е. сохранение основных свойств при различных внутренних и внешних изменениях» [7, с. 468]. В книге «Менеджмент организации» под структурой управления учреждением понимается «...упорядоченная совокупность взаимосвязанных элементов, находящихся между собой в устойчивых отношениях, обеспечивающих их функционирование и развитие как единого целого» [9, с. 81]. В данных случаях, речь идет о структуре органов управления. **Структура органов управления СУЗом** – это совокупность звеньев управления (должностных лиц, структурных подразделений), между которыми установлены управленческие связи, а так же определено их пространственное и временное положение в системе управления.

Организационные системы, в том числе системы управления и (или) их элементы реализуют те или иные управленческие функции. Анализ работ по системному подходу и теории управления показывает, что под функцией понимается «исполнение», «совершение», «действие», «роль», «цель», «способ достижения цели», «осуществление», «деятельность», «обязанность, работа», «внешне проявление свойств объекта», «назначение», «способ активности». На наш взгляд, **функция** – это *действие* (физическое, химическое, социальное и т.п.) **системы** (или ее элементов) *на окружающую среду* и (или) *на саму себя*. Основными характеристиками функции являются: а) согласованность с целью; б) содержанием действия; в) свойством системы, на основе которого реализована функция; г) носитель (элементы-вещи, элементы-процессы, система в целом).

В литературе отмечается, что «Исследование системы требует, прежде всего, анализа ее функций как способа активности, жизнедеятельности социальной системы и ее компонентов. Функции имеют целевой характер» [10, с. 32]. Любая система, в том числе такие как «СУЗ», «управление СУЗом» «... может быть правильно понята, как единство структуры и функций. От природы системы как целого зависит не только функции ее как целого, но и функции каждого из элементов системы» [11, с. 32]. Единство структуры и функций, рассмотренное в статике, дает *организацию системы*, в динамике – *программу функционирования*.

По мнению И.Г. Владимировой: «**Организационная структура управления** – это состав (специализация), взаимосвязь и соподчиненность самостоятельных управленческих подразделений и отдельных должностей, выполняющих функции управления» [12, с. 116]. На наш взгляд, **организационная структура управления СУЗом** – это *структура органов управления, с указанием реализуемых ими производственных функций (компетенций), полномочий (прав и обязанностей) и ответственности за их выполнение*.

Анализ и проектирование организационной структуры управления СУЗом предполагает определение ее звеньев, уровней и связей. В теории и практике управления организациями выявлено широкое разнообразие организационных структур. Все организационные структуры управления делятся на два основных типа: *иерархические и органические*.

Концепция иерархической структуры была сформулирована немецким социологом Максом Вебером, разработавшим нормативную модель рациональной бюрократии. Она содержала следующие принципиальные положения:

- четкое разделение труда...;
- иерархичность управления, при котором нижестоящий уровень подчиняется и контролируется вышестоящим;
- наличие формальных правил и норм, обеспечивающих однородность выполнения менеджерами своих задач и обязанности;
- дух формальной обезличенности, с которым официальные лица выполняют свои обязанности;
- осуществление найма на работу в соответствии с квалификационными требованиями к данной должности. Объективный характер управленческих решений выступал в качестве гаранта рациональности такой структуры» [9, с. 83]. Существуют следующие основные виды *иерархических органи-*

зационных структур управления: линейная, функциональная, линейно-функциональная.

Главным свойством организационных структур, известных в практике управления как **органические**, является присущая им гибкость, адаптивность, способность менять свою форму, приспосабливаться к новым условиям, органически соответствовать предмету деятельности организации, в том числе СУЗа. Эти структуры ориентируются на ускоренную реализацию сложных программ и проектов в рамках крупных организаций, и, как правило, формируются на временной основе, т.е. на период реализации проекта, программы, решения проблемы или достижения поставленных целей.

Органические организационные структуры вносят кардинальные изменения в «... действовавшие раньше системы планирования, контроля, распределения ресурсов, не вводятся новые условия материального стимулирования участников, не меняется стиль руководства и не поддерживается стремление работников к самовыражению и саморазвитию» [9, с. 93]. Обычно выделяют два вида адаптивных структур: проектный и матричный.

Для СУЗа одной из наиболее релевантных является проектная организационная структура управления с образованием временных проектных команд с целью решения возможных проблем. Смысл ее состоит в том, чтобы «...собрать в одну команду самых квалифицированных сотрудников организации для осуществления сложного проекта в установленные сроки с заданным уровнем качества, не выходя за пределы установленной сметы. Когда проект завершен, команда распускается [13, с. 345]. Эта форма применима там, где имеются возможности закрепления материальных и трудовых ресурсов, направленных на решение одной проблемы. Проектная структура соответствует реализации процессного подхода в управлении.

Каждая из организационных структур имеет свои преимущества и недостатки (Таблица).

Преимущества и недостатки организационных структур управления

Тип	Краткое описание	Положительные стороны применения	Отрицательные стороны применения
Линейная	Управляющие воздействия на объект могут передаваться только одним лицом - руководителем, который получает официальную информацию только от своих, непосредственно ему подчиненных лиц	Точное и ясное разделение функций и полномочий, создание условий для оперативного процесса принятия решений	Жесткость, неспособность к дальнейшему росту и развитию СУЗа. Ограничение инициативы у работников низших уровней управления. Предъявляет высокие требования к квалификации руководителей по всем вопросам СПО и управления.
Функциональный	При сохранении единичности, по отдельным функциям управления формируются специальные подразделения, работники которых обладают знаниями, умениями и навыками работы в данной области управления	Максимальное использование преимуществ специализации. Профилактика перегрузки руководства	Структурные подразделения могут ставить свои собственные цели выше общих целей СУЗа
Линейно-функциональная	Предусматривает создание при основных звеньях линейной структуры функциональных подразделений. Роль этих подразделений состоит в подготовке проектов решений, которые вступают в силу после утверждения соответствующими линейными руководителями	Сохраняя цельность линейной структуры, дает возможность специализировать выполнение отдельных функций, уменьшает дублирование усилий и потребление материальных ресурсов в функциональных областях, улучшает координацию деятельности структурных	Увеличение вероятности конфликтов между функциональными отделами. Кроме того, удлиняется цепь команд от руководителя до непосредственного исполнителя

		подразделений СУЗа	
Проектная	Формируется проектная организационная структура при разработке и реализации СУЗом проектов. По завершении проекта структура распадается, а сотрудники переходят в новую проектную структуру или возвращаются на свою постоянную должность	Эффективное решение различных проблем развития в образовательной системе СУЗа.	Возможно снижение качества функционирования образовательной системы СУЗа
Матричная	Представляет собой решетчатую организацию, построенную на принципе двойного подчинения исполнителей: с одной стороны, непосредственному руководителю функциональной службы, с другой - руководителю проекта (целевой программы).	Гибко перераспределяются кадры в зависимости от конкретных потребностей каждого проекта.	Суперпозиция вертикальных и горизонтальных полномочий подрывает принцип единоначалия.

В реальном СУЗе для управления применимы различные комбинации организационных решений из числа перечисленных выше. Именно возможность различных сочетаний типичных элементарных организационных структур обуславливает и объясняет то многообразие организационных структур управления, реализуемых на практике.

Можно выделить следующие **режимы жизнедеятельности организационной структуры управления** в зависимости от скорости адаптации к постепенно изменяющимся целям и условиям функционирования СУЗа:

- регулярный режим;
- режим настройки параметров управления;
- режим выбора альтернативных структур управления;
- режим выработки новых структур [14, с. 18].

Регулярный режим предполагает, что все взаимодействия в организационной структуре воспроизводятся по заданному регламенту, включающему:

- должностные обязанности работников управления;
- действующие методики расчета показателей плана;
- сроки разработки и прохождения документации;
- адреса информационных потоков;
- формы документов и т.д.

Режим настройки параметров реализуется на основе анализа изменяющихся условий функционирования и отклонений, возникающих в работе образовательной (производственной) структуры СУЗа. В этом режиме осуществляется изменение некоторых показателей деятельности (норм, правил, условий), сроков подготовки документов, уровня санкций и других количественных характеристик регулярного режима с целью снижения или уничтожения вредных последствий изменения внешних условий. Однако «... при этом совершенно не затрагивается качественный аспект совершенствования управления, структура системы управления» [14, с. 19].

Режим выбора альтернативных организационных структур управления заключается в использовании предварительно выработанных типовых звеньев, перечней их функций, процедур взаимодействий, систем отношений. Этот режим возможен при предварительной разработке или формировании банка типовых перечней функций, формальных моделей звеньев, формальных моделей каналов ресурсного обеспечения и т.д.

Режим разработки организационной структуры предполагает проведение ее анализа, проектирования и реализации на основе предварительного системного моделирования.

Совершенствование организационных структур осуществляется в режиме выбора альтернативных организационных структур или режиме разработки. Возможен и комбинированный вариант совершенствования организационной структуры управления СУЗом.

Проведенный анализ понятия организационная структура СУЗа позволяет определить предмет её совершенствования на первом уровне детализации:

1. Звенья управления (должностные лица, органы управления);

2. Функции звеньев управления предварительного, тактического и оперативного характера.

3. Вещественные, энергетические, информационные, транспортные и иные взаимодействия между звеньями управления.

4. Отношения между звеньями управления, регулирующие содержание и интенсивность взаимодействий.

5. Уровни управления (количество уровней, число звеньев и т.п.).

6. Режимы жизнедеятельности организационной структуры.

Таким образом, совершенствование организационной структуры управления СУЗом предполагает последовательное уточнение состава и типов звеньев, их производственных функций, взаимодействий, отношений, уровней и режимов её жизнедеятельности. Совершенствование представляет собой прогрессивное развитие, появление нового качества организационной структуры управления СУЗом.

Для реализации этой задачи необходимо овладение системной методологией анализа и проектирования организационной структуры СУЗа как объекта совершенствования.

Библиографический список

1. Ракитов, А.И. Марксистско-ленинская философия. - 2-е изд. - М.: Политиздат, 1988.
2. Афанасьев В.Г. Системность и общество. - М., 1980; Большой российский энциклопедический словарь. - М.: Из-во «БРЭ», РМГ Мультимедиа, 2003; Быков В.Е., Мартынов А.Н. Экономико-математические модели в просвещении. - Томск: Изд. ТГУ, 1988; Денисов А.А. Колесников В.Н. Теория больших систем управления. - Л.: Энергоиздат, 1982; Каган М.С. Системные исследования: методологические проблемы. - М., 1983; Казаринов М.Ю. Детерминизм в сложных системах управления и самоорганизации. - Л.: Из-во ЛУ, 1990; Кориков А.М., Сафьянова Е.Н. Основы системного анализа и теории систем. - Томск. Из-во ТГУ, 1989; Кориков А.М., Сафьянова Е.Н. Основы системного анализа и теории систем. - Томск. Из-во ТГУ, 1989; Мейстер Д., Рабидо Дж. Инженерно-психологическая оценка при разработке систем управления. - М.: Сов. радио, 1970; Мильнер Б.З. Теория организации: учебник. - 3-е изд., перераб. и доп. - М.: Инфра - М, 2003; Перегудов Ф.И., Тарасенко Ф.П. Введение в системный анализ. - М.: Высш. шк., 1989; Сагатовский В.Н. Понятие системы. - В кн. Основы системного подхода и их приложение к разработке территориальных автоматизированных систем управления. - Томск, Изд-во ТГУ, 1976; Садовский В.Н. Основания общей теории систем: Логико-методологический анализ. - М.: Наука, 1974; Социальное управление: Словарь / под ред. В.И. Добренкова, И.В. Слепенкова. - М.: Изд-во МГУ, 1994; Уёмов А.И. Системный подход и общая теория систем. - М., Мысль, 1978.
3. Сагатовский, В.Н. Понятие системы. - В кн. Основы системного подхода и их приложение к разработке территориальных автоматизированных систем управления. - Томск: Изд-во ТГУ, 1976.
4. Каган, М.С. Системные исследования: методологические проблемы. - М., 1983.
5. Денисов, А.А. Теория больших систем управления / А.А. Денисов, В.Н. Колесников. - Л.: Энергоиздат, 1982.
6. Тюхтин, В.С. Диалектика сложности и организованности. - В кн.: Диалектика познания сложных систем. - М.: Мысль, 1988.
7. Словарь-справочник менеджера / под ред М.Г. Лапусты. - М.: ИНФРА-М, 1996.
8. Шипунов В.Г. Основы управленческой деятельности: управление персоналом, управленческая психология, управление на предприятии / В.Г. Шипунов, Е.Н. Кишкель. - М.: Высш. шк., 2000.
9. Структура управления учреждением. - В кн.: Менеджмент организации: учебное пособие / З.П. Румянцева, Н.А. Саломатин, Р.З. Акбердин, [и др.] - М.: ИНФРА-М, 1996.
10. Афанасьев, В.Г. Системность и общество. - М., 1980.
11. Данилов, М.А. Основные проблемы методологии и методики педагогических исследований. М., 1969.
12. Владимирова, И.Г. Организационные структуры управления компаниями // Менеджмент в России и за рубежом.- 1998. - май-июнь.
13. Мескон, М.Х. Основы менеджмента / М.Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури: Пер. с англ. - М.: «Дело ЛТД», 1994.
14. Жуков, В.А. Совершенствование систем управления в строительстве. - М.: Стройиздат, 1989.

Статья поступила в редакцию 19.10.09

УДК 373.3/5

Н.В. Мартынова, аспирант МаГУ, г. Магнитогорск, Т: 8-961-576-97-32

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ИМИДЖ УЧИТЕЛЯ КАК ОБЪЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

В работе описано состояние проблемы профессионального имиджа учителя. Рассматриваются сущностные характеристики имиджа учителя, дается авторское определение профессионального имиджа учителя, выделяются подходы к его типологизации: функциональный, контекстуальный и сопоставительный. Создание и улучшение своего имиджа позволит учителю не только чувствовать себя гармонично в профессиональной деятельности, но и повысить продуктивность образовательного процесса в целом.

Ключевые слова: имидж, мнение, репутация, авторитет, образ, социальный стереотип, представление, имидж учителя, профессиональный имидж учителя, особенности профессионального имиджа учителя, подходы к типологизации имиджа учителя: функциональный, контекстуальный и сопоставительный.

Имидж есть особое психическое образование, оказывающее достаточно сильное и определенное влияние на эмоции, поведение и отношения личности и группы. Однако, проблема имиджа учителя недостаточно и полно разработана в современной психолого-педагогической литературе. В статье автор раскрывает сущностные характеристики, функции и содержание профессионального имиджа учителя, анализирует существующие подходы к его типологизации, а также особенности проявления.

Одним из путей, ведущих к формированию новой парадигмы, является введение в научный оборот категорий, которые не присутствовали в структуре научного дискурса предшествующей эпохи, но были укоренены в пространстве быденной жизни. Именно к таким категориям, по мнению многих ученых, относится имидж. Имидж в переводе с латинского «Imago» означает образ, подобие, а с английского «Image» - образ, изображение; отображение, подобие; метафора; изображать, создавать образ; представлять себя, вызывать в воображении, отражать. В настоящее время наметилось несколько наиболее распространенных установок в отношении к нему.

Во-первых, имидж часто отождествляется лишь с внешними характеристиками и с такими понятиями быденной жизни как «стиль» и «мода».

Во-вторых, имидж воспринимается только как феномен культуры XX века. Это объясняется тем, что как отдельное социокультурное явление он начал осознаваться именно в рамках культуры модернизма и постмодернизма.

В-третьих, понятие имиджа чаще всего рассматривается через призму политических процессов, что в полной мере не отражает его роли в жизни современного социума и требует анализа в различных сферах профессиональной деятельности человека, в том числе и сфере профессиональной деятельности педагога.

В быденном сознании под имиджем подразумевается образ субъекта, возникающий в ситуации непосредственного субъект-субъектного общения. Основным средством создания такого образа является непосредственно воспринимаемый стиль поведения субъекта (его манеры, жесты, мимика, речь, интонации), его внешний вид (одежда, прическа, макияж и т.д.). При всей важности быденного сознания, а также эмпи-

рического подхода как специфических форм осмысления социальной реальности, их все же недостаточно для понимания сущности и содержания имиджа - необходимо теоретическое рассмотрение данного феномена.

Проблема имиджа в западных странах (главным образом в США) становится актуальной с 1950-х годов. В 60-х годах прошлого столетия в Америке и Европе отмечен рост числа исторических, социологических, философских и психологических исследований имиджа. В отечественной науке до конца 80-х годов XX столетия близкие по направленности исследования проводились в рамках психологии пропаганды, массовых коммуникаций, социального познания, индивидуального и общественного сознания. Научный и практический интерес к проблемам имиджа стал очевиден в начале 90-х годов прошлого столетия. Об этом свидетельствует рост научных и научно-популярных публикаций по проблемам имиджа. В целом, зарубежная и отечественная научная мысль имеет значительную базу для плодотворного исследования не новой, но ставшей актуальной проблематики имиджа.

В отечественных словарях и энциклопедиях, изданных до 1990-х годов, термин «имидж» отсутствовал. Среди подобных изданий следует перечислить такие, как «Толковый словарь живого великорусского языка» В.И. Даля, «Словарь русского языка» С.И. Ожегова, «Малый толковый словарь русского языка» В.В. Лопатина и Л.К. Лопатиной, «Словарь современного русского языка» (1961 г.), «Словарь иностранных слов» (1989 г.), «Большая Советская Энциклопедия» (1975 г.), «Советский энциклопедический словарь» (1985 г.). Сегодня понятие «имидж» получило широкое использование и приложение в самых разных областях знания, в том числе и педагогике. По объему и содержанию оно стало междисциплинарным, формировалось в категориальном поле многих наук и интерпретировалось в соответствии с их особенностями, целями и задачами, поэтому некоторые формы его употребления даже специалистами в области имиджологии нередко противоречат друг другу. Неслучайно в значительной части работ прикладного характера, игнорируется определение данного понятия. Поливариантность в трактовке имиджа делает проблему дефиниции чрезвычайно сложной. Наша задача заключается в выделении из совокупности имеющихся определений базового, наиболее адекватного цели исследования.

Анализ научной литературы показал, что, определяя имидж, ученые рассматривают такие понятия, как мнение, репутация, авторитет, образ. Так, А.Ю. Панасюк полагает, что имидж - это мнение рационального или эмоционального характера об объекте (человеке, предмете, системе), возникшее в психике - в сфере сознания и/или в сфере подсознания определенной (или неопределенной) группы людей на основе образа, сформированного целенаправленно или произвольно в их психике в результате либо прямого восприятия ими тех или иных характеристик данного объекта, либо косвенного с целью возникновения аттракции - притяжения людей к данному объекту. Имидж человека - это то мнение о Вас, которое сложилось у определенной группы людей [1]. Однако мнение предполагает лишь словесную форму выражения, не случайно в толковых словарях оно определяется как взгляд на что-нибудь, суждение о чем-нибудь, выраженное в словах. Между тем имидж обязательно включает в свою структуру невербальные элементы, причем эти элементы могут даже преобладать в его составе. Следовательно, мнение - это более узкое понятие, поэтому оно не может выступать в качестве родового для имиджа.

Нередко имидж рассматривается в общем контексте с репутацией, однако репутация в толковых словарях означает сложившееся общее мнение о достоинствах или недостатках кого-нибудь или чего-нибудь, приобретенную кем-чем-нибудь общественную оценку, создавшееся общее мнение о качествах, достоинствах и недостатках кого-чего-нибудь. Иными словами, репутация, как и мнение, предполагает вербальную форму выражения. Рассматривая этот вопрос, Е.Н. Богданов и В.Г. Зыскин замечают, что имидж есть манипулятивный, привлекательный образ, воздействующий на сознание и пове-

дение человека через эмоциональную сферу. В этом его отличие от репутации - категории рассудочной, основанной на осознанном выборе, рациональном и аргументированном сравнении [2].

Столь же бесосновательно смешение имиджа с авторитетом. В толковых словарях авторитет определяется как общепризнанное значение, влияние, авторитетность - как признанная обществом осведомленность, компетентность кого-нибудь в каких-нибудь вопросах, а авторитетный означает заслуживающий безусловного доверия. Имидж также может служить основой для доверия и фактором, облегчающим влияние. Однако это не единственная функция имиджа. Кроме того, использование имиджа в качестве средства социального влияния не исчерпывает всех его существенных характеристик.

Большинство исследователей определяют имидж через понятие психического образа, формирующегося в массовом сознании. Понятие «образ» используется в психологии для описания отражения объективного мира. Как результат психических познавательных процессов, образ является одним из базовых понятий и в общей и в социальной психологии. Отражаемые явления и предметы входят в содержание образа. Образ не есть моментальный снимок действительности. Это, по мнению Б.Ф. Ломова, В.А. Пономоренко, - сложный, динамичный, развертывающийся во времени процесс, в ходе которого отражение становится все более и более адекватным отражаемому предмету. При этом отмечается активность образа: процесс построения и функционирования образа может быть рассмотрен как особый вид деятельности.

Появление в научном лексиконе термина «имидж» связано не столько с англоязычной экспансией, сколько с тем, что имидж - это не просто психический образ, а образ, обладающий определенными особенностями, которые обычно не афишируются. Как научные понятия, образ и имидж нетождественны. Нетождественность понятий «имиджа» и «образа» исходит из их представленности на разных уровнях научного знания. В психологии понятие «образ» является одной из базисных категорий, не сводимой и не выводимой из других понятий и обуславливающей, в числе других базисных категорий, построение специальных теорий. Такой конкретной теорией является теория имиджа. Понятие «образ», следовательно, является родовым понятием по отношению к имиджу и способствует раскрытию его сущности как психологического явления.

На сегодняшний день в отечественной психолого-педагогической литературе существует множество разнообразных определений имиджа, которые сводятся к психическому образу, выполняющему определенные функции. Наиболее распространенным можно считать определение имиджа, трактуемое в психологическом словаре как «сложившийся в массовом сознании и имеющий характер стереотипа, эмоционально окрашенный образ кого-либо или чего-либо. ... Имидж отражает социальные ожидания определенных групп, поэтому его наличие может в некоторых случаях обеспечивать субъекту успех в деловой жизни» [3, с. 134-135].

В психологии под социальным стереотипом принято понимать упрощенный, схематизированный, эмоционально окрашенный и чрезвычайно устойчивый образ какой-либо социальной группы или общности, с легкостью распространяемый на всех ее представителей [3]. Имидж отличается от стереотипа тем, что он индивидуализирован, т.е. по сущности своей является образом данного конкретного объекта. Стереотип же «обобщает» некоторый класс сходных объектов, заставляя воспринимать их идентично, как наделенных набором одинаковых характеристик. Конечно, возможен вариант, когда имидж будет целиком определяться существующим стереотипом. Пожалуй, это не лучший вариант имиджа, ведь в таком случае скрытыми остаются индивидуальные особенности объекта. Вместе с тем, многие авторы указывают, что эффективный имидж должен опираться на имеющиеся стереотипы как на когнитивную основу, но не совпадать с ним.

Некоторые исследователи обращают особое внимание на «иллюзорность имиджа», отмечая разрыв между имиджем и

реальностью. Однако, противопоставление некоей «объективной» реальности и «иллюзорного» имиджа ничего не дает для выявления его сущности. Более адекватным предметом рассмотрения представляется подход, который предложен С. Московичи в концепции социальных представлений: «... то, что человеческие сообщества думают о своем собственном бытии, те значения, которые они приписывают своим институтам, те образы, которыми они наделяют себя самих, являются необходимой частью их реального существования, а не просто его реальным отражением» [2].

Как и любой психический образ, имидж есть, с одной стороны, более или менее адекватное, но всегда целостное и субъективное отражение объекта; с другой стороны - имидж часть социально-психологической реальности. Социальная реальность конструируется людьми, «истинна» эта реальность в сознании человека (группы) или «искажена» - зависит от степени совпадения этой индивидуальной (групповой) реальности с общепринятыми представлениями. Имидж в этом смысле не может быть «истинным» или «ложным», он образуется в результате смещения ракурса восприятия на те или иные стороны объекта. Имидж, в таком случае, всегда «искажен» относительно образов, создаваемых иными людьми и группами. Поэтому можно говорить лишь о большей или меньшей согласованности имиджа, имеющегося в сознании одной аудитории, с образами данного объекта, сложившимися у другой аудитории. Иными словами, имидж всегда реален - само его наличие есть факт реальности. Имидж всегда иллюзорен, так как он есть субъективная реальность, созданная субъектом.

Аналогичной точки зрения придерживается О.Л. Феофанов, который первым ввел в специальную русскоязычную литературу понятие «имидж». Он считает, что имидж «методом ассоциаций наделяет объект дополнительными ценностями (социальными, психологическими, эстетическими и т.д.), не обязательно имеющими основания в реальных свойствах объекта, но обладающими социальной значимостью для воспринимающего такой образ».

И.В. Веретенникова выделяет два уровня функционирования имиджа - осознаваемый, связанный преимущественно со значениями, и неосознаваемый, который можно соотнести с проявлением смысловых иерархических систем. Учитывая, что имидж есть феномен коллективный, область внимания при исследовании имиджа объекта может служить как коллективное сознание, так и область коллективных неосознаваемых явлений.

В.А. Жебит отмечает, что феномен имиджа возникает при наличии, как правило, трех композиционных сторон: объекта рассмотрения или источника информации об объекте; субъекта рассмотрения с его переживаниями, в психике которого формируется имидж; собственно психики этого субъекта. По мнению ученого, это универсальная структура имиджа. Исключение любого из компонентов этой структуры сделает возникновение феномена имиджа невозможным. Характер связей между выделенными компонентами сохранится даже при изменении состава компонентов. Например, если объектов рассмотрения будет несколько, или если в качестве объектов рассмотрения будут фигурировать одушевленные, неодушевленные объекты или явления. Феномен имиджа может возникнуть только при наличии реципиента. При визуальном отсутствии объекта рассмотрения, последний может рассматриваться как воображаемый. Это доказывает первичность реципиента по отношению к объекту рассмотрения. В то же время возникновение феномена имиджа в психике реципиента сильно зависит от психофизического состояния реципиента, и это можно толковать как первичность реципиента по отношению к собственному сознанию. Таким образом, выстраивается следующая иерархическая зависимость: реципиент; психика реципиента; объект рассмотрения реальный или мнимый. Такая иерархия будет сохраняться при любых условиях, т.е. при любом изменении набора объектов рассмотрения, при любом психофизическом состоянии субъекта(тов) (в рамках допустимых жизненных параметров).

Структура имиджа, выступающая как единство устойчивых связей между его элементами, соответствует структуре социальной психики, а точнее - структуре обыденного сознания, в поле которого и формируется имидж. Обыденное сознание - это совокупность представлений, знаний, установок и стереотипов, основывающихся на непосредственном повседневном опыте людей и доминирующих в социальной общности, к которой они принадлежат. Это гетерогенная сфера, соединяющая в себе черты предсознательного и мифологического, детского и массового сознания с элементами научного знания и рефлексивного сознания.

Вслед за С. Московичи, И.В. Веретенниковой, В.А. Жебит и О.Л. Феофановым, считаем, что более корректным при трактовке имиджа будет сочетание терминов, определяющих имидж как образ-представление, формируемый на основе предварительного восприятия какого-либо объекта в сознании воспринимающих людей. При таком понимании смысл понятия «имидж» расширяется за счет перенесения на него специфических особенностей феномена «представления». Укажем некоторые из них:

- 1) представления - это индивидуально-психологический феномен, свойственный каждому конкретному индивиду и отображающий его личное видение, взгляд на объект на основе предварительных восприятий;
- 2) представления характеризуются непостоянностью и одновременно нерелексивностью - с возрастом они изменяются и, как правило, не осознаются; в то же время существуют типичные стереотипные представления в конкретных социальных группах;
- 3) представления сливаются с эмоциями, они лежат на грани знаний и переживаний: чем более жизненно важным выступает объект для человека, тем более эмоционально насыщены его представления об этом объекте и обо всем, что с ним связано.

Б.Ф. Ломов отмечал, что в представлениях человека происходит «сжатие» информации на основе многократного восприятия объекта, формируется целостный, обобщенный образ. «Происходит селекция признаков, их интеграция и трансформация: случайные признаки, проявляющиеся лишь в единичных ситуациях, отсеиваются, а фиксируются только наиболее характерные и потому наиболее информативные. Одни признаки как бы подчеркиваются, а другие редуцируются. Иначе говоря, происходит схематизация образа» [4, с. 68].

В ракурсе исследуемой проблемы вызывают интерес определения имиджа, подчеркивающие его регулятивное воздействие на воспринимающих людей. Так Е.В. Позднышев, изучающий проблемы имиджа, определяет имидж как «образ, который целенаправленно формируется и оказывает эмоционально-психологическое воздействие на определенные лица с целью популяризации, рекламы и т.д.» [5, с. 8].

Однако при такой трактовке имиджа ракурс рассмотрения понятия сужается до выполнения им функции социального воздействия, и вне поля зрения ученого остаются другие важные функции (коммуникативная, номинативная, адресная, эстетическая и др.), широко представленные в работах Э.А. Галумова, Е.Н. Богданова, В.Г. Зыкина, А.Ю. Панасюка, Е.В. Перельгиной и других ученых. Поскольку содержание функций имиджа достаточно хорошо представлено в научной литературе, то мы не будем на этом останавливаться.

Профессор В.Г. Зыкин видит имидж как «особый психический образ, сильно и определенным образом влияющий на эмоции, поведение и отношения личности или группы» [2, с. 36]. В такой формулировке акцентируется внимание не только на эмоционально-психологическом воздействии, но и на его результатах, обуславливающих изменения в мнениях, отношениях, поведении и действиях воспринимающих людей. Имидж блокирует рациональное познание объекта и в то же время своим внушающим воздействием создает специфическую социально-психологическую установку действия, которая может выступать как сильный мотивационный фактор. В этой связи укажем на важный для исследования момент, на котором фиксируют внимание все исследователи: имидж - не

пассивный образ, в большинстве случаев он формируется с определенными целями.

В рамках рассматриваемого подхода к сущности имиджа акцент сделан на целенаправленном его формировании, что возможно при таких характеристиках имиджа, как гибкость, т.е. возможности изменений, коррекции имиджа в зависимости от конкретной ситуации и активности данного феномена. Активность основана на сильном впечатлении посредством воздействия имиджа на эмоциональную сферу человека (иногда на его подсознание), а через них - на сознание и поведение воспринимающих объект людей. К вышеперечисленным характеристикам имиджа добавим такие, как символичность имиджа и его валентность (оценочность), а также диалогичность имиджа, т.е. его ярко выраженную коммуникативную направленность.

Обобщая вышеизложенное, сформулируем определение имиджа.

Имидж - образ-представление об объекте, сформировавшееся в психике (в сфере сознания и/или в сфере подсознания) людей в результате прямого восприятия тех или иных характеристик объекта, либо косвенно через мнение других людей, и влияющее на их мнение, поведение или действие по отношению к данному объекту.

В отечественной литературе выделяется три подхода к типологизации имиджа человека: функциональный, контекстуальный и сопоставительный.

В рамках функционального подхода выделяют следующие типы имиджа:

- зеркальный - содержит собственное представление человека о себе;

- текущий - включает в себя взгляд на человека со стороны в данный момент времени;

- желаемый - отражает идеал, к которому стремится человек. В некоторых работах выделяется близкий ему по содержанию эталонный имидж, который должен соответствовать трем основным требованиям. Во-первых, он базируется на ментальном потенциале человека и ориентирован на постоянное развитие духовно-нравственных и профессионально-личностных качеств. Во-вторых, гармонично сочетает внешний облик и поведение человека с его внутренним настроением в процессе профессионального общения. В-третьих, настраивает человека на постоянное саморазвитие и самосовершенствование, на достижение успеха в профессиональной и иных видах деятельности.

Сопоставительный подход заключается в сравнении имиджевых характеристик. Их можно сопоставлять по:

- личностным характеристикам (степени компетентности, интеллигентности и т.д.). В данном случае чаще всего выделяют идеальный, первичный и вторичный имидж. Идеальный имидж - это усредненное представление людей о качествах желаемого в человеке. Идеальный имидж никогда не может быть создан. Первичный имидж - это представление о конкретном человеке, личности, субъекте деятельности, сформированное по результатам первичного знакомства с ним. Вторичный имидж возникает только в процессе конкурентной борьбы. Это отражение в массовом сознании людей компромисса между стремлением увидеть в конкретном человеке определенные имиджевые характеристики (лидера, учителя, врача и т.д.), образ которого зеркально повторяет идеал, и желанием избежать тех характеристик в конкретном человеке, образ которых в наибольшей степени противоречит идеальному представлению. Вторичный имидж, сохраняя базовые черты первичного, получает новые, так называемые поверхностные черты, обретенные в новой обстановке.

Библиографический список

1. Панасюк, А.Ю. Формирование имиджа: стратегия, психотехнологии. - М.: Изд-во «Омега-Л», 2007.
 2. Зыбкин, В.Г. Психология проницательности - 2-е изд.: Изд-во РАГС 978 -5 -7729 - 038 - 7, 2009.
 3. Имидж. Краткий политический словарь. - М., 1989.
 4. Ломов, Б.Ф. Психологические исследования в общении. - М.: Наука, 1985.
 5. Позднышев, Е.В. Имидж спортсмена. - Киев: «ЧПШ», 2002.
- Статья поступила в редакцию 19.10.09

-знаковому критерию: отрицательный, положительный или нейтральный имидж.

При контекстуальном подходе имидж классифицируется по социальному контексту, в который вписана личность (имидж политика, бизнесмена, поп-звезды, врача, учителя и т.п.). В данном случае говорится о профессиональном имидже.

Профессиональный имидж - важная составная часть имиджа специалиста. Современный человек нацелен на жизненный успех, карьеру, самореализацию в близкой для него сфере деятельности, что в основном зависит от уровня сформированного его профессионального имиджа.

Ученые, раскрывая сущность профессионального имиджа учителя, подчеркивают следующие его особенности. Во-первых, имидж учителя, как и любой профессиональный имидж, формируется целенаправленно, а не стихийно. Во-вторых, имидж учителя, как особый психический образ, целостно отражает личностно-профессиональные особенности учителя. В-третьих, имидж учителя оказывает эмоционально-психологическое воздействие на определенных лиц - учеников, коллег, социальное окружение. В-четвертых, он может выступать средством педагогического воздействия на учеников, ибо имидж воздействует на эмоциональную сферу человека (иногда на его подсознание), а через них - на сознание, поведение и результаты совместной деятельности (А.А. Деркач, Л.Ю. Донская, О.Б. Завьялова, А.А. Калужный, Н.В. Кузьмина, Т.Н. Пискунова, А.А. Реан, Н.А. Тарасенко, В.М. Шепель, Н.М. Шкурко и др.).

Учитывая вышеизложенное, под профессиональным имиджем учителя мы понимаем образ-представление об учителе, сформировавшееся в психике (в сфере сознания и/или в сфере подсознания) учащихся, родителей, коллег в результате прямого восприятия тех или иных его профессионально-личностных характеристик, либо косвенно через мнение других людей, и влияющее на их мнение, поведение или действие по отношению к данному учителю.

Когда учитель занимается созданием или улучшением своего имиджа, он так или иначе связывает имидж с достижением тех или иных целей своей основной, как правило, профессиональной деятельности. Именно это и оправдывает усилия по формированию своего профессионального имиджа.

Анализ литературы показывает, что важными условиями процесса его формирования являются следующие предпосылки: благоприятное сочетание внешних и внутренних факторов; способность учителя управлять окружающими обстоятельствами, а также своими собственными действиями, поступками и поведением; потребность постоянно осваивать, перерабатывать и применять на практике новую информацию, полученную из различных источников; духовно-нравственная культура, являющаяся ориентиром в современном противоречивом мире -мире рыночных структур, высоких технологий и современных коммуникаций.

Суммируем важнейшие показатели профессионального имиджа учителя: удовлетворенность своим трудом; удовлетворенность своими отношениями с коллегами, учениками, родителями, администрацией образовательного учреждения; совпадение ценностного ряда учителя с социальными ценностями образовательного учреждения; достаточный уровень профессионального авторитета учителя среди коллег, учеников, родителей, администрации образовательного учреждения; невысокий уровень конфликтности и ее управляемость.

УДК 378

*Т.И. Кирова, аспирантка ЧГАКИ, г. Челябинск, E-mail: kuznetvmf@mail.ru***ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТВОРЧЕСКАЯ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ХОРЕОГРАФИИ В УСЛОВИЯХ ОРГАНИЗАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ**

В статье рассматривается проблема профессионально-творческой самореализации будущих специалистов в области хореографии в условиях организации студенческого самоуправления, как способ повышения эффективности профессиональной готовности будущих педагогов-хореографов.

Ключевые слова: профессионально-творческая самореализация, профессиональная готовность и студенческое самоуправление.

Остановимся подробнее на понятиях «профессионально-творческая самореализация», «профессиональная готовность» и «студенческое самоуправление», которые являются необходимыми условиями для эффективного обучения в вузе культуры и искусств.

В педагогическом аспекте проблема самореализации личности изучалась А. Маслоу. В центре всей деятельности педагога ставилась личность ученика с его интересами и мотивами, потребностями и индивидуальными особенностями, установками и ценностными ориентациями - то есть все то, что способствовало бы самореализации личности [1, с. 234].

На наш взгляд самореализация - это сознательный, целенаправленный процесс раскрытия творческих способностей в социальной деятельности. Практическим результатом самореализации является творчество, которое лежит в основе диалектического взаимодействия социума и личности, а продукты творчества становятся социокультурными ценностями.

Внедрением в педагогическую практику научных разработок по различным аспектам профессионально-творческой самореализации занимались следующие авторы А. Маслоу, К. Роджерс, М.С. Каган, В.Ф. Асмус, Б.М. Кедров, М.Т. Ярошевский и т.д.

Творческая самореализация будущего специалиста в данном случае в области хореографии, является интегральным процессом, включающим профессиональную и личностную составляющие, что позволило выделить как самостоятельные процессы развитие профессиональной и личностной самореализации студента.

На наш взгляд, профессиональная самореализация, являющаяся показателем соответствия будущего педагога-хореографа профессиональным требованиям, делает необходимым комплексом знаний, умений и навыков, личностных качеств и свойств, нужных для выполнения основных видов профессиональной деятельности: хореографической, педагогической и исследовательской.

При рассмотрении профессионально-творческой самореализации будущего специалиста в области хореографии в процессе вузовского обучения необходимо учитывать, с одной стороны, педагогические условия профессионально-творческой самореализации, а с другой стороны, незавершенность профессионального и личностного развития студента, так как в процессе вузовского обучения продолжается формирование комплекса необходимых знаний, умений и навыков [2, с. 244].

Исходя из вышесказанного, можно утверждать, что личность выступает субъектом своего развития, если проявляется развитие ее потенциала и постоянное самосовершенствование.

Личный интерес человека, возможность проявить свои способности, интересы, желание развития выбранной сферы деятельности, получение психологических выгод, решение собственных проблем, желание быть нужным людям, желание заниматься этой деятельностью все это студент может найти в самоуправлении. Это делает студенческое самоуправление ценностью для студента, так как способствует развитию тех качеств личности, которые обуславливают наиболее успешное устройство в жизни.

Особенности подготовки специалистов в области культуры предполагают учет специфики их профессиональной подготовки, которая заключается как в содержании образования, так и в формах организации образовательного процесса.

В системе высшего образования выделяют два аспекта: структурный и содержательный. С точки зрения структуры блок подготовки специалистов в области хореографии имеет следующие компоненты: общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины, общепрофессиональные дисциплины, специальные дисциплины, дисциплины специализации и факультативы.

Одним из неперемных условий эффективности профессиональной деятельности является профессиональная готовность специалиста, под которой понимают ту или иную степень соответствия содержания и состояния его психики и физического здоровья, качеств требованиям выполняемой деятельности.

Советский психолог К. К. Платонов отмечал, что профессиональная готовность специалиста - это субъективное состояние личности, считающей себя способной и подготовленной к выполнению соответствующей профессиональной деятельности и стремящейся ее выполнять.

Профессиональная готовность специалиста является сложным многоуровневым, разноплановым системным психическим образованием, прежде всего личностным образованием человека.

Вместе с тем профессиональная готовность предполагает наличие у специалиста соответствующего уровня физического здоровья, сформированности и развитости необходимых для учебной профессиональной деятельности физических, психических, интеллектуальных качеств, наличие соответствующего уровня культуры личности.

В профессиональной готовности специалиста целесообразно выделять две взаимосвязанные стороны, грани, разновидности [3, с. 141]:

- *Предварительную, заблаговременную, потенциальную* готовность.

Эта готовность специалиста включает в себя: систему достаточно устойчивых, статических компонентов, психических образований - знаний, умений, навыков профессиональной деятельности, профессионально важных качеств, смыслов и ценностей личности, ее отношений, предпочтений и т.п., в целом определенный уровень профессионально необходимого потенциала личности;

- *Непосредственную, ситуативную, ситуативную* готовность как состояние соответствующей мобилизованности, функциональной настроенности психики специалиста на решение конкретных задач в соответствующих обстоятельствах и условиях. Эта сторона профессиональной готовности специалиста характеризуется высокой динамичностью, подвижностью и зависимостью от ситуативных обстоятельств, состояний психического и физического здоровья специалиста, морально-психологической атмосферы в коллективе, социальной среде и т.п.

Предварительная, потенциальная, заблаговременная психологическая готовность является основой непосредственной, ситуативной. И поэтому подготовка специалиста в вузе выступает как процесс формирования у него достаточного для профессиональной деятельности уровня предварительной готовности его психики, устойчивых, статических компонентов его профессиональной подготовленности.

В связи с этим профессиональная готовность специалиста предполагает наличие у него соответствующего уровня

профессиональной компетентности, профессионального мастерства, а также способности саморегуляции, самонастройка на соответствующую деятельность, умения мобилизовать свой профессиональный (духовный, личностный и физический) потенциал на решение поставленных задач в соответствующих условиях.

Профессиональная готовность студентов определяется целым рядом специальных факторов.

Во-первых, она определяется самой образовательной системой, образовательным учреждением, где осуществляется профессиональная подготовка студентов;

Во-вторых, - организацией образовательного процесса;

В-третьих, - субъективными особенностями обучающихся, к которым относятся пол, возраст, интеллектуальное развитие, способности и т.д.

В нашем случае, мы рассматриваем профессиональную готовность студентов на примере хореографического факультета вуза культуры и искусств. Особенность профессиональной готовности в хореографической деятельности заключается в том, что для ее полноценного осуществления важно не просто развитие отдельных физических умений, а также важен комплекс зрительного и мыслительного контроля над исполнением. Сформированность профессиональной готовности у студентов на хореографическом факультете, можно определить по следующим компонентам:

- *ориентировочный*, интеллектуально-познавательный. Этот компонент включает в себя определенный уровень профессионального развития познавательной сферы личности специалиста: профессионального восприятия, мышления, воображения, памяти и внимания. В совокупности это составляет *интеллектуально-познавательную готовность личности специалиста*;

- *побудительный*, потребностно-мотивационный, определяющий профессиональную направленность личности и силу прилагаемой ею усилий, степень усердия в деятельности (*мотивационная готовность*). Базовыми основаниями мотивационной готовности специалиста являются понимание смысла своей профессии, специальности, позитивное отношение к ней, необходимый уровень самооценки и притязаний в деятельности. В условиях вуза культуры и искусств при подготовке специалиста мотивационная готовность профессиональной деятельности проявляется в реальной мотивационной ориентированности студентов на профессиональное, личностное развитие и саморазвитие в творческом образовательном процессе;

- *исполнительный*, включающий в себя профессиональное мастерство (совокупность профессионально важных качеств, знаний умений, навыков, привычек профессионального поведения), необходимый уровень развития профессионально важных способностей и волевой подготовленности специалиста.

Данный компонент профессиональной готовности специалиста в области хореографии является ведущим, так как включает в себя необходимое условие в хореографической деятельности - направленность личности на профессиональное мастерство.

Особую роль в профессиональной готовности педагога-хореографа играет его *коммуникативная готовность*. Такая готовность предполагает наличие у профессионала достаточного уровня развития умений и навыков конструктивного и контактного взаимодействия с людьми, с профессиональной средой, профессионального общения с педагогами и сокурсниками, и способности устанавливать, поддерживать и развивать такое взаимодействие [4, с. 95].

Итак, факторы и условия, способствующие творческому самовыражению, повышению эффективности творческой самореализации и профессиональной подготовки личности студента наиболее присущи органам студенческого самоуправления.

Необходимость уточнения понятия «студенческое самоуправление» потребовала от нас обращения к работам А.В.

Волохова, М.И. Рожкова, Г.Н. Серикова, Е.Ф. Федоровой, А.С. Чернышова и др.

А.В. Волохов, М.И. Рожков рассматривают понятие «студенческое самоуправление» как форму организации жизнедеятельности студенческих коллективов, обеспечивающую развитие самостоятельности в принятии и реализации решений для достижения общественно значимых целей [5, с. 101]. Наиболее научно обоснованным нам представляется исследование Г.Н. Серикова, где он дает определение данному понятию в соответствии с целостным подходом к управлению. Студенческое самоуправление предстает в виде субъектной деятельности студентов некоего объекта и условий, в которых находится и реализуется субъектная деятельность [6, с. 146]. Он разделяет студенческое самоуправление на индивидуальное и коллективное.

В определении понятия «студенческое самоуправление» нам помогло обращение к таким нормативным документам, как Конституция РФ, Федеральный закон «О внесении изменений и дополнений в Закон РФ об образовании», «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года», «Положение о молодежи и реализации государственной молодежной политики в РФ» [7; 8; 9; 10].

Исходя из рассмотренных документов, данное понятие трактуется следующим образом:

1) студенческое самоуправление - это реальная форма студенческой демократии с соответствующими правами, возможностями и ответственностью;

2) студенческое самоуправление - это средство (ресурс) социально-правовой самозащиты;

3) студенческое самоуправление - это условие реализации творческой активности и самодетальности студентов в учебно-познавательном, научно-профессиональном и культурном отношениях.

4) студенческое самоуправление - это механизм, направленный на саморазвитие, самореализацию и самовоспитание студентов в вузе.

В принятой сегодня формулировке студенческое самоуправление можно рассматривать как особую форму инициативной, самостоятельной общественной деятельности студентов. В контексте нашего исследования, которое непосредственно связано с самоуправлением в вузе культуры и искусств, нас интересует трактовка студенческого самоуправления с позиции третьего и четвертого определений.

Анализ различных подходов студенческого самоуправления в вузе культуры и искусств, позволяет нам рассмотреть понятие «**студенческое самоуправление**» как механизм, являющийся реальной формой студенческой демократии и средством социально-правовой самозащиты студентов, выполняющий условия реализации творческой активности, направленной на саморазвитие, самореализацию и самовоспитание студентов в вузе, то есть нацеленный на системную организацию студенческой жизни.

Участье студентов в свободное от учебы время в самоуправлении, мы можем охарактеризовать как участие во внеучебной деятельности. Студенческое самоуправление на рассматриваемом уровне можно представить, как процесс превращения студента из объекта управленческой деятельности в ее субъект.

Для обеспечения эффективности работ по подготовке специалистов в области хореографии требуется взаимодействие учебной деятельности с организацией студенческого самоуправления. Так как одной из задач студенческого самоуправления является повышение качества подготовки специалистов через воспитание и управление досугом студентов.

Итогом совместной деятельности должно стать формирование у выпускников хореографического факультета таких качеств, как профессионализм, высокая культура, коммуникабельность, толерантность мышления, интеллект, патриотизм.

При этом основной задачей остается -повышение качества профессиональной подготовки студентов.

Практика показывает, что традиционно в вузах культуры искусств студентов привлекают к:

- участию в межвузовских, российских и международных акциях молодежи и студентов;
- участию и помощи в организации творческих научно-практических студенческих конференций;
- сотрудничеству с выпускниками вуза и осуществлению совместной работы;
- участию в средствах массовой информации: сотрудничество с редакцией вузовской газеты; информирование о новостях культурной жизни вуза, города, страны; помощь в создании общефакультетского СМИ и т.д.;
- организации культурно-досуговых мероприятий в вузе: встречи с известными людьми и представителями профессионально-творческих коллективов; помощь и участие в корпоративных праздниках вуза; содействие и совместное посещение спортивных соревнований и т.д.

Для этого мы предлагаем создание *Центра профессионально-творческой самореализации студентов* (на примере хореографического факультета), как форму студенческого самоуправления. *Целью* является - обеспечение взаимосвязи учебной и внеучебной деятельности студентов-хореографов, направленной на профессионально-творческую самореализацию и самовыражение студентов, а также повышение качества профессиональной подготовки посредством инновационной деятельности.

Для реализации цели Центра профессионально-творческой самореализации студентов-хореографов (далее Центра), необходимо определение *задач*, которые будут ориентиром в организации инновационной деятельности:

- 1) создание социальной, психологической, интеллектуальной комфортности учения студентов-хореографов как в учебной деятельности, так и во внеучебной;
- 2) укрепление старых и формирование новых традиций в вузе (факультете, группе) через совместное воздействие учебной и внеучебной деятельности;
- 3) создание условий для сохранения и укрепления психического и физического здоровья в учебной и внеучебной деятельности студентов.

Центр функционирует на следующих *принципах*:

- приоритетности образовательных задач в деятельности студенческого коллектива;
- сочетания традиций, существующих на факультете в рамках учебной, научно-исследовательской, концертно-творческой и воспитательной работы, и инноваций, обусловленных особенностями модернизации образования в области культуры и искусств;
- сотрудничества и сотворчества в целях профессионально-творческой самореализации студентов как внутри студенческого коллектива факультета, так и с преподавательским составом факультета, его выпускниками, родителями студентов.

Центр по согласованию и при экспертно-консультативном участии преподавательского состава факультета выполняет следующие *функции*:

- диагностическую, связанную с определением уровня профессионально-творческой самореализации будущих педагогов-хореографов на определенном этапе осуществления инновационного проекта;
- программно-организационную, реализуемую в ходе планирования, организации и проведения мероприятий в рамках работы Центра;
- информационно-коммуникативную, проявляющуюся в осуществлении различных профессионально-творческих контактов с заинтересованными лицами, активном обмене информацией;
- инновационную, проявляющуюся во внедрении, освоении и распространении инноваций;
- аналитико-корректировочную, связанную с обобщением и анализом результатов выполнения различных функций и корректировкой дальнейшей деятельности.

Помимо вышеперечисленных цели, задач, принципов и функций Центра, нам необходимо было обозначить основные *направления его деятельности*:

1. Учебно-профессиональное направление:
 - помощь в обеспечении студентов-хореографов учебно-методической литературой и видеотекой;
 - содействие в повышении профессионального уровня студентов-хореографов через организацию мастер-классов;
 - создание условий для сотрудничества с хореографическими факультетами других вузов.
2. Научно-исследовательское направление:
 - предоставление информации по возможностям научных публикаций и участия в научных проектах;
 - организация студенческих научно-творческих конференций, включающих научные и концертные мероприятия;
 - проведение агитационной работы для активного участия студентов-хореографов в научной деятельности.
3. Концертно-творческое направление:
 - предоставление информации о концертной деятельности в вузе, вне вуза и профессиональных ансамблей;
 - организация активной концертной деятельности студентов-хореографов в вузе, вне вуза, за рубежом;
 - проведение творческих мероприятий на хореографическом факультете и др.
4. Здоровьесберегающее направление:
 - содействие в создании здоровьесберегающих условий для полноценной деятельности студентов-хореографов;
 - содействие в организации здоровьесберегающей деятельности студентов-хореографов и др.

Формы, средства, методы инновационной деятельности Центра определяются организационно-педагогическими условиями профессионально-творческой самореализации будущих педагогов-хореографов, включающих:

- 1) содействие внедрению инноваций в рамках учебной, научно-исследовательской, концертно-творческой и воспитательной работы с учетом традиций факультета;
- 2) развитие студенческого самоуправления на максимально возможном уровне через помощь студентов-хореографов в создании и организации инновационной деятельности Центра профессионально-творческой самореализации;
- 3) содействие в расширении информационно-коммуникативного пространства факультета как внутри вуза, так и вне вуза.

Возможными *формами* инновационной деятельности могут быть:

- помощь в использовании компьютерных технологий в ходе учебных занятий и внеучебных мероприятий;
- содержательно-функциональное расширение методической видеотеки;
- создание «портфолио» на каждую учебную группу;
- сотрудничество с хореографическими факультетами других вузов;
- выпуск информационного буклета «Хроника жизни хореографического факультета»;
- организация научно-творческих конференций, включающих и научные, и конкретные мероприятия;
- создание «Клуба творческих встреч» и т.д.

К *методам* инновационной деятельности, мы относим реализацию следующих проектов:

Во-первых, проект «Моя инициатива в образовании» направлен на развитие активности студентов и стимулирование их инициативы в решении проблем образовательного процесса. Одна из главных задач проекта - повышение качества образования и уровня профессиональной подготовки в вузе.

Во-вторых, создание «Студенческого кураторского отряда», где в роли кураторов - студенты 4-5 курсов. В задачи данного отряда входит организация деятельности, направленной на адаптацию студентов 1-х курсов в вузе и в городе, знакомство первокурсников с вузом и его традициями, помощь в сплочении и самоорганизации групп. Цель студенческих кураторских отрядов - формирование инициативных, активных,

самостоятельных студенческих групп, как в учебной, так и внеучебной деятельности.

В-третьих, проект «Территория творчества» - это экспериментальная площадка для создания творческих работ студентов, к которым относятся: спектакли, танцевальные и музыкальные композиции, художественные произведения и т.д. Цель данного проекта - профессионально-творческая самореализация студентов.

Итак, при эффективной деятельности «Центра профессионально-творческой самореализации» на хореографическом факультете, могут быть достигнуты следующие *результаты*:

- повышение уровня профессиональной готовности будущих педагогов-хореографов как содержательно-деятельностной основы их профессионально-творческой самореализации;

- повышение уровня мотивированности студентов к овладению профессией;

- усиление активности будущих педагогов-хореографов в учебной и внеучебной деятельности факультета.

Практика показывает, что учебная и внеучебная деятельность должны дополнять друг друга, взаимодействовать, быть едины в своих целях и составлять целостную систему, направленную на изменение студента, придания ему новых качеств, на воспитание потребности в постоянном обучении и самореализации себя.

Подводя итог вышеизложенному материалу, мы пришли к следующему выводу, что:

- 1). Учебная деятельность и организация студенческого самоуправления, должны быть едины в своих целях и составлять целостную систему, направленную на изменение студента и его совершенствование.

- 2). Итогом совместной деятельности должно стать формирование у выпускников хореографического факультета таких качеств, как профессионализм, высокая культура, коммуникабельность, толерантность мышления, интеллект, патриотизм.

- 3). Факторы и условия, способствующие углублению самопознания, творческому самовыражению, повышению эф-

фективности самоорганизации, самосовершенствованию и творческой самореализации личности студента присущи органам студенческого самоуправления.

- 4). Особенности подготовки специалистов в области культуры предполагают учет специфики их профессиональной подготовки, которая заключается как в содержании образования, так и в формах организации образовательного процесса.

- 5). Сформированность профессиональной готовности у студентов на хореографическом факультете, можно определить по следующим компонентам: интеллектуально-познавательный, потребностно-мотивационный, исполнительский, направленный на профессиональное мастерство и коммуникативный.

- 6). Создание Центра профессионально-творческой самореализации студентов (на примере хореографического факультета), как форму студенческого самоуправления.

- 7). Целью Центра является - обеспечение взаимосвязи учебной и внеучебной деятельности студентов-хореографов, направленной на профессионально-творческую самореализацию и самовыражение студентов, а также повышение качества профессиональной подготовки посредством инновационной деятельности.

- 8). Профессионально-творческая самореализация будущего специалиста в области хореографии является необходимым условием в процессе вузовского обучения.

- 9). Необходима поддержка существующих и создаваемых органов студенческого самоуправления со стороны администрации вуза.

- 10). Студенческое самоуправление является реальной формой студенческой демократии и средством социально-правовой самозащиты студентов, выполняющий условия реализации творческой активности, направленной на саморазвитие, самореализацию и самовоспитание студентов в вузе, то есть нацеленный на системную организацию студенческой жизни.

Библиографический список

1. Маслоу, А. Самоактуализация: пер. с англ. - Психология личности: Тексты. - М., 1982.
 2. Исаев, И.Ф. Творческая самореализация учителя: культурологический подход: учеб. пособие / И.Ф. Исаев, М.И. Ситникова. - Белгород: Изд-во БГУ, 1999.
 3. Агеева, И.В. Проблема становления профессионально-познавательного статуса специалиста в вузе / И. В. Агеева. - Челябинск: ЧГАКИ, - 2005.
 4. Калугин, Ю.Е. Самообразование, формирование готовности к профессиональному самообразованию: [микроформа]: учеб. пособие. - М.: Юж. - Урал. гос. ун-т. РГБ, 2003.
 5. Рожков, М.И. Детские организации / М.И. Рожков, А.В. Волхов: Возможности выбора. - М.: Народное образование, 1996.
 6. Сериков, Г.Н. Целостный взгляд на студенческое самоуправление. - Челябинск: ЧПИ, 1987.
 7. Конституция Российской Федерации. - М.: ИКФ Омега. - Л., 2002.
 8. Концепция государственной молодежной политики Российской Федерации (проект). - М.: Логос, 2001.
 9. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года: распоряжение правительства РФ // Образовательное право. - 2002. - 7 марта.
 10. Федеральный закон «О внесении изменений и дополнений в Закон РФ «Об образовании» // Рос. газ. - 1996. - 23 янв.
- Статья отправлена в редакцию 10.07.08*

УДК 159.923+159.97

Т.С. Козырева, ст. преп. НГУ, г. Новосибирск, E-mail: tasko3@rambler.ru

ТРАНСФОРМАЦИЯ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ СОТРУДНИКОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ПЕНИТЕНЦИАРНОЙ СИСТЕМЫ ПОД ВЛИЯНИЕМ ОСОБЫХ УСЛОВИЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье представлены экспериментальные модели конфликтной, травмированной и кризисной идентичности, разработанные на основе психодиагностического исследования сотрудников учреждений пенитенциарной системы. Описаны диагностические критерии для определения каждого вида идентичности, а также особенности их структурных компонентов. Доказано, что особые условия профессиональной деятельности определяют изменения в содержании ядерных и околоядерных компонентов идентичности личности сотрудников. Особая роль в процессе развития кризисной идентичности принадлежит экстремальным факторам внешней среды.

Ключевые слова: особые условия деятельности, конфликтная идентичность, травмированная идентичность, кризисная идентичность, диагностические критерии, структурно-содержательные компоненты идентичности, динамика идентичности.

В отечественной и западной психологии личности вопросы, связанные с процессами формирования и развития идентичности являются особо актуальными, образующими проблемное поле современных исследований, представленное такими темами, как функционирование идентичности в различных социальных ситуациях [1]; становление идентичности на разных возрастных этапах; соотношение различных видов идентичности, особенности профессиональной идентичности, особенности этнической идентичности [2]. Многообразие тем и содержательных аспектов в исследовании феномена обогащают психологическую теорию идентичности, привнося в нее большое количество эмпирических данных. Вместе с тем, представленные в отечественной науке исследования, мало нацелены на изучение трансформации идентичности личности, ее изменений под влиянием различных социальных факторов. Особенно, если речь идет об онтогенетически более поздних этапах, нежели подростковый и юношеский возраст.

В традиционной Эго-психологии идентичность рассматривается как самостоимость и непрерывность личности во времени, которая определяет как возможности адаптации субъекта к внешним условиям, так и его внутреннюю целостность, непротиворечивость. Процесс развития идентичности в Эго-психологии рассматривается как интеграция и дифференциация ее структурных элементов. Биологические или социальные изменения жизнедеятельности определяют интегрирующую работу Эго в направлении реструктурирования элементов идентичности, результатом которого является новая конфигурация, отвечающая задачам психосоциального развития на данном возрастном этапе. При неблагоприятных обстоятельствах процесс развития идентичности может остановиться или вернуться к ранним, примитивным ее формам (Э. Эриксон, 1968).

Основываясь на базовых положениях Эго-психологии, выдвинуто предположение о том, что в процессе онтогенетического развития личность может сталкиваться с особыми условиями жизнедеятельности, влияние которых изменяет содержание структурных компонентов идентичности и приводит к их дисгармоничному функционированию. В качестве особых условий, прежде всего, выступают особенности профессиональной деятельности и экстремальные факторы внешней среды. Данные условия являются особенностями такой профессиональной сферы, как трудовая деятельность в пенитенциарной системе (уголовно-исполнительной).

Освоение военизированных субъект-субъектных условий труда, к которым относится профессиональная деятельность сотрудников исправительно-трудовых учреждений, относится к деятельности в особых условиях. Профессиональные обязанности сотрудников пенитенциарной системы направлены на обеспечение безопасности личности, общества и государства, создание правопорядка на основе принципов законности и демократии. Эта деятельность связана с элементами риска, стресса, непредсказуемости, а также условиями жесткого психологического давления. В отечественных исследованиях отмечается, что профессиональная деятельность в условиях исправительно-трудового учреждения приводит к формированию специфического склада личности, профессиональной деформации ценностно-смысловой, личностной, когнитивной и поведенческой составляющих Образа-Я профессионала [3; 4; 5].

Особые условия профессиональной деятельности сотрудников пенитенциарной системы также связаны с воздействием экстремальных факторов, интенсивность которых особенно выражена в период служебных командировок для поддержания законности и правопорядка в местах вооруженных локальных конфликтов. Экстремальные воздействия внешней среды в ряде случаев приводят к развитию посттравматических стрессовых состояний личности.

В отечественных и зарубежных исследованиях посттравматические стрессовые состояния являются объектом пристального изучения. Эти исследования принимают междисциплинарный характер - изучаются психологические, биологические, социальные и юридические аспекты проблемы [6;

7; 8]. Однако в отечественной литературе недостаточно полно освещены вопросы, связанные с динамическим аспектом развития личности, пережившей экстремальное психотравмирующее воздействие, на отдаленных этапах реадaptации.

Основываясь на представленных теоретических положениях, разработана программа психодиагностического исследования, направленная на подтверждение следующей гипотезы. Идентичность личности сотрудников пенитенциарной системы имеет конфликтный характер, что проявляется в особенностях ценностно-смыслового, личностного и поведенческого компонента в общей структуре идентичности. Выполнение профессиональных функций, связанных с деятельностью в экстремальных условиях, выступает в качестве детерминанты развития посттравматических стрессовых состояний, и определяет развитие травмированной идентичности. Особенности переживания психотравмы лежат в основе дальнейшего развития кризисной идентичности личности сотрудников, которая отличается выраженной дисгармоничностью, отсутствием согласованности между компонентами общей структуры, а также нарушением интегративной функции идентичности, связанной с затруднением построения единого пространственно-временного континуума. Необходимо отметить, что кризисная идентичность не является феноменом, близким к определению кризиса идентичности в Эго-психологии Э. Эриксона. Кризис идентичности рассматривается как нормативный период, решающий задачи психогенетического развития. Формирование кризисной идентичности, в свою очередь, связано с неуспешными попытками личности встроить экстремальный опыт в структуру идентичности, под влиянием которого происходят структурные изменения в компонентах идентичности, нарушающие процессы адаптации и вызывающие интенсивный психический дискомфорт.

Для экспериментальной проверки данной гипотезы использовались тестовые стандартизированные методы, анкетирование и методы статистического анализа данных.

На первом этапе проведения эксперимента разработаны диагностические критерии, определяющие тот или иной вид идентичности. Так, конфликтная идентичность диагностируется через наличие противоречий между:

- значимыми терминальными ценностями и значимыми жизненными сферами (Морфологический тест жизненных ценностей, тест «Личностная и социальная идентичность»);
- восприятием различных отрезков жизненного пути - прошлого, настоящего и будущего (Тест смысло-жизненных ориентаций);
- значимыми временными отрезками и возможностью их рефлексии (тест Карпова «Рефлексия»);
- личностными качествами сотрудников и их терминальными ценностями (тест Леонгарда-Шмишека, тест Басса-Дарки, Шкала базовых утверждений)
- наличием эмоциональных проблем и возможностью их решения (опросник Карвера «Копинг-стратегии»; методика «Эмоциональное выгорание» Бойко);
- терминальными ценностями и возможностями их реализации в конкретной жизненной ситуации (методика «Социальная адаптация» Роджерса-Даймонда)

Кроме того, учитывалось наличие вербализованных клиентом психологических проблем (техника полуструктурированного интервью), низкие способности к их осознанию (тест «Личностная и социальная идентичность»), а также тенденции к возникновению межличностных конфликтов (опросник Басса-Дарки, Шкала базовых утверждений, опросник Карвера «Копинг-стратегии»).

Травмированная идентичность является результатом воздействия экстремального опыта и диагностируется через критерии определения посттравматических стрессовых состояний (Опросник травматического стресса, Тест «Личностный профиль кризиса»).

Кризисная идентичность формируется на протяжении периода хронизации посттравматических стрессовых состояний и диагностируется через искаженную систему базовых установок, эмоционально-нравственную дезориентацию, пси-

хосоматические и адаптационные проблемы (Опросник травматического стресса, Личностный профиль кризиса, Шкала базовых утверждений, Морфологический тест жизненных ценностей, тест Карпова «Рефлексия», опросник Карвера «Копинг-стратегии»; методика «Эмоциональное выгорание» Бойко; Тест смысложизненных ориентаций; тест Леонгарда-Шмишека; Тест «Социальная адаптация» Роджерса -Даймонда; опросник Басса-Дарки).

Таблица 1

Психодиагностические методики, использованные для выявления особенностей конфликтной, травмированной и кризисной идентичности

Вид	Компоненты	Название методики / шкалы	Критерии диагностики, определяющие вид идентичности
I. Конфликтная идентичность	Я-идентичность	Морфологический тест жизненных ценностей: шкалы, выявляющие терминальные ценности	Незначимость высших духовных ценностей и ценностей саморазвития
		Тест смысложизненных ориентаций: шкалы «Цели жизни», «Удовлетворенность самореализацией», «Эмоц. насыщенность жизни»	Неравнозначность в восприятии временных отрезков жизненного пути -прошлого, настоящего и будущего.
		Тест Карпова «Рефлексия»	Противоречие между значимым временным отрезком жизни и возможностью его рефлексии
		Шкала базовых утверждений	Установка на негативное восприятие окружающего мира, что может провоцировать межличностные конфликты.
		Техника полуструктурированного интервью	Позволяет диагностировать наличие осознаваемых и неосознаваемых психологических проблем клиента, которые являются выражением различных видов внутрличностных конфликтов
	Структуры личностной идентичности	Тест смысложизненных ориентаций: шкалы «Локус контроля «Я», «Локус контроля «Жизнь»	-
		Тест акцентуаций Леонгарда-Шмишека.	-
		Тест «Личностная и социальная идентичность»	Низкая значимость ориентации на собственный внутренний мир, что препятствует осознанию внутрличностных конфликтов.
		Методика «Самооценка».	-
		Методика «Социальная адаптация» Роджерса - Даймонда: шкала «Принятие других»	Низкий уровень принятия других, что может вступать в противоречие с базовыми терминальными ценностями, например, ценностью семьи.
Поведенческий компонент	Морфологический тест жизненных ценностей - шкалы, выявляющие ведущие жизненные сферы респондента	Противоречие между значимыми жизненными сферами и актуализированными терминальными ценностями, например, при значимости профессиональной деятельности незначимыми ценностями являются обучение и развитие	
	Тест «Личностная и социальная идентичность»	-	
	Опросник Карвера «Копинг-стратегии»: шкалы, направленные на изучение поведенческого копинга	Тенденции к использованию непродуктивного копинга - поведенческое отстранение, алкоголь и др. Свидетельствует о сниженном уровне способности к продуктивному открытому решению конфликтов	
	Методика «Социальная адаптация» Роджерса - Даймонда: шкалы «Адаптация»; «Стремление к доминированию»	Высокий уровень стремления к доминированию, что может провоцировать межличностные конфликты	
		Тест Басса-Дарки.	Высокий уровень агрессии, что может провоцировать
II. Правимованная идентичность	Эмоциональный компонент	Опросник Карвера «Копинг-стратегии»: шкалы, направленные на изучение эмоционального копинга.	Низкая значимость эмоционального копинга при наличии эмоциональных проблем (например, высокий уровень эмоционального выгорания).
		Методика эмоционального выгорания Бойко	Средний и высокий уровень эмоционального выгорания. Выявляется противоречие между ценностью профессиональной деятельности, установкой на достижение успеха и реальной служебной ситуацией (снижением эмоциональной заинтересованности в работе, отсутствие видения карьерной перспективы, формальный подход к выполнению должностных обязанностей и т.д.)
	Психотравма	Опросник травматического стресса	Проявление отдельных симптомов, частичное ПТСР и тенденции к клинически выраженному состоянию. Переживание психотравмы как условие дальнейшего развития кризисной идентичности
		Тест «Личностный профиль кризиса»	Общий показатель кризисного состояния высокий и выше среднего. Физиологические и психологические дисфункции.
	Я-идентичность	Опросник травматического стресса	Проявление отдельных симптомов, частичное ПТСР и тенденции к клинически выраженному состоянию. Утяжеление и хронизация признаков постстрессовых состояний.
		Тест «Личностный профиль кризиса»	Общий показатель кризисного состояния выше среднего или высокий.
		Шкала базовых утверждений	Трансформация базовых утверждений относительно справедливости, контролируемости, доброты окружающего мира
		Морфологический тест жизненных ценностей - шкалы, выявляющие терминальные ценности респондентов	Низкий уровень ценностей саморазвития, духовной удовлетворенности, креативности, активных социальных контактов. Снижение ценности профессиональной деятельности.
		Тест Карпова «Рефлексия»	Низкий уровень рефлексии событий прошлого, настоящего и будущего.
		Тест «Эмоциональное выгорание»: шкалы «Переживание психотравмы»; «Эмоционально-нравственная дезориентация»	Высокий уровень симптомов выгорания
Личностная идентичность		Шкала базовых утверждений: ценность собственного Я	Снижение ценности собственного Я
		Тест смысложизненных ориентаций	Нарушение интегративной функции идентичности: снижена удовлетворенность прошлыми достижениями, эмоциональное неприятие настоящей ситуации и слабо сформированы жизненные цели. Отмечается крайне низкая удовлетворенность прожитой частью жизни.
Кризисная идентичность	Тест акцентуаций Леонгарда-Шмишека	Акцентуации на уровне выраженных тенденций	
	Опросник Карвера «Копинг-стратегии»	Использование пассивного, непродуктивного копинга	
	Тест «Эмоциональное выгорание»: шкала «Неудовлетворенность собой»	Высокая неудовлетворенность собой.	
	Тест «Социальная адаптация» Роджерса -Даймонда: шкала «Принятие себя»	Низкий уровень принятия себя	

	Личностный профиль кризиса» - шкалы: «Попытки уйти от проблемы»; «Поглощенность проблемой»	Высокие значения по шкалам, отражающим различные стратегии переживания психотравмы
Социальная идентичность	Агрессия Бассеса-Дарки	Высокий уровень физической агрессии, раздражения и т.д.
	Тест «Эмоциональное выгорание»: шкала «Редукция профессиональных обязанностей»	Снижение заинтересованности в профессиональной деятельности, упрощение выполнения профессиональных функций
	Адаптация Роджерса-Даймонда: шкалы «Адаптивность»; «Принятие других»	Низкий уровень адаптации, негативное отношение к окружающим
Эмоциональный компонент	Тест «Эмоциональное выгорание»: шкалы - «Неадекватное эмоциональное реагирование»; «Эмоциональный дефицит»; «Эмоциональная отстраненность».	Высокие значения по шкалам, отражающим отсутствие эмоционального комфорта, положительных эмоций в жизнедеятельности респондента.
	СЖО: шкалы «Лocus контроля «Я» и «Лocus контроля жизнь»	Низкий уровень самоконтроля
Психосоматический компонент	«Личностный профиль кризиса» шкалы, связанные с исследованием физиологического состояния респондента	Нарушения функционирования вегетативной системы, сердечной деятельности, дыхания, проблемы со сном, осложнения функционирования внимания, восприятия, мышления и памяти

Описанная батарея тестов использовалась при обследовании выборки из 129 человек из числа охранников, контролеров за исполнением наказания и воспитателей. Респонденты являлись сотрудниками учреждений пенитенциарной системы Новосибирска и Новосибирской области, включенными в сборные отряды для выполнения служебных задач на территории Чеченской республики. Эксперимент проводился на базе Центра психологической диагностики Федерального Государственного Учреждения Военно-врачебная Комиссия Главного Управления Федеральной Службы исполнения наказания России по Новосибирской области (ФГУ ВВК ГУФСИН). Также в экспериментальном исследовании были задействованы сотрудники ФГУ ИК (исправительной колонии) -2 ГУФСИН России по Новосибирской области. Исследование проводилось в течение 2002 - 2007 годов.

В обследованную выборку включены следующие категории сотрудников:

1) экспериментальная группа, состоящая из 89 человек - это сотрудники, принимавшие участие в урегулировании военного конфликта на территории Северного Кавказа в период с 2002-2005 гг. У данной категории в анамнезе отмечается наличие ситуации «исключительно угрожающего характера».

В процессе диагностического исследования экспериментальная группа была разделена на две подгруппы по критерию наличия/отсутствия признаков посттравматических стрессовых состояний. В первую подгруппу включено 46 сотрудников с признаками посттравматических стрессовых состояний различной степени выраженности. Вторая подгруппа состояла из 43 человек, обладающих боевым опытом, но без признаков посттравматических стрессовых состояний.

2) контрольная группа представлена сотрудниками в количестве 40 человек, не участвовавших в военных действиях на территории Чечни.

Экспериментальное исследование было направлено на описание структурных компонентов идентичности и выявление динамики их развития под воздействием экстремальных факторов внешней среды.

По результатам проведенного исследования в структуре идентичности выделены три взаимосвязанных компонента - социальная идентичность, личностная идентичность и Я-идентичность. В процессе жизнедеятельности и развития лич-

ности каждый элемент имеет свои функциональную нагрузку. Социальная идентичность предназначена для обеспечения группового членства, научения и адаптации в наиболее широком ее понимании. Личностная идентичность играет основную роль в процессах смыслообразования, самоопределения и интрагрупповой дифференциации. Я-идентичность предназначена для интеграции психосоциальных элементов идентичности в единое целое, связанное в общем пространственном, временном и смысловом континууме. Данные компоненты образуют ядерные структуры идентичности. Содержательными характеристиками окооядерных компонентов являются эмоциональные реакции (эмотивный компонент), поведенческие паттерны и предпочитаемые способы регуляции стрессовых состояний (поведенческий компонент); психосоматическое функционирование и особенности психоаналитической деятельности (психофизиологический компонент).

Под влиянием особых условий деятельности содержание и значимость каждого компонента в структуре идентичности может существенно изменяться. В процессе экспериментального исследования выявлен целый ряд особенностей, характеризующих конфликтную, травмированную и кризисную идентичность.

Развитие конфликтной идентичности определяется специфическими условиями профессиональной деятельности в исправительно-трудовых учреждениях, которые способствуют профессиональным деформациям личности. В основе данного вида идентичности лежат изменения ценностно-мотивационной, когнитивной, эмоциональной, личностно- и поведенческой сфер личности сотрудников пенитенциарной системы. Особенности конфликтной идентичности связаны с незначительностью высших ценностей, нарушенной интеграцией жизненного пути, противоречивостью базовых смыслообразующих установок, низкой рефлексией, несогласованностью между ожиданиями и осознанием личных ресурсов, требуемых к достижению целей. Сотрудники демонстрируют ориентацию на активный поведенческий копинг, который, исходя из личностных особенностей, реализуется в виде различных форм агрессии и стремления к доминированию. Конфликтная идентичность также содержит в себе признаки эмоционального выгорания, что рассматривается как еще один признак конфликтной идентичности: ценности профессиональной деятельности не получают конкретной реализации на рабочем месте. Кроме того, отсутствует ориентация на использование продуктивного эмоционального копинга, что, наряду с низкой способностью к осознанию внутриличностных конфликтов, осложняет процессы их разрешения. При этом большинство сотрудников в процессе полуструктурированного интервью описывали наличие межличностных и организационных конфликтов. Низкий уровень рефлексии снижает возможности осознания собственной роли в образовании конфликтных взаимоотношений в референтном окружении.

Механизмом развития травмированной идентичности является психологическая травма как следствие воздействия экстремальных факторов внешней среды, в данном случае - участия в урегулировании военного конфликта на территории Чеченской республики. Инкапсулированная травма на начальных этапах реадaptации приводит к формированию новых структурных взаимосвязей между компонентами идентичности личности сотрудников, формирующих травмированную идентичность. Данное новообразование включает в себя признаки посттравматических стрессовых состояний и выраженные признаки интрапсихического конфликта. Признаками посттравматических стрессовых состояний являются первичное переживание травмы, избегание стимулов, связанных с травмой, повышенная возбудимость, тревожность, депрессия, импульсивность поведения, нарушения сна, соматические проблемы и т.д. У сотрудников с признаками посттравматических состояний обнаружены нарушения дыхания, цикла «сон - бодрствование», осложнения функционирования памяти. Отмечены генерализованные реакции гнева, стыда и вины, а также копинг-стратегии, связанные с попыткой уйти от решения проблемы. Обнаружены перемены в поведении и деятельности, выражающиеся в поглощенности переживанием и переосмыслением проблемной ситуации, а

также сложности с исполнением домашних и служебных обязанностей. Эти характеристики составляют содержание травмированной идентичности.

На отдаленных этапах реадaptации под воздействием процессов переживания экстремального опыта и неблагоприятных социальных факторов, к числу которых относится и специфика выполняемых профессиональных обязанностей сотрудниками исправительных учреждений, формируется кризисная идентичность, в основе которой лежит глубокий внутриличностный конфликт. Кризисная идентичность включает в себя психотравматический опыт, связанный с симптомами посттравматического стрессового расстройства, вызывающими высокий уровень личностной тревожности и такие генерализованные эмоциональные реакции, как страх и чувство вины. В ядерные структуры кризисной идентичности включена система искаженных базовых установок, проявляющихся в недоверии к окружающему миру, невозможности логичного объяснения происходящих событий и их контроля, убежденности в отсутствии справедливости происходящих событий, восприятию окружающих людей как источника опасности и недоброжелательности. Самоотношение отличается сниженной самооценкой, самообвинениями и неудовлетворенностью собственным поведением. Кризисная идентичность характеризуется изменениями социального функционирования личности, затрагивающими межличностную, профессиональную и семейную сферу отношений; развивается дальнейшая деформация личности сотрудников, в том числе проявляются выраженные акцентуации характера и признаки дезадаптации, включающие аутодеструктивное и аддиктивное поведение. Социальная сфера соотносится с личностными и поведенческими паттернами агрессивности. Кризисная идентичность проявляется в неадекватном эмоциональном реагировании на внешние обстоятельства, во многом обусловленном низким уровнем саморегуляции. Кроме этого,

эмоциональный компонент отличается такими характеристиками, как отстраненность, дефицитарность и низкий уровень комфортности в установлении эмоциональных контактов. Трансформация идентичности сопровождается стойкими нарушениями приспособляемости, депрессией и психосоматическими дисфункциями. Функциональные проблемы связаны с вегетативной, сердечно-сосудистой системой и желудочно-кишечным трактом. Познавательная деятельность отличается снижением в функционировании внимания, восприятия, памяти и мышления. В целом кризисная идентичность является дисгармоничной структурой с несогласованными между собой ядерными и околоядерными компонентами и нарушенной функцией интеграции.

В целом идентичность личности сотрудников представляет собой динамичное образование, трансформация которого связана с необходимостью адаптироваться к требованиям особых условий профессиональной деятельности (рис. 1).

В результате экспериментального исследования сделан вывод о существенном влиянии профессиональной деятельности в особых условиях на трансформацию структурных компонентов идентичности личности сотрудников учреждений пенитенциарной системы. Ядерные и околоядерные компоненты идентичности обладают статично-динамичным характером взаимосвязей. Под влиянием изменяющихся условий внешней среды и необходимости адаптации к новым требованиям действительности структура идентичности претерпевает существенные изменения в содержании ядерных и околоядерных компонентов идентичности. В связи с этим особенно остро стоит вопрос о профилактике деструктивных форм идентичности личности, что является необходимым условием сохранения профессионализма, личной и социальной компетентности, высокого уровня психического и физического здоровья персонала исправительно-трудовых учреждений.

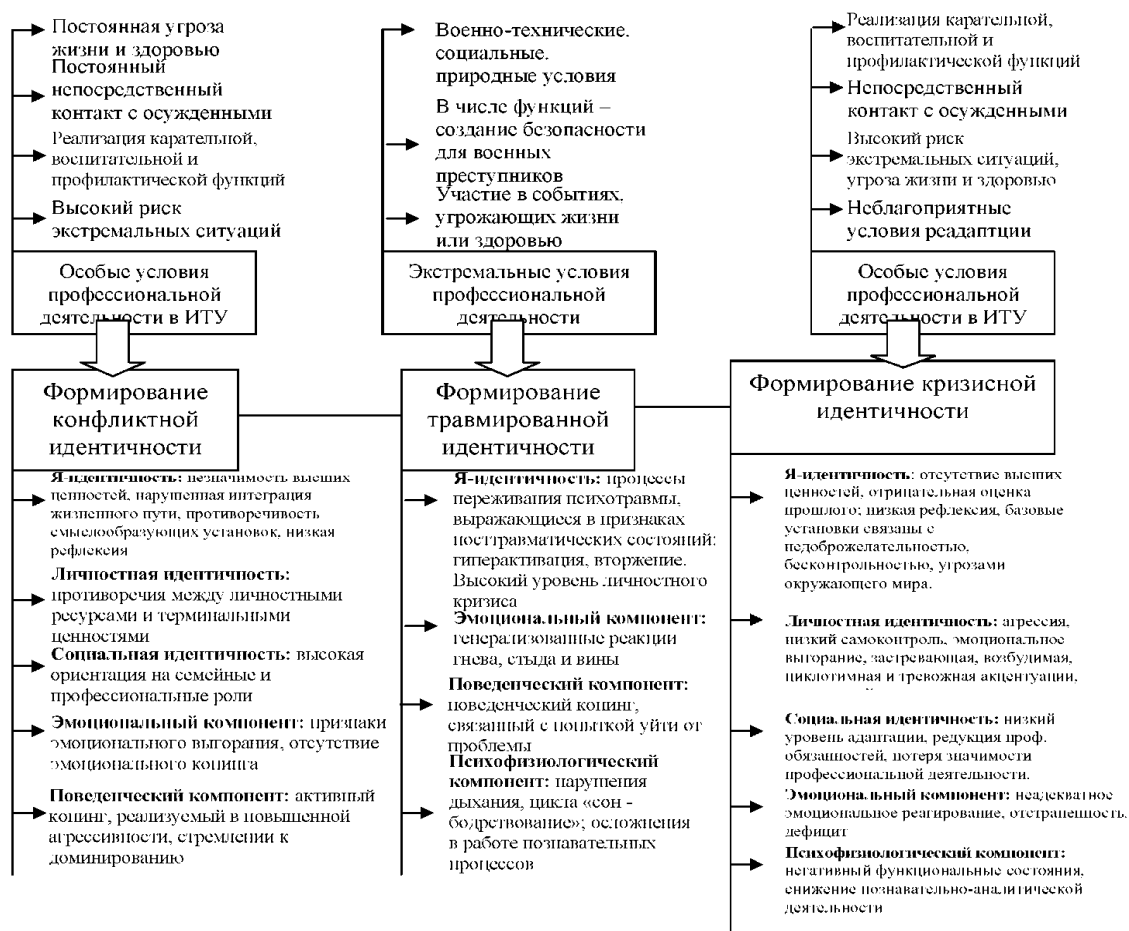


Рис. 1. Этапы трансформации идентичности личности сотрудников учреждений пенитенциарной системы под воздействием особых условий профессиональной деятельности

Библиографический список

1. Калинин, В.И. Психологическая помощь мигрантам. Травма, смена культуры, кризис идентичности / В.И. Калинин, Г.Э. Солдатова, Л.А. Шайгерова // Смысл. -2002.
2. Короленко, Ц.П. Идентичность в норме и патологии / Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева, Е.Н. Загоруйко. - Новосибирск: НГПУ, 2000-2007.
3. Анцыферова, Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологические защиты // Психологический журнал. - 1994. - № 1.
4. Ильина, Е.С. Экстремальная профессия - сотрудник УИС // Развитие личности. - 2002. - № 4.
5. Шаров, А.А. Динамика личностных особенностей сотрудников исправительно-трудовых учреждений: автореф. дис.... канд. психол. наук. - Ярославль, 2005.
6. Ахмедова, Х.Б. Изменения личности при ПТСР (по данным обследования мирного населения, пережившего военные действия): автореф. дис.... д-ра психол. наук. - М., 2004.
7. Пищелко, А.В. Психология посттравматического стресса: учебное пособие. - Домодедово: РИНК работников МВД России, 1998.
8. Решетников, М.М. Психическая травма. - СПб.: Восточно-Европейский Институт Психоанализа, 2006.
9. Проблемы совершенствования деятельности психологической службы в ИТУ: сборник статей / под ред. А.В. Пилешко. - Домодедово, 1996. *Статья поступила в редакцию 21.10.09*

УДК 378:373

*Е.В. Гнатышина, докторант ЧГПУ, доц. ЧГПУ, г. Челябинск, E-mail: gnatishina@mail.ru***ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРОЦЕССЕ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ**

В статье рассмотрены основные теоретические аспекты проблемы формирования информационной культуры в процессе экономической подготовки педагога профессионального обучения: на основе анализа теоретического и практического опыта определены ведущие теоретико-методологические подходы к исследуемой проблеме, конкретизировано понятие «информационная культура педагога профессионального обучения», представлена периодизация и выявлены социально-исторические предпосылки становления проблемы.

Ключевые слова: профессионально-педагогическое образование, экономическая подготовка в вузе, информационная культура, информационная культура педагога профессионального обучения, теоретико-методологические подходы.

Увеличение и постоянный рост информационного потока, ускорение развития общественно-экономических процессов требуют изменений в ценностно-смысловых ориентациях специалистов экономического профиля. Основой деятельности, результат которой можно считать эффективным, становится информационная культура. Информация сейчас выступает как один из базисов функционирования общественных процессов, более того информационный обмен является условием взаимосвязи между ними. Как отмечено в программе «Российское образование - 2020: Модель образования для экономики, основанной на знаниях» несоответствие российского образования потребностям общества и экономики вызвано несоответствием сложившейся структуры образовательных программ актуальным потребностям. Среди принципиальных отличий новой модели, на построение которой направлены все текущие образовательные реформы, можно выделить следующие: 1) информационный взрыв: объем потенциально полезного знания превосходит возможности его освоения на несколько порядков; 2) культура усвоения замещается культурой поиска, дискуссии и обновления; 3) жесткие рамки формальной системы образования размываются; появляются новые «несистемные» образовательные институты - научные лаборатории, электронные и интернет-СМИ; справочные и «рефератные» сайты; учебные центры фирм-производителей и дистрибуторов; частные консультанты, коучеры и репетиторы; 4) реабилитация свободного поиска: преподаватель теряет монополию на оценку результатов учащегося [1].

Система профессионально-педагогического образования решает задачи экономической подготовки будущих педагогов профессионального обучения. Появление самого термина «профессионально-педагогическое образование» связано с новыми потребностями систем начального и среднего профессионального образования, рынка труда, с появлением новых профессий. Как пишет В.А. Федоров «В рамках профессионально-педагогического образования наряду со сложившимся инженерно-педагогическим образованием реализуются программы подготовки специалистов для «нетехнических» учебных заведений всех уровней и профилей, например экономического, агроэкономического, зоотехнического, дизайнерского и т.п.» [2, с. 22].

В системе профессионально-педагогического образования формирование информационной культуры является первоочередной задачей вследствие того, что в современной экономической ситуации востребован специалист - педагог, эффективно работающий в информационной среде, решающий профессиональные задачи, направленные на обучение, развитие и воспитание новых членов информационного общества.

В результате анализа профессиональной подготовки будущих педагогов профессионального обучения (специализация - экономика и управление) были выявлены следующие тенденции:

- отсутствует система информационной подготовки студентов экономических специальностей, зачастую подобный опыт сводится к освоению основ информатики, студенты привыкают к «однобокому» информационному анализу, отсутствует критичность в восприятии информации, не сформированы потребности в постоянной информационной деятельности;

- несмотря на переход к компетентностной парадигме в практике превалирует теоретическая подготовка, сводящаяся исключительно к формированию «знаний», а не практического опыта, основанного на творческой информационной деятельности;

Анализ культурологической, психолого-педагогической и методической литературы, а также существующего опыта профессионального образования позволил выявить проблему нашего исследования, заключающуюся в разрешении **противоречий** между

- осознаваемой в обществе потребностью в формировании нового поколения специалистов экономического профиля с высоким уровнем информационной культуры и существующей традиционной подготовкой в вузе, не обеспечивающей данного уровня;

- требованиями современного рынка труда к конкурентоспособному специалисту, информационно грамотному, склонному к самообучаемости, и уровнем готовности будущего педагога профессионального обучения к работе в новых условиях;

- необходимостью повышения уровня информационной культуры в процессе экономической подготовки педа-

гога профессионального обучения и отсутствием четких механизмов ее формирования;

– необходимость формирования информационной культуры как целостного явления и существующими в науке разнонаправленными тенденциями ее формирования

Объектом нашего исследования является экономическая подготовка педагога профессионального обучения; **предметом** - процесс формирования информационной культуры в системе экономической подготовки педагога профессионального обучения.

Целью данного этапа исследования является теоретическое обоснование формирования информационной культуры в процессе экономической подготовки педагога профессионального обучения.

Теоретическое осмысление проблем экономического образования занимает одно из ведущих мест в современной педагогической науке. Вопросы экономической подготовки рассмотрены в исследованиях А.Ф. Аменда, П.Р. Атутова, Н.П. Рябининой, И.А. Сасовой и др.

Основными задачи экономической подготовки будущих педагогов профессионального обучения, связаны с развитием культуры экономического мышления (; формированием экономических знаний, необходимых для ориентации и социальной адаптации студентов в условиях происходящих изменений в российском обществе; формированием способностей к саморазвитию, самообразованию, воспитание у студентов инициативы и активности, самостоятельности в принятии решений.

Значительную роль в определении теоретических положений нашего исследования играет теория информации, которой посвящены труды Ю.Ф. Абрамова, В.Г. Афанасьева, В.В. Кима, А.Д. Урсула и др. Проблемы совершенствования образовательного процесса с использованием новых информационных технологий отражены в работах Д.Ш. Матроса, Е.С. Полат, Б.Е. Стариченко, Н.Ф. Талызиной и др.

Категория «информационная культура» является объектом интереса ученых различных направлений. К настоящему времени в педагогической науке разработаны продуктивные методы формирования информационной культуры. Можно выделить следующие направления исследований, сформировавшихся к настоящему моменту:

1) с позиций основ библиотечно-библиографического дела (Г.А. Коряковцева, В.А. Минкина, И.Г. Моргенштерн, Н.А. Сляднева и др.);

2) с позиций основ информатики и научно-технической информации (А.П. Суханов, В.Г. Кинелев, А.Я. Фридланд и др.);

3) процесс формирования информационной культуры учащихся школы описаны в работах О.В. Аргюшкина, А.А. Витухновской, Э.Г. Скибицкого, Т.Е. Соколовой и др.

4) процесс формирования информационной культуры специалистов различного профиля представлен в работах А.Р. Абдусаламова, В.В. Бурматова, А.М. Витт, А.Н. Дулатовой, А.Ю. Оршанского, М.Н. Толстяковой и др.

5) формированию информационной культуры будущего педагога в процессе обучения в вузе Е.В. Данильчук, Н.Э. Касаткиной, С.М. Конюшенко, М.Ю. Новокшеновой, Т.И. Поляковой и др.

Предметом нашего исследования является информационная культура педагога профессионального обучения, специфика которой определяется спецификой квалификации. Педагог профессиональной школы помимо подготовленности к педагогической деятельности, является специалистом в той отрасли народного хозяйства, для которой готовятся кадры в профессиональном учебном заведении. Цель системы профессионально-педагогического образования - подготовка специалистов по обучению профессиональным знаниям и умениям в учреждениях начального и среднего профессионального образования, а также непосредственно на производстве [8, с. 401]. Специалист должен знать особенности техно-

логии отрасли и отдельной специальности в ней, иметь практические профессиональные навыки, поскольку он готовится к проведению как теоретического, так и практического обучения.

С целью определения исходных исследовательских позиций и обеспечения обоснованности выдвигаемых положений необходимо выявить и обосновать теоретико-методологические основания как исходные методологические процедуры изучения проблемы формирования информационной культуры в процессе экономической подготовки педагога профессионального обучения. В качестве теоретико-методологических оснований исследования выступает совокупность методологических подходов, что обеспечивает упорядочение терминологического пространства науки; определение новых особенностей и свойств изучаемого объекта, выявление закономерностей и принципов развития, обозначение неподдающихся изучению и слабоизученных сторон, рассматриваемой проблемы, определение перспектив развития изучаемого направления [4]. Подход выступает как особая форма познавательной и практической деятельности, позволяющая рассмотреть педагогическое явление под определенным углом зрения, как стратегия исследования изучаемого процесса и базовая ценностная ориентация, определяющая позицию педагога [5, с. 82].

На общенаучном уровне ведущим подходом был выбран системный, в качестве стратегии исследования – деятельностный подход, в качестве практико-ориентированной тактики – культурологический.

Системный подход позволяет обеспечить целостность представления о феномене информационной культуры. В рамках системного подхода на первом уровне анализа информационная культура рассматривается учеными как диалектическое единство материальной и духовной культуры; на втором – как проявление профессиональной культуры отдельных групп людей, являющихся представителями каких либо профессий; на третьем – как проявление профессионально-педагогической культуры лиц, занимающихся педагогической деятельностью на профессиональном уровне, что позволяет нам обратиться к анализу информационной культуры педагога профессионального обучения. Ценность системного подхода для нашего исследования состоит в следующем:

– понятия, принципы и методы системного подхода позволяют более глубоко проникнуть в сущность процесса формирования информационной культуры, получить более объективную информацию о его механизмах;

– охватить значительный круг проблем формирования информационной культуры, установить взаимосвязи между информационной культурой личности и информационной культурой педагога профессионального обучения;

– системный подход позволяет дифференцировать связи в системе формирования информационной культуры, тем самым создать целостное представление о ней, более эффективно организовать педагогическое управление.

Формирование информационной культуры возможно лишь при вовлечении обучающегося в различные виды самостоятельной деятельности по обработке и созданию информации, поэтому важнейшим элементом в комплексе методологических подходов является деятельностный. Деятельностный подход мы определяем как практико-ориентированную тактику исследования, которая предполагает направленность всех педагогических мер на организацию интенсивной, постоянно усложняющейся деятельности студентов. Исходя из закона психологии о единстве деятельности и развития личности (С.Л. Рубинштейн), можно сказать, что информационные знания, умения и навыки формируются исключительно в ходе творческой деятельности обучающегося, в процессе самостоятельной работы над индивидуальными заданиями, проектами, исследовательскими работами.

Культура и информация – это непосредственный результат и необходимая составляющая человеческой деятельности. Особую роль в структуре человеческой деятельности играет общение, которое является связующим звеном с другими дея-

тельностьными компонентами и чаще известно как информационное общение или коммуникация [6]. Использование деятельностного подхода в процессе формирования информационной культуры педагога профессионального обучения обусловлено следующим:

1. Процесс взаимодействия преподавателя и будущих педагогов профессионального обучения рассматривается внутри единой системы.

2. Процесс формирования рассматривается в соответствии со структурой учебной деятельности субъекта и этапами процесса усвоения, основанном на деятельности.

3. Выработка навыков происходит в процессе самостоятельной деятельности будущих педагогов профессионального обучения.

Большинство исследователей в качестве основы процесса формирования информационной культуры признают культурологический подход (Е.В. Бондаревская, И.Ф. Исаев, В.А. Слостенин, Е.В. Данильчук и др.). Культурологический подход сосредотачивает свое внимание на человеке как субъекте культуры, ее главном действующем лице и определяется следующим:

– гуманистической позицией, предполагающей, что человек свободен по отношению к своей судьбе, своему историческому прошлому и будущему;

– рассмотрением феномена культуры как стержневого понятия в объяснении человека, его создания и жизнедеятельности;

– новым взглядом на образование, развитие и жизнедеятельность человека [7].

Принцип культурологического подхода базируется на осознании глубокого взаимодействия категорий «информация» и «культура», на представлении о том, что информационная культура есть неотъемлемая часть общей культуры человека. Реализуя культурологический подход, применяются достижения культуры, развивается культура мышления, общения, нравственная и психологическая культура у объектов формирования (учащихся, студентов и др.), которые овладевают несколькими областями знаний [7]. Такой подход обеспечивает личностно-смысловое развитие студентов, поддерживает индивидуальность личности, превращает ее из пассивного объекта воздействия культуры в субъекта культурного творчества. Применяя этот подход, мы в конечном результате ориентируемся не столько на знания, сколько на освоение элементов информационной культуры. Культурологический подход позволяет корректно выявить культурную обусловленность изучаемого нами явления, выявить сущностные характеристики информационной культуры будущих педагогов профессионального обучения, выделить структуру, определить содержание и уровни функционирования информационной культуры.

Методологические подходы, примененные нами в процессе исследования, образуют единый неделимый методологический комплекс, позволивший решить основные проблемы исследования.

Не менее важным теоретическим аспектом является определение основных понятий исследования, особенностью которого является широта понятийного аппарата, внутри которого происходит функционирование анализируемых процессов. В ходе исследования нами были использованы три группы понятий:

1. Понятийный аппарат профессионально-педагогического образования (профессиональное образование, профессионально-педагогическое образование, педагог профессионального обучения).

2. Понятийный аппарат, определяющий специфику категории «информационной культуры» (информация, культура, информационная культура, информационная культура педагога).

3. Собственно конкретизированное нами понятие «информационная культура педагога профессионального обучения».

На основании анализа существующих подходов к трактовке понятия информационная культура и с учетом специфики квалификации специалиста под информационной культурой педагога профессионального обучения мы будем понимать *сложное системное качество личности, являющееся разновидностью профессионально-педагогической культуры, обусловленное информационной деятельностью и отражающее уровень развития информационного мировоззрения и информационной компетентности педагога профессионального обучения.*

Исходя из структуры и задач нашей работы, представляется необходимым проведение исторического анализа существующего в науке опыта по проблеме формирования информационной культуры в процессе экономической подготовки педагога профессионального обучения, выявление исторических предпосылок изучаемой проблемы. Под предпосылками становления проблемы понимаются объективно существовавшие или существующие обстоятельства, отражающие эволюцию научных взглядов о сущности явлений, его развитии в системе наук, связях с производством и социальными институтами [Яковлевы]. Историко-педагогический анализ позволил провести периодизацию разработанности проблемы.

В истории подготовки инженерно-педагогических кадров (позднее профессионально-педагогических) было выделено пять основных периодов. Однако проблемы информационной подготовки на ранних периодах поднимались достаточно редко, поэтому мы позволим, взяв за основу периодизацию профессионально-педагогического образования, выделить четыре периода развития проблемы формирования информационной культуры в процессе экономической подготовки педагога профессионального обучения.

Первый период -конец 19 века-тридцатые годы 20-века характеризуется становлением системы российского профессионального образования, обеспечивающей практико-ориентированную подготовку рабочего/специалиста, выявление потребности и первыми попытками подготовки педагогов для системы начального профессионального образования (специалистов трудовой школы), зарождением и наращиванием на основе социально-обусловленных факторов эмпирического материала для осмысления проблематики информационной культуры.

Второй период - военный период - 70е годы 20-века отличался возрождением системы профессионального образования, его реформированием и развитием, вниманием к его проблемам, определением квалификационных требований к специальности «инженер-педагог»; появлением в науке направлений, рассматривающих информационный обмен в качестве важнейшего социального явления; появлением научных трудов, делающих попытку осмысления проблем экономического образования и воспитания подрастающего поколения.

Третий период - 80е - 90 е годы 20 века стал знаковым в процессе становления проблемы формирования информационной культуры педагога профессионального обучения по причине существенного реформирования системы профессионального образования, давшего толчок к качественным изменениям в подготовке педагогов профессионального обучения. Бурное развитие средств связи повлекло за собой повышение интереса к проблемам формирования информационной культуры, что вызвало появление первых трактовок понятия, первых концепции ее формирования. Социально-экономические изменения в общественной жизни страны оказали существенное влияние на развитие научных школ по экономическому образованию.

Четвертый период - последние годы 20 века - по настоящий момент отличается интеграционными процессами, связанными с постепенным вступлением России в европейское образовательное пространство, реформированием системы профессионального образования, вызвавшим возобновление интереса к качеству подготовки педагогов профессионального обучения, активное развитие вопросов информатизации образования и появление различных подходов к про-

блеме формирования информационной культуры в образовательном процессе.

Современный период развития рассматриваемой проблемы можно определить как период активного развития. Информационное общество делает одним из показателей качества подготовки современного педагога профессионального обучения высокий уровень информационной культуры, определяющей информационное мышление специалиста, выражающееся в аналитическом восприятии информационных процессов. Информационная культура воспринимается как важнейший компонент системы профессиональной подготовки специалиста. Вместе с тем не получают должного развития вопросы формирования информационной культуры педагогов профессионального обучения, обусловленные творческим мышлением, гибкостью, возможностью осуществлять теоретическую и практическую/производственную деятельность, способностью решать социально значимые задачи в профессиональной сфере и нестандартных ситуациях.

Представленная нами историография проблемы определила исторические предпосылки становления проблемы формирования информационной культуры в процессе экономической подготовки педагога профессионального обучения, что послужило основанием для дальнейшего теоретического осмысления проблемы формирования информационной культуры педагога профессионального обучения в системе экономической подготовки.

Таким образом, итогами данного этапа исследования проблемы формирования информационной культуры педагога профессионального обучения в процессе экономической подготовки, отражающими личный вклад автора в решение заявленной проблемы, стали:

1. Анализ эффективного передового педагогического опыта по профессионально-педагогическому образованию, экономической подготовке подрастающего поколения, формированию информационной культуры.

2. Историко-педагогический анализ, выявление социально-исторических предпосылок становления проблемы исследования.

3. Систематизация понятийного аппарата исследования, конкретизация ведущего понятия «информационная культура педагога профессионального обучения».

4. Определение теоретико-методологических подходов к проблеме формирования информационной культуры педагога профессионального обучения.

Анализ основных теоретических аспектов послужил основой для построения концепции формирования информационной культуры в процессе экономической подготовки педагога профессионального обучения, что является целью следующего этапа нашего исследования.

Библиографический список

1. Российское образование - 2020: Модель образования для экономики, основанной на знаниях: к IX Междунар. науч. конф. «Модернизация экономики и глобализация», Москва, 1-3 апреля 2008 г. / под ред. Я. Кузьминова, И. Фрумина; Гос. ун-т - Высшая школа экономики. - М.: Издательский дом ГУ ВШЭ, 2008.
2. Федоров, В.А. Профессионально-педагогическое образование: теория, эмпирика, практика. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф. пед. ун-та, 2001.
3. Энциклопедия профессионального образования: в 3-х т. / под ред. С.Я. Батышева. –М.: АПО, 1999. – Т. 2.
4. Яковлев, Е.В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. - М.: Гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС, 2006.
5. Уварина, Н.В. Актуализация творческого потенциала младших школьников в образовательном процессе: монография. - Челябинск: Взгляд, 2007.
6. Бурматов, В.В. Вузовские средства массовой коммуникации как фактор формирования информационной культуры студентов гуманитарных специальностей / В.В. Бурматов – Челябинск, ЧГАКИ, 2006.
7. Данильчук, Е.В. Методическая система формирования информационной культуры будущего педагога: дис. ... д-ра пед. наук. - Волгоград, 2005.

Статья поступила в редакцию 23. 09.09

УДК 373 (06)

А.К. Мендыгалиева, канд. пед. наук, доц., ОГПУ, г. Оренбург, E-mail: TiMNiDO@yandex.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ПЕРЕХОДЕ ИЗ НАЧАЛЬНОЙ В ОСНОВНУЮ ШКОЛУ

В статье рассматривается сложная актуальная проблема преемственности в обучении школьников при переходе младших из начальной в основную школу. Специфика преемственности обучения школьников при переходе из начальной в основную школу определяется: расширением границ учебной деятельности и смещением акцента с ее предметной стороны на мотивационную; развитием самосознания подростка, усилением его активности в оценке себя и других особой ролью общения для подростков.

Ключевые слова: преемственность в обучении, онтогенетический подход, кризис переходного возраста, самоопределение, учебно-познавательные мотивы, мотивационный вакуум.

Мы обратились к анализу психологических предпосылок преемственности в обучении школьников, в связи с тем, что переход из начальной школы в основную совпадает с критическим периодом развития школьников 11-12 лет.

При переходе из начальной в основную школу, как отмечает Г.А. Цукерман, происходит синхронизация двух кризисов: образовательного кризиса, связанного с резкими внешними изменениями в укладе жизни школьников и возрастного кризиса, связанного с существенными внутренними изменениями. Этот процесс приводит к распаду устоявшейся системы связей и отношений человека с другими людьми и построением новой формы жизнедеятельности [1].

Анализ научной литературы, наблюдения учителей-практиков позволили выделить внешние трудности переходного периода из начальной школы в основную, связанные с

различиями в организации учебно-воспитательного процесса: увеличением количества изучаемых предметов; рост объема учебной нагрузки; переход к систематическому изучению основ наук; усложнение форм и методов учебно-познавательной деятельности (способа познания); различия в стилях педагогической деятельности учителей; и внутренние, выражающиеся в требованиях к ученику как субъекту учебной деятельности; сформированности мотивации учебно-познавательной деятельности; способность к самоконтролю и самооценке в учебной деятельности; способность к групповой организации учебной деятельности; сформированности навыков самостоятельного учебного труда; готовность к более взрослому типу взаимоотношений с учителями и одноклассниками.

При переходе из начальной в основную школу объективная ситуация обучения изменяется: вместо одного учителя появляется несколько учителей- предметников, усложняется учебный материал и формы работы на уроках. Это требует актуализации адаптивных возможностей учащихся. Однако, процесс адаптации к изменившимся условиям обучения осложняется и некоторыми возрастными особенностями развития ребенка в этот переходный период.

С позиции онтогенетического подхода к исследованию преемственности в обучении школьников особое значение приобретают периоды перехода от одного возрастного этапа к другому, позволяющие изучать кризисные, переломные моменты формирования личности, когда происходит резкое изменение социальной ситуации развития. В связи с этим заслуживает внимания исследование процесса в переходный период жизнедеятельности из начальной в основную школу. В это время школьники испытывают трудности обучения, связанные с внешними усложняющимися условиями учебной деятельности, с более широким и свободным кругом общения сверстниками, т.к. как они входят в более широкое школьное сообщество -основное звено, выходят за пределы одного класса, группы, причем одновременно растут противоречия и трудности становления самооценки, самосознания и формирования Образа - Я.

Описание и анализ критического периода, связанного с переходом из младшего школьного в подростковый возраст, представляет собой сложную проблему. Дело в том, что в рамках культурно-исторической теории разными авторами подростковый возраст понимается по-разному. Во-первых, диапазон подросткового возраста достаточно широк: если нижняя граница возраста не опускается ниже 10 лет, то верхняя может доходить до 17 (Л.И. Божович), 18 лет (Л.С. Выготский). Во-вторых, определение психологического содержания подросткового возраста остается до сих пор дискуссионной проблемой отечественной психологии. Несмотря на большое число исследований, нет пока единого мнения относительно таких ключевых аспектов этой проблемы, как ведущая деятельность подростничества, центральные новообразования возраста. В-третьих, вопрос о том, к стабильному или критическому возрасту следует отнести подростничество, остается открытым.

Взгляды Л.С. Выготского относительно психологии подросткового возраста изложены в работе «Педология подростка», написанной до построения ученым целостной концепции возраста. Этим объясняется тот факт, что в «Педологии подростка» Л.С. Выготский еще не определял подростковый возраст как стабильный, употребляя часто понятия «переходный возраст» и «подростковый возраст» как синонимы [2, с. 3].

«Ключом ко всей проблеме психологического развития подростка является проблема интересов в переходном возрасте» [2, с. 6], - отмечает Л.С. Выготский и продолжает, - «... в основе психического развития лежит прежде всего эволюция поведения и интересов ребенка, изменение структуры направленности его поведения» [2, с. 7]. В связи с этим необходимо исследовать «те основные моменты направленности, своеобразная конфигурация которых определяет на каждой данной ступени структуру, внутри которой находят свое место и свое значение все механизмы поведения» [2, с. 7].

В подростковом возрасте «прежде сформированные механизмы поведения продолжают существовать, новые возникают на их основе, а интересы, т.е. потребности, приводящие в движение эти механизмы, изменяются самым коренным образом», - считает Л.С. Выготский [2, с. 19]. С коренной перестройкой всей системы интересов, побуждающих человека к действию, связаны особенности поведения подростка: падение школьной успеваемости, ухудшение прежде установленных навыков, особенно когда перед ребенком разворачивается продуктивная работа творческого характера.

В подростковом возрасте с экспериментальной четкостью можно проследить «как назревание и появление новых внутренних влечений и потребностей безмерно расширяют

круг вещей, имеющих побудительную силу для подростков, как целые сферы деятельности, прежде нейтральные в отношении ребенка, сейчас становятся основными моментами, определяющими его поведение, как вместе с новым внутренним миром для подростка возникает по существу и совершенно новый внешний мир» [2, с. 21].

Весь подростковый возраст, по мнению Л.И. Божович, является критическим периодом. Она пишет, что кризис подросткового возраста в отличие от кризисов других возрастов более затяжной и острый, так как в связи с быстрым темпом физического и умственного развития у подростков возникает много таких актуально действующих потребностей, которые не могут быть удовлетворены в условиях недостаточной социальной зрелости школьников этого возраста [3].

Возникновение нового уровня самосознания Л.И. Божович связывает с развитием теоретического мышления, генезисом рефлексии - «умением направить мысль на мысль», а также на познание своих собственных психических процессов и всех особенностей личности. Она отмечает, что еще очень незрелые попытки анализа своих возможностей, сопровождающиеся то взлетом самоуверенности, то, напротив, сомнениями в себе и колебаниями, обуславливают противоречивость самооценки подростка [3, с. 134-135]. Л.И. Божович подчеркивает, что «кризис переходного возраста протекает значительно легче, если уже в этом возрасте у школьника возникают относительно постоянные личностные интересы или какие-нибудь другие устойчивые мотивы поведения, побуждающие подростка к постановке все новых и новых целей, часто выходящих за пределы наличной ситуации и даже за пределы сегодняшнего дня» [3, с. 138].

К концу подросткового кризиса возникает, как отмечает Л.И. Божович, особое личностное новообразование, которое можно обозначить термином «самоопределение». От мечтаний подростка, связанных с будущим, самоопределение отличается тем, что оно основывается на уже устойчиво сложившихся интересах и стремлениях субъекта; тем, что оно предполагает учет своих возможностей и внешних обстоятельств; опирается на формирующееся мировоззрение подростка и связано с выбором профессии [3, с. 142].

Согласно концепции психического развития Д.Б. Элькони, при переходе детей от одного возрастного этапа к другому происходит поочередное выдвигание на первый план то предметной (практической и познавательной) стороны деятельности, то деятельности, направленной на развитие взаимоотношений с людьми, обществом. При переходе детей из младшего школьного возраста в подростковый актуализируется сторона деятельности по усвоению норм и способов взаимоотношений, что обуславливает появление у ребенка потребности быть субъектом не только предметной деятельности, но и, главным образом, деятельности по утверждению своего места и своих возможностей в сфере взаимоотношений. У подростков формируется потребность «быть взрослым, потребность осознавать себя как личность, отличную от других людей. Отсюда стремление к самоутверждению, самореализации, самоопределению» [4].

Это связано с тем, что «в подростковом возрасте возникает и развивается особая деятельность, заключающаяся в установлении интимно-личных отношений между подростками. Эта деятельность была названа деятельностью общения. В отличие от других форм взаимоотношений, которые имеют в деловом сотрудничестве товарищей, в этой деятельности основное ее содержание - другой подросток как человек с определенными личными качествами. В личном общении отношения могут строиться и строятся на основе не только взаимного уважения, но и полного доверия и общности внутренней жизни. Данная сфера общей жизни с товарищем занимает в подростковом периоде особо важное место» [5, с. 119].

Исследование А.С. Мудрика показывает, что каждому возрасту свойственен свой тип общения [6, с. 43]. Возрастные типы общения позволяют, с одной стороны, охарактеризовать общение школьников каждого возраста как феномен их жизнедеятельности, а с другой -как реальность, включенную в

педагогический процесс. Подростковый тип общения характеризуется преобладанием в поведении подростков в коллективе эмоциональной подвижности над способностью к торможению; чрезвычайно сильной тягой к разнообразной деятельности; проявлением выраженного разделения отношений на деловые и межличностные; довольно частыми конфликтами, имеющими взрывной характер и скрытыми от взрослых. Эмоционально-смысловой доминантой общения подросткового типа является сам подросток как субъект деятельности. Это означает, что содержание и характер общения подростков со всеми категориями партнеров во всех сферах жизнедеятельности определяются решением проблем, связанных с собственным становлением подростка и его проявлением как субъекта жизнедеятельности [6, с. 45]. Подросток ожидает от партнеров общности увлечений и практических интересов, помощи в различных ситуациях. Даже от наиболее близких сверстников, которых подростки (4-5 классы) считают своими друзьями, они в большинстве случаев ждут помощи. Но в 6 классе уже значительная часть подростков (до 30%) ожидают от партнеров по общению понимания [6, с. 45-46].

В исследованиях, выполненных под руководством Д.Б. Эльконина, подчеркивается, что деятельность общения в подростковом возрасте выступает своеобразной формой воспроизведения между сверстниками тех отношений, которые существуют среди взрослых людей, обуславливая углубленную ориентацию в нормах этих отношений и их освоение. В этих исследованиях деятельность общения, заключающаяся в построении отношений с товарищами на основе определенных морально-этических норм, рассматривается как ведущая в подростковом возрасте. Подчеркивается, что именно она ответственна за формирование центрального новообразования у младших подростков - чувства взрослости, «состоящее в том, что ребенок ощущает себя взрослым».

Результаты изучения уровня сформированности учебной деятельности и отношения к ней у подростков 11-12 лет позволили констатировать, что переход от младшего школьного возраста к подростковому есть одновременно переход к иной, более высокой форме учебной деятельности и новому отношению к учению, приобретаемому именно в этот период личностный смысл. Подростки полагают, что новое отношение к учению, к знаниям - одна из важных сторон чувства взрослости. Более того, исследователи отмечают, что новое отношение к знаниям, возможно, и есть то ядро взрослости, культивируя и развивая которое можно преодолеть возникающие в этот период развития трудности в поведении и воспитании детей.

В работах Д.И. Фельдштейн и его сотрудников содержание критического периода развития, связанного с переходом в подростковый возраст, рассматривается в контексте смены учебной деятельности как ведущей в младшем школьном возрасте на развернутую систему общественно полезной деятельности, определяемой как фактор личностного развития на следующем возрастном этапе. При этом подчеркивается, что для осуществления смены одного вида деятельности другим необходимо, чтобы учебная деятельность выступала не только как предпосылка общественно полезной деятельности, но и как один из ее основных видов. Отмечается, что в условиях формирования учебной деятельности учебно-познавательные мотивы сразу же формируются как мотивы социальные, если эта деятельность осуществляется как коллективно распределенная [5, с. 57-58].

Психологически дело обстоит таким образом, отмечает Д.И. Фельдштейн [5], что развивающаяся в общественно полезной деятельности потребность подростка в признании его «Я» со стороны общества, в реализации себя для других, перерастает в потребность самореализации, что ведет к «повороту на себя» - на построение своих жизненных планов, определение своей личностной и профессиональной перспективы. Данное положение позволяет осуществить наиболее активное воздействие на развитие мотивационно-потребностной сферы растущего человека, который на протяжении подросткового периода проходит большой путь приобщения себя к обществу в 10-11 лет, через самоопределение в общественно значимых делах в 12-13 лет, до выбора определенной социальной позиции в 14-15 лет.

Специфика кризиса при переходе от младшего школьного к подростковому возрасту, по мнению Д.И. Фельдштейна и его сотрудников, состоит в возникновении противоречия между формой жизнедеятельности ребенка в школе, ограниченной в основном учебной деятельностью, и формирующимися новыми потребностями, новыми ценностями. В связи с этим изменение отношения ребенка к учебной деятельности рассматривается как один из критериев перехода в подростковый возраст. Участие только в учебной деятельности, в существующих ее формах, не удовлетворяет детей, учение у них как бы отодвигается на второй план, изменяется ориентация подростков, учеба перестает восприниматься как главное дело жизни (Д.Б. Эльконин, Д.И. Фельдштейн и др.).

Если проследить динамику отношения детей к различным видам деятельности на рубеже подросткового возраста, можно установить, что учебная деятельность по своей психологической роли уже не является ведущей на этой ступени онтогенеза. Односторонность видения учеником только со стороны их успехов и неудач в учебной деятельности сказывается как на их отношении к учебной деятельности, так и на личностном развитии, усугубляя протекание возрастного кризиса на рубеже подросткового возраста.

Изменение отношения ребенка к учебной деятельности рассматривается в отечественной психолого-педагогической науке как один из критериев перехода к подростковому возрасту. Участие только в учебной деятельности, в существующих ее формах, не удовлетворяет детей, вступающих в подростковый возраст. Учение как бы отодвигается у них на второй план, изменяется ориентация подростков, учеба перестает восприниматься как главное дело жизни (Г.Г. Кравцов, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин). Увеличивается критичность по отношению к школе, дети начинают тяготиться школьными обязанностями, у них появляется желание сократить длину учебного дня, пропускать занятия, увеличить каникулы и т.п. (Л.И. Божович, А.К. Маркова, Н.Г. Морозова, Л.С. Славина и др.). Такое изменение отношения к учебной деятельности обуславливается, по мнению указанных авторов, главным образом тем, что она не удовлетворяет основным возрастным особенностям подростка.

У младших подростков появляется представление о себе как уже не о ребенке и стремление войти в мир взрослых; развивается общественная направленность стремлений и полное стремление найти свое место в коллективе, во взаимоотношениях с товарищами (Т.В. Драгунова, Д.Б. Эльконин). Так на примере индивидуальных характеристик развития эти авторы показали, что изменения отношения к учению у младших подростков связано не с изменением отношения к содержанию знаний, а, прежде всего, с неудовлетворенностью своим положением в классе, т.е. продиктовано позиционным стремлением - стремлением занимать другое, более удовлетворяющее положение в коллективе.

Экспериментальные исследования мотивов учебной деятельности (Л.И. Божович, Н.Г. Морозова, Л.С. Славина) показали, что на смену основному, характерному для младшего школьного возраста, мотиву учебной деятельности - занимать социальное положение школьника - в младшем подростковом возрасте приходит в качестве центрального мотив стремления завоевать определенное положение внутри школьного коллектива. Отношение младшего подростка к учению будет положительным только в том случае, если оно будет способствовать улучшению его положения в коллективе. Потребность занимать новую позицию во взаимоотношениях, возникающая на рубеже младшего школьного и подросткового возрастов, тесно взаимосвязана с изменением в это время отношения подростка к самому себе.

В связи с тем что, учебная деятельность для подростка является основной в школе, Д.Б. Эльконин отмечает, что успехи и неудачи в этой деятельности продолжают служить основным критерием оценки подростков со стороны взрослых. Он предполагает, что именно в начале подросткового возраста дети сензитивны к переходу в учебной деятельности на новый более высокий уровень, когда для подростка раскрывается смысл учебной деятельности как деятельности по самообразованию и самосовершенствованию. Это подтверждается и со стороны

отношения к учению: на первый план начинает выдвигаться стремление к овладению глубокими, настоящими знаниями, хотя бы в какой-либо ограниченной области. Формы учебной деятельности при переходе детей в подростковый возраст, соответственно, по мнению многих исследователей, должны быть изменены [4].

По результатам исследований А.К. Марковой, в подростковом возрасте необходимо обучать детей способам самостоятельного приобретения знаний, способам коллективной совместной с товарищами учебной работы и способам включения результатов учебной деятельности в разные виды общественной практики, т.е. все этапы учебной работы должны иметь в подростковом возрасте социально-общественную ориентацию. Учебная деятельность младших подростков должна удовлетворять потребности детей данного возраста - «быть субъектом коллективной учебной деятельности, т.е. потребности в собственном целеполагании и оценке осуществляемой деятельности» [7, с. 34]. При этом оптимальной для данного возраста является коллективная учебная деятельность как особая форма и способ общения, как специфический тип отношений ребенка с другими людьми. Многие исследователи сходятся во мнении, что учебная деятельность в подростковом возрасте должна строиться как коллективная при необходимом сочетании индивидуальных и групповых форм (А.К. Маркова, Л.С. Славина и другие), соответственно, вызывать у них положительное отношение. Должны учитываться особенности подростков, учебная деятельность должна строиться иначе, чем в младшем школьном возрасте, вывода подростка на качественно иной, более высокий уровень овладения знаниями, а главное, способами общения и взаимоотношений [8; 7].

В отечественной психолого-педагогической науке большое внимание уделяется изучению мотивации к учебной деятельности школьников.

При изучении мотивации учения школьников отечественные ученые исходят из общепризнанного положения, что учебная деятельность, как и любая другая деятельность человека, полимотивирована и побуждается не одним, а одновременно несколькими мотивами, один из которых является ведущим, смыслообразующим.

А.Н. Леонтьев отмечал, что в подростковом возрасте становится реальной задачей на сопоставление мотивов, решение школьниками задач на «смыслы»: «Что для меня всего важнее?»,

«Что для меня самое главное, что менее важное (учеба, спорт, музыка и т.д.)?»), «Почему я это делаю так, а не иначе?». Осознание подростком соподчинения, сравнительной значимости мотивов означает, что в этом возрасте складывается осознанная система, иерархия мотивов [9, с. 131-132].

Динамика мотивов учения в подростковом возрасте заключается в большей их избирательности, локализации, а также во все большей связи их с практической деятельностью.

Успешность в учебной деятельности способствует сохранению общей положительной направленности на учебно-познавательную деятельность и приобретает особое значение при переходе из начальной в основную школу. Возникает тенденция к «мотивационному вакууму», который выражается в общем снижении мотивации учения к концу обучения в начальной школе и из-за способности подростка к самооценке (неуспешность в учебной деятельности осознается младшими подростками как следствие их личных недостатков).

Таким образом, специфика преемственности обучения школьников при переходе из начальной школы в основную определяется:

- расширением границ учебной деятельности и смещением акцента с ее предметной стороны на мотивационную. Нарушения предметной стороны учения отступают на второй план, по сравнению с нарушениями отношений подростка со значимыми людьми по поводу учебы. Поэтому успешное овладение операциями учения и формальными нормами поведения в школе перестают быть гарантией успешной адаптации к реальной жизни;

- развитием самосознания подростка, усилением его активности в оценке себя и других. Младшие подростки сами определяют, насколько они удовлетворены своим положением в школе. Поэтому некоторые из них могут неадекватно оценивать свою учебную деятельность и отношения с окружающими;

- особой ролью общения для подростков. Осваивая навыки социального поведения в общении, подростки познают себя и изменяют образ -Я, который является регулятором их поведения. Искажения самооценки, возникающие в результате нарушений общения, влияют на поступки подростка, сказываются на характере его учебной деятельности.

Библиографический список

1. Цукерман, Г.А. Виды общения в обучении. - Томск: Пеленг, 1993.
2. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования. - Москва, 1989.
3. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - Москва, 1968.
4. Эльконин, Д.В. Избранные психологические труды. - Москва: Педагогика, 1989.
5. Фельдштейн, Д.И. Психология развития личности в онтогенезе - Москва: Педагогика, 1989.
6. Мудрик, А.В. Общение как фактор воспитания школьников // Педагогика. - 1984. - № 7.
7. Маркова, А.К. Закономерности возрастного развития // Сов. Педагогика. - 1968. - № 12.
8. Божович, Л.И. Психологическое развитие школьника и его воспитание / Л.И. Божович, Л.С. Славина. - Москва: Знание, 1979.
9. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психологии. - Москва: изд-во МГУ, 1981.

Статья поступила в редакцию 9.10.09

УДК 74.204.2

Н.В. Панова, канд. пед. наук СПбАППО, г. Санкт-Петербург, E-mail: panovanina@mail.ru

СОХРАНЕНИЕ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГА НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ

В статье описаны условия сохранения и укрепления личностно-профессионального потенциала педагога, обоснована значимость личных смыслов, условий психического здоровья педагога, исходя из жизненного опыта.

Ключевые слова: личностные смыслы, личностно-профессиональное развитие на разных этапах жизненного пути, психологическая живучесть, психолого-педагогическое сопровождение педагогов, аутопсихологическая компетентность педагога.

Сохранение личностно-профессионального потенциала педагога обуславливается сочетанием его социальной жизни, биологических и физиологических особенностей, а также личного поведения. Важная роль в этом комплексе принадлежит социально-экономическим факторам. Однако только улучшения социально-экономических условий, соблюдения

правил разумной организации труда и отдыха недостаточно, важен индивидуальный образ жизни как совокупность устойчивых, взятых в единстве с условиями жизни, типичных видов жизнедеятельности людей [1; 2]. Именно образ жизни показывает не только меру социализации педагога, усвоение

им общественных норм и правил поведения, но и степень индивидуализации, выражение самобытности, уникальности.

Сущность и содержание профессии педагога определяется его жизненным опытом. Вне труда педагог не получает необходимых стимулов, теряет способность к продолжительной жизни, наполненной профессиональными смыслами. Чрезмерное напряжение и нежелание считаться с физиологическими требованиями приводят организм к переутомлению, подрыву здоровья, ускоренному снижению профессионального потенциала.

Жизненный опыт педагога позволяет ему иметь определенную точку зрения, границы которой проявляются в конкретной ситуации. Ф. Ницше считал, что тот, кто исполнен энергии *жизнерадостности*, достоин звания Человека [3]. Важность изучения философских концепций смысла жизни требует более внимательного осознания жизни педагога. Факторы, профессиональные, личностные, социальные и экономические, от которых зависит образ жизни педагога, проходят через его сознание, осмысливаются и оцениваются им, и только после этого оказывают воздействие на регуляцию профессиональной деятельности. На основании жизненного опыта у педагога вырабатывается определенная иерархичность мотивов жизнедеятельности, где при всей его изменчивости важное место занимает ориентация на поиск и определение смысла собственного существования.

Педагогическое образование, к сожалению, до сегодняшнего дня игнорирует проблему смысла жизни. Между тем изучение условий, при которых педагогическая профессия может стать смыслом жизни педагога – это актуальнейшая задача педагогики. Смысл профессиональной жизни как психологическая составляющая личностно-профессионального развития является ведущим фактором становления идентичной личности.

Категория смысла является одной из ключевых для понимания деятельности В отечественной психологической школе, в работах Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева и других ученых исследуется осознание личности педагога.

Значимость личных смыслов во всех временных локусах способствуют более высокой устойчивости к эмоциональной опустошенности – истощению. Чем меньше смысложизненных ориентаций в настоящем, прошлом и будущем времени, чем слабее убежденность в собственных силах и контролируемость своей жизни, тем больше риск эмоционального истощения. Высокий уровень смысложизненных ориентаций педагога и актуальных смысловых состояний отражается в синхронизации смыслов во временных локусах прошлого, настоящего и будущего, факторах противодействия развитию профессиональной деформации. Чем выше активность и сбалансированность личных смыслов, тем большими ресурсами обладает человек [4].

Смысл жизни педагога становится духовным иммунитетом в профессиональной жизни, способным сохранять личностно-профессиональный потенциал на разных этапах жизненного пути. Для жизни педагога представляют интерес следующие моменты:

- смысл жизни, не существует сам по себе, он – в осознании своего человеческого бытия, а это и есть проявление личности человека;
- именно смысл жизни дает в некоторых ситуациях ориентир самоподчинения этическому закону.

Условием и духовной формой такого возвеличивания человека над собой есть осознание им своего места в мире, его привычный образ жизни [5].

К.А. Абульханова-Славская определяет смысл жизни как ценность и одновременно переживание этой ценности человеком в процессе ее осуществления [6; 7]. Смысл содержится во внутренней сфере нашей собственной мыслящей, оценивающей жизни и формируется в субъективном сознании. Именно благодаря внутреннему смыслу, в нас возникает чувство собственного места в мире. Человек находит смысл жизни тогда, когда обладает предельным горизонтом т.е. *мировоззрением*.

Формирование мировоззрения строится в пространстве сознания и является феноменом сознания. Он предстает мир как глобальный смыслообразующий контекст, как осознание собственного смысла жизни в решении многих ключевых проблем от которых зависит активность жизнедеятельности педагога, ее направленность на определенные потребности.

Осмысление жизни – один из критериев личности педагога, сохраняет постоянную значимость, изменяя свою содержательную и эмоциональную окраску в зависимости от специфики конкретного исторического фона и особенностей индивида.

При индивидуальном решении проблемы смысла жизни педагог учитывает тот ценнейший опыт, который накопило человечество в этом вопросе. В ряду принципиальных условий современного решения проблемы смысла жизни следует отметить следующие:

- *во-первых*, благоговение перед всякой жизнью. Эта идея придает человеческому существованию высокий смысл, наставляет на путь разумного и нравственного отношения к другим людям;
- *во-вторых*, свобода как фактор жизни является условием радости бытия, удовлетворенности жизнью. Свободный педагог может сам определить смысл своего существования, быть хозяином своей жизни, достичь удовлетворения и счастья;
- *в-третьих*, необходимо найти сугубо свою, индивидуальную направленность жизнедеятельности, реализовать уникальную неповторимость и непохожесть на всех других людей;
- *в-четвертых*, важным условием возможности обретения подлинного смысла жизни является жизнь ради других как необходимое условие возможности достижения подлинного смысла жизни педагога.

Как отмечает Д.А. Леонтьев, личностный смысл – оценка жизненного значения для субъекта объективных обстоятельств и его действий [8]. Фактор профессионального развития инициирует активность основных систем человека. Достижение человеком своего субъектного акме в определенных видах деятельности имеет свои профессиональные особенности:

первая особенность – общая культура педагога, обеспечивающая успешность и основу осознания профессионального счастья, которое имеет как эмоциональную, так и когнитивную составляющие;

вторая особенность – развитие профессионала – прежде всего как развитие личности, включающее учебно-профессиональную деятельность, требующую рефлексии собственного самоизменения. Оно включает в себя поиски, нахождение и пересмотр смысла жизни на разных ее этапах. Высокие личностные качества, способности, *мощный энергетический потенциал организма* противодействуют снижению личностно-профессионального потенциала благодаря развитию жизненных навыков.

Ценностно-смысловое отношение к профессии педагога в том, что подлинный смысл работы – в отдаленных результатах, будущих делах тех, кого он сегодня учит и воспитывает, поэтому профессия педагога – одна из наиболее смыслообразующих, имеющих статус длительного влияния.

Одно из фундаментальных условий повышения значимости педагогической профессии до уровня смысла жизни состоит в том, чтобы найти в профессии нечто близкое своей индивидуальности. Расширение этой идеи в работах Т.В. Максимовой указывает на закономерность: педагоги-творцы в отличие от нетворческих педагогов менее подвержены педагогическим кризисам и преждевременному старению.

Через переосмысление жизни и формирование новых жизненных смыслов возникает состояние мудрости и отстраненности, что проявляется в терпимости, принятии другого. Происходит «смысловая смещенность» на события настоящего времени, создается представление о себе, как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы

построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о смысле [9].

Психологическое ядро проблемы смысла жизни возможно представить как жизнь в целом, стремление к высоким ценностям и духовным идеалам. В ходе их реализации изменяется сам способ мышления, который приспосабливается к личностным установкам человека. Проблема адекватности смысла жизни, показывает, что функция смысла жизни существенно обусловлена своеобразием структурной иерархии, составляющей его основу. «Смысл нельзя дать, его нужно найти», но найти -не означает найти и положить в карман, обретение смысла -это становление человека [10, с. 37]. Подход к жизни, обеспечивающий правильное определение ее смысла, является делом каждого педагога, так как каждый педагог индивидуален.

Многочисленные эмпирические наблюдения показали, что имеющиеся характеристики смысла жизни (К.А. Обуховский, В. Франкл и др.) подчеркивают лишь его позитивную направленность, в то время как этот феномен, являясь продуктом человеческого разума, содержит в себе двойственность и амбивалентность. Одно из фундаментальных условий повышения значимости педагогической профессии до уровня смысла жизни состоит в том, чтобы найти в профессии нечто близкое своей индивидуальности, а затем обогатить ее своеобразием собственной индивидуальности [11; 10].

Смыслом педагогической деятельности становится создание условий для решения проблем, а смыслом управленческой деятельности становится создание условий для эффективной педагогической деятельности, где многое зависит от необходимости изучения и развития педагога, включающих данные обо всех фазах в стадиях его жизни, раскрывающих его индивидуальное развитие.

Сходные внешние условия вызывают далеко не однозначные реакции, такие качества личности, как мировоззрение, самовосприятие, сливаясь в единую структуру, являясь частями целого, организуют гармоничную личность. Действуя разнонаправлено, они (реакции) наполняют личность противоречиями, лишая ее возможности адекватно развиваться. Наши наблюдения различных возрастных групп педагогов в процессе мониторинга на курсах повышения квалификации позволили выявить обобщенные особенности в поведении педагогов.

Таблица 1

Психолого-педагогические особенности поведения педагогов в процессе личностно-профессионального развития на разных этапах жизненного пути

Характеристики личностно-профессионального развития	Стаж работы			
	0–5 лет	6–15 лет	16–25 лет	Более 25 лет
Мотивационная направленность	Высокая поисковая активность	Высокая мотивации достижения, субъективно-иррациональная мотивация	В социально значимых ситуациях противоречиво проявляется мотивация избегания неуспеха	Столкновение мотивации достижения с выраженной тенденцией к конгруэнтности в значимых контактах
Эмоциональный фон	Высокая эмоциональная вовлеченность	Агрессивность, соревновательность	Субъективизм, пристрастность, избирательность	В социально значимых ситуациях: тревожность, боязливость, эмоциональ-

				ная лабильность
Тип реагирования	Протестность	Импульсивность.	Застревание на негативных переживаниях с повышенным чувством вины	Склонность к фиксированным страхам
Стиль межличностного поведения	Высказывания и поступки могут опережать их продуктивность	Стремление к лидерству, низкая степень диалогичности с окружением	Эгоцентричность, декларация альтруизма	Стремление переложить трудности на плечи окружающих
Реакция на стресс	Внешние обвинения, настойчивость	Упрямство, опора на интуицию и субъективное мнение	Низкий порог восприимчивости, блокировка и растерянность	Низкий порог стрессоустойчивости
Защитный механизм	Вытеснение психологических проблем.	Рационализация, интеллектуальный тип защиты	Интеллектуальная переработка, ограничительное поведение.	Биологический тип защиты, конверсионные реакции.
Стиль мышления	Интуитивный	Синтетический аналитический, оригинальный	Склонность к систематизации опыта. Потребность в четкости информации и ее упорядочивании	Инертный. Художественный
Ведущие потребности	Тенденция к самореализации и независимости	Проблема приоритета, престижа	Стремление сохранения своей индивидуальности	Избегание конфликта, покой, понимание, следование своим идеалам, признание
Характерологические свойства	Высокий уровень притязаний, решительность	Независимость, честолюбие, склонность к доминированию	Настойчивость, пренебрежение к общепринятым нормам, нетерпимость, склонность к риску	Педантичность, обидчивость, чувство соперничества, стремление к приоритету

Профессиональная адаптация	Двигательная активность	Организация и управление с системным подходом	Творческая деятельность	Миссионерская деятельность
Тип дезадаптации	Возбудимость	Трудности социальной адаптации	Комплекс собственного несовершенства	Истерический комплекс собственного несовершенства
Коррекционный подход	Направленность спонтанной активности в социально приемлемое русло, поощрение, повышение самооценки	Необходима достаточно сложная процедура трансформации мнения значимых окружающих в субъективное мнение педагога	Необходимо вживание в субъективный мир педагога и подержание версий относительно ситуации	Избирательная внушаемость с ориентировкой на мнение референтной группы

Самоактуализация в контексте жизненного пути позволяет педагогу находить смыслы, сохранять свой личностно-профессиональный потенциал [12]. Самоактуализирующийся педагог соприкасается с внутренним переживанием, которое приводит его к личностному развитию, представляет собой наивысший уровень психического развития личности. Такой педагог живет полной жизнью, свободен в мыслях и поступках, обладает высоким уровнем творчества, открытости по отношению к опыту [13; 2].

Развитие сферы саморегуляции, готовность к расширению функций в своей деятельности, дальнейшее непрерывное образование и самообразование способствуют успешному функционированию педагогов. Важное значение приобретает индивидуальная работа, которая невозможна без самоуправления своей деятельностью, указывает Е.А. Дерябина [14].

Создание системы сопровождения повышает значимость педагогической профессии, способствует успешности, помогает обрести профессиональное равновесие и устоять на профессиональной высоте психического здоровья. Перечень условий психического здоровья педагога включает: индивидуальные факторы (возраст, пол, уровень образования, стаж работы), личностные особенности (выносливость, самооценку и др.).

Социально-психологические условия деятельности педагога повышают личностно-профессиональный потенциал деятельности, стремление педагога использовать новые достижения науки, эффективность механизмов сохранения и стабилизации педагогической профессии, позволяет обрести жизненные навыки [15].

Жизненные навыки представляют собой способность к адаптации, что позволяет педагогам эффективно решать проблемы, включают в себя группу психосоциальных компетенций, осуществляя попытку разрешения центральной проблемы человеческой жизни - *осуществления гармоничной внутренней интеграции*, постигая истинное «Я» через стадии достижения данной цели:

- глубокое познание своей личности;
- контроль над различными ее элементами;
- постижение своего «истинного Я» - выявление или создание объединяющего центра, смысла жизни.

Раскрыв взаимосвязи и взаимопереходы на различных этапах жизненного пути, Б.Г. Ананьев построил теорию индивидуального развития человека, которая является актуальной в изучении жизнестойкости педагога. Педагог обладает опре-

деленным потенциалом - работоспособностью, сформированной жизненным и профессиональным опытом. Целостное осмысление личностных характеристик педагога, ответственных за совладание с жизненными трудностями, предложенное А.Г. Маклаковым [16], понятие о личностном потенциале педагога, разработанное Д.А. Леонтьевым [8], осуществляется на основе синтеза философских идей В. Франкла и является широко популярным [10].

Адаптационные способности педагога, необходимые для сохранения личностно-профессионального потенциала, зависят от особенностей личности педагога, позволяющих сохранять нормальную работоспособность и эффективность деятельности при воздействии факторов внешней среды.

Личностный потенциал является интегральной характеристикой уровня личностной зрелости педагога и отражает меру преодоления обстоятельств по работе над собой и обстоятельствами своей жизни. Наиболее полно, с точки зрения Д.А. Леонтьева, этому понятию соответствует понятие «*жизнестойкость*», когда человек может одновременно развиваться, обогащать свой потенциал и совладать со стрессами, встречающимися на его жизненном пути. Выносливость, здоровье, устойчивость, смелость, отвага, неустранимость, дерзость характеризуют такого человека.

При высоких показателях жизнестойкости, педагоги имеют большее ощущение компетентности, более высокую когнитивную оценку, более развитые стратегии совладания. Педагоги с более высоким уровнем жизнестойкости ощущают себя более здоровыми психически и социально, но не физически.

Психологическая живучесть в трудных ситуациях является показателями психического здоровья педагога, обеспечивает ему способы коррекции и формы регуляции профессиональной деятельности. Возможность пользоваться внутренними ресурсами определяет, насколько личность педагога способна совладать с трудностями и изменениями, с которыми она сталкивается каждый день, и с теми, которые несут околоэстремальный характер.

Включенность в педагогический процесс дает силы и мотивирует педагога к лидерству, позволяет превратить изменения в возможности, использовать стратегии, направленные на преодоление жизненных трудностей:

- стратегия противостоящего совладания;
- стратегия дистанцирования;
- стратегия самоконтроля;
- стратегия поиска социальной поддержки;
- стратегия принятия ответственности;
- стратегия избегания;
- стратегия планового решения проблемы и стратегия переоценки.

Выживание педагогов в стремительных социально-экономических изменениях в профессиональной деятельности характеризуется выработавшимся целым арсеналом социально-приемлемых способов реагирования. Педагог фиксирует значимые составляющие действительности, как активная личность, он способен противостоять любым жизненным трудностям и соблазнам. Основная проблема здесь - в адекватности мировосприятия через изучение *предпосылок выносливости, адаптации* педагога к стрессогенным воздействиям.

Возможность выхода педагогов из трудных жизненных ситуаций при высокой степени адаптивности обеспечивается при применении трудотерапии, общения, одиночества, движения к познанию, побуждая к определенному выбору [17].

Выбор педагогом прошлого, например, означает уход от осознания настоящего, попытку законсервироваться, которая не может привести педагога к успеху, тогда как выбор будущего, выбор неизвестности и тревоги, сопровождает и создает определенный потенциал и перспективу для развития личности, составляющие сущностную характеристику социализации педагога.

Профессиональная социализация педагога охватывает не только образовательный этап профессионализации, но и последующие этапы профессионального становления, где по-

мимо освоения, педагог уже воспроизводит социальный и индивидуальный опыт. Выделяется две стороны профессиональной социализации: результат, в качестве которого выступают готовность к педагогической деятельности, профессионально-педагогический опыт, включающий личностные ценности и субъект социализации, которым является тот, кто их осваивает. Педагог выполняет роль катализатора общественного прогресса, в ускорении этого развития, специфическая функция педагога -выполнять роль «аккумулятора», накапливающего в себе социальный опыт. Необходимо отметить, что в действительности эти функции проявляются не отдельно одна от другой, а в общем ансамбле и комплексе, отражая сложные взаимосвязи разных сторон и явлений жизни [18; 19]. Личность педагога способна к росту личностно-профессионального потенциала, смысловой деятельности, достигшей акме через *аутентичность* - подлинность, которую можно определить как конкретное, биографическое воплощение в жизнь педагога, оказывающее влияние на собственные мысли и чувства и *подлинность* -возможность глубокого рефлексивного анализа жизненного пути, соотношения смыслов, которые способны корректировать профессиональную деятельность педагога.

Данные *жизненные навыки* можно скорректировать в процессе психолого-педагогического сопровождения педагогов, с учетом стажа работы.

Таблица 2

Особенности психолого-педагогического сопровождения педагогов на разных уровнях развития профессионализма

Этапы сопровождения	Стаж работы		
	0–5 лет	6–15 лет	16–25 лет
Цель сопровождения	Развитие педагога–специалиста	Развитие педагога–профессионала	Развитие педагога–мастера
Мотивы развития педагогами профессионализма	Желание работать профессионально, разобраться во всех тонкостях профессии	Поиск эффективных педагогических средств, стремление к совершенствованию методических приемов	Потребность в самосовершенствовании через профессиональный рост
Деятельность педагога	Практическая	Поисковая	Творческая
Организация сопровождения	Обеспечение педагога образцами педагогической деятельности	Помощь педагогу в самосовершенствовании	Создание среды для творчества педагогов
Взаимоотношения: (наставник) - педагог	Руководство	Совместная деятельность	Сотрудничество
Освоение педагогического опыта	Освоение отдельных педагогических и психологических приемов, методик	Освоение педагогических и психологических технологий	Создание на основе теории собственного педагогического опыта
Включенность и самостоятельность педагога	Невысокая, осуществляется под руководством	Высокая, самостоятельно пытается освоить новые формы работы	Самосовершенствование через педагогическую деятельность
Контроль	Методист	Совместный	Самоконтроль

Одним из важнейших элементов психолого-педагогического сопровождения является наставничество, помощь по выбору индивидуального педагогического пути. **Критериями**

эффективности психолого-педагогического сопровождения являются:

1) *количественные параметры* - число проведенных методических мероприятий, открытых уроков, тематических педсоветов, психологических тренингов и др.;

2) *качественные параметры* - изменения на личностном уровне педагога: адаптация; сохранение способности педагогов к самосовершенствованию на протяжении всего времени работы, аутопсихологическую компетентность.

Адаптивное поведение педагога можно интерпретировать как функцию баланса *-наличие устойчивых связей между мотивационными, целевыми, смысловыми и ценностными единицами психологической реальности в жизнестойкости педагога.*

Аутопсихологическая компетентность педагога обеспечивает педагогу высокий уровень профессионального самосознания, умение личности развивать и использовать собственные психические ресурсы, создавать благоприятную для деятельности ситуацию путем изменения своего внутреннего состояния, перестраиваться при возникновении непредвиденных обстоятельств на достижение значимых результатов.

Аутопсихологическая компетентность педагога направлена на:

- самодиагностику (навыков самоанализа, самооценки, самоопределения, самосознания, самоконтроля);
- самокоррекцию (использование техник решения личных проблем) -снятие стрессов, зажимов, изменяющих внутреннее состояние: саморегуляция, самовнушение, методы контроля организма, самоубеждение;
- саморазвитие (предполагает обладание техниками личностных черт, самопрограммирования);
- самомотивирование;
- эффективную работу с информацией.

Аутопсихологическая компетентность педагога может быть рассмотрена как процесс внутриличностной психологической деятельности по саморазвитию, как результат деятельности и может быть рассмотрена на двух уровнях существования личности:

- как общеличностная универсальная характеристика, проявляющаяся в наиболее общих тенденциях к саморазвитию личности;
- как характеристика личности профессионала, проявляющаяся в ряде специфических навыков, способствующих профессиональной самореализации (К.А. Абульханова-Славская [6], Л.А. Степанова [20]).

Каждый педагог имеет индивидуальный, изменчивый профиль при объединенном влиянии нескольких ресурсов. Направляющая тенденция, очевидная во всей человеческой жизни - необходимость развиваться и активно выражать все возможности педагога, его «Я». Если сознательно заниматься профессиональным самовоспитанием, то резко снизится уровень профессиональных деформаций и стрессогенных факторов.

Риску снижения личностно-профессионального потенциала подвержены педагоги, предъявляющие непомерно высокие требования к себе, которые ассоциируют свой труд с миссией, у них стирается грань между работой и частной жизнью.

Учитывая, что педагогическая профессия как социальный институт детерминирована социально-культурным, социально-экономическим, технологическим содержанием образования, и профессиональными знаниями, умениями и навыками, качествами, компетенциями, важную роль приобретают ведущие ценности [21, с. 60–66]), которые формируют положительную самоидентификацию педагогов, включающую следующие элементы:

- содержание социальной роли;
- среда, в которой усваиваются социальные роли, система непрерывного педагогического образования;
- специфика социального статуса педагогической профессии;

- фактор личностного смысла (стремление к акме).

Сущностной характеристикой *психологического сопровождения* педагогов является создание условий для перехода его к самопомощи. В процессе психологического сопровождения педагога создаются условия, которые оказывают необходимую поддержку для перехода от позиции «я не могу» к позиции «я могу сам справиться со своими жизненными трудностями».

В каждом конкретном случае задачи психологического сопровождения определяются особенностями личности педагога, которому оказывается помощь, в той ситуации, в которой осуществляется сопровождение.

В качестве *основных характеристик психологического сопровождения* выступают:

- процессуальность;
- пролонгированность;
- недирективность;
- погруженность в реальную повседневную профессиональную жизнь.

Главными принципами сопровождения педагога являются гуманное отношение к его личности, вера в его силы; квалифицированная помощь и поддержка. Сопровождение педагогов позволяет им:

- преодолевать психологические барьеры, связанные с готовностью к нововведениям;
- развивать стилевые характеристики общения;
- развивать позитивные взаимоотношения друг с другом, администрацией, родителями, детьми.

В свете гуманистической психолого-педагогической парадигмы образования сопровождение педагога в педагогический процесс имеет два аспекта работы:

- первый аспект - помощь педагогам, связанная с внедрением личностно-ориентированных технологий обучения в реальный учебный процесс;
- второй аспект - психологическое отношение учителя к оценке его труда,

предвидение особенностей их поведения в динамике деятельности. Результатом психологического сопровождения педагога *становится новое жизненное качество - адаптивность*, способность самостоятельно достигать относительного равновесия в отношениях с собой и окружающими как в благоприятных, так и в экстремальных жизненных ситуациях.

Для сохранения личностно-профессионального потенциала в кризисных ситуациях необходимо учитывать различные стратегии поведения педагогов и их учет.

Первая группа педагогов при полном отрицании «старых» ценностей начинает активный поиск, выйдя на новый уровень личностного роста.

Вторая группа педагогов реагирует пассивно, впадая в состояние своеобразной стагнации, перекладывает ответственность за свое поведение на других.

Третья группа педагогов занимает выжидательную позицию.

Четвертая группа педагогов демонстрирует непоследовательность, демонстрируя то сверхактивность, то сверхпассивность, выматывая таким стилем поведения и себя, и окружающих.

Коррекция профессиональной деятельности может проводиться с помощью различных механизмов, к которым мы относим: когнитивный, эмоциональный и поведенческий аспекты.

Когнитивный механизм проявляется в отвлечении или переключении мыслей педагога на другие, «более важные» темы. Проблеме придается значение как вызову судьбы или проверке стойкости духа и др.

Эмоциональный механизм проявляется в отреагировании чувств, сохранении самообладания - равновесии и самоконтроля в деятельности.

Рекомендации по сохранению личностно-профессионального потенциала могут включать систему мер:

- периодическое изменение режима работы;
- регулярный отдых со сменой обстановки - необходимая составляющая успешной длительной работы;
- использование методов прогрессирующей мышечной релаксации и приемы аутогенной тренировки.

Способы коррекции и формы регуляции профессиональной деятельности могут вбирать:

- непрерывное психолого-педагогическое образование педагога, по мере появления новых знаний и новой информации;
- система поощрений для исполнителей;
- саморегуляция деятельности, когда педагог сталкивается с новой, необычной для него проблемой, которая не имеет однозначного решения;
- психокоррекция с целью улучшения адаптации педагога к жизненным ситуациям; для снятия внешних и внутренних напряжений.

Основным направлением работы является:

- психопрофилактика и психоконсультирование;
- групповая и индивидуальная работа с педагогами - тренинги;
- психологические игры;
- психологические зарядки;
- креативная деятельность;
- релаксация.

Необходимость саморегуляции возникает тогда, когда педагог сталкивается с новой, необычной, трудноразрешимой для него проблемой, которая не имеет однозначного решения или предполагает несколько альтернативных вариантов.

Отмеченные условия в заключение дают педагогу реальную возможность сохранения личностно-профессионального потенциала педагога на разных этапах жизненного пути, обретения подлинного смысла жизни. Чем больше этих условий реализует педагог в своей жизнедеятельности, чем полнее и глубже осуществляет их, тем большим смыслом наполняется его жизнь.

1. В педагогической деятельности необходима специально организованная профилактическая работа с педагогами, с целью профессионально-личностной эффективности.

2. Сопровождение педагога - это сложная система, в которой одни методы и приемы сочетаются с другими, переплетаются, взаимодействуют и чередуются, включая воздействия, вызванные положительным переживанием, на основе изменения педагогов, способных оказывать существенное воздействие с помощью различных механизмов, педагогической системы.

3. Сохранению личностно-профессионального потенциала на разных этапах жизненного пути способствуют ряд условий, которые включают индивидуальные факторы: возраст, стаж работы, личностные особенности: выносливость, аутопсихологическую компетентность.

4. Осмысленный образ жизни педагога оказывает воздействие на формы регуляции и развития профессиональной деятельности, на основании жизненного опыта вырабатывается стойкая иерархичность побудителей жизнедеятельности, способствующая укреплению личностно-профессионального потенциала.

Библиографический список

1. Александрова, М.В. Становление карьеры педагога в территориальной образовательной системе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. - Великий Новгород, 2007.
2. Волков, А.П. Учительство в социальной структуре современного российского общества: социальная динамика и адаптация: автореф. дис. ... канд. социол. наук. - СПб., 2002.

3. Ницше, Ф. Воля к власти: опыт переоценки всех ценностей. - М., 1994.
 4. Барышникова, И.В. Теоретические аспекты исследования духовного компонента в структуре Я-концепции личности // Методологические и теоретические аспекты формирования и развития личности. - М.: Институт молодежи, 1998.
 5. Кант, И. Соч.: в 6 т. - М.: Наука, 1966. - Т. 6.
 6. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. - М., 1991.
 7. Абульханова-Славская, К.А. Акмеологическое понимание субъекта // Основы общей и прикладной акмеологии. - М.: РАГС, Военная академия им. Ф.Э. Дзержинского, 1995.
 8. Леонтьев, Д.А. Жизнетворчество как практика расширения жизненного мира 1-я Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии: материалы сообщений / Д.А. Леонтьев, Е.С. Мазур, А.И. Сосланд. - М.: Смысл, 2001.
 9. Максимова, Т.В. Смысл жизни и индивидуальный стиль педагогической деятельности / Т.В. Максимова // Мир психологии. - 2001. - № 2.
 10. Франкл, В. Человек в поисках смысла. - М.: Прогресс, 1990.
 11. Обуховский, К.А. Психология образа деятельности / К.А. Обуховский: автореф. дис. ... канд. психол. наук. - Минск, 2000.
 12. Кулоткин, Ю.Н. Психологические проблемы образования взрослых / Ю.Н. Кулоткин // Вопросы психологии. - 1989. - № 2.
 13. Вахромов, Е.Е. Психологические концепции развития человека: теория самоактуализации / Е.Е. Вахромов. - М.: Международная педагогическая академия, 2001.
 14. Дерябина, Е.А. Подходы к развитию сферы саморегуляции функциональных состояний будущих педагогов // Наука и школа, 2003. - № 4.
 15. Профессиональное обеспечение профессиональной деятельности / под ред. Г.С. Никифоровой. - СПб., 1991.
 16. Маклаков, А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях / А.Г. Маклаков // Психологический журнал, 2001. - Т. 22. - № 1.
 17. Пашукова, Т.И. Переосмысление жизни в период перехода к духовному развитию личности: сб. Психологические проблемы смысла жизни и акме: материалы XI симпозиума // под ред. Г.А. Вайзер, Е.Е. Вахромова. - М., 2006.
 18. Трибушная, Г.А. Духовное развитие будущего учителя начальных классов средствами Кубанского музыкального фольклора: автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Майкоп, 2007.
 19. Тряпицына, А.П. Диалог на лестнице успеха / А.П. Тряпицына, Е.И. Казакова - СПб.: ОИРШ, 1997. - 6 кн.
 20. Степанова, Л.А. Психолого-акмеологическая модель аутопсихологической компетентности руководителя: материалы научной сессии, посвященной 75-летию Н.В. Кузьминой. - М., 1998.
 21. Введенский, В. Педагогическая профессия как социальный институт // Педагогика. -2006. - № 2.
- Статья поступила в редакцию 21.10.09

УДК 159.9 + 378

Л.Н. Зыбина, аспирант НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: Ly_Zybina@yandex.ru

ДИНАМИКА УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ - ПСИХОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПОЛУЧЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье изучается проблема профессиональной направленности личности, уточняется понятие «профессиональная направленность личности» Вводится понятие «уровень профессиональной направленности» и обосновывается его влияние на настойчивость и успешность овладения профессией. Приводятся данные исследования динамики уровня профессиональной направленности студентов-психологов на разных этапах получения высшего образования.

Ключевые слова: направленность личности, профессиональная направленность личности, уровень профессиональной направленности, динамика уровня профессиональной направленности.

Направленность личности - сложное личностное образование, определяющее все поведение человека, его отношение к себе и окружающим. По мнению основателя изучения данной проблемы С.Л. Рубинштейна, «направленность - это прежде всего вопрос о динамических тенденциях, которые в качестве мотивов определяют человеческую деятельность и одновременно определяются ее целями и задачами» [1, с. 104]. Автор выдвинул фундаментальное положение о том, что стойкая направленность личности всегда характеризуется *предметным содержанием* и напряжением, именно деятельность является той точкой, в которой пересекаются «личность» и «объект направленности». В данном смысле контексте профессиональная направленность может быть представлена как внутренняя мотивационно - динамическая характеристика личности (субъектная сторона профессиональной направленности личности), проявляющаяся в конкретной профессиональной деятельности (объектная сторона профессиональной направленности личности).

Рассмотрим подробнее психологические основы профессиональной направленности личности. Приведем определения профессиональной направленности личности, данные наиболее авторитетными исследователями данного феномена.

Е.А. Климов (1988) включает в развитие трудовой профессиональной направленности развитие интересов к миру труда, людям труда, его целям и смыслам, орудиям, средствам, процессам, объектам, результатам, к системе трудовых постов в обществе, развитие потребности в продуктивной общественно-ценной деятельности, соответствующих убеждений и других мотивов [2].

По мнению Н.В. Кузьминой, профессиональная направленность - это интерес к профессии, готовность заниматься ею [3].

С точки зрения А.К. Марковой, профессиональная направленность представляет собой интегральную характеристику мотивации профессиональной деятельности, определяемую также всеми побуждениями в мотивационной сфере и в особой мере выражающуюся в интересах, отношениях, целенаправленных усилиях [4].

В.А. Якунин (1994) понимает под профессиональной направленностью обобщенную форму положительного отношения к определенной будущей работе и профессии [5].

Н.И. Рейнвальд считает тип направленности личности «доминирующей мотивацией, определяющей избираемые человеком жизненные цели, ценностные ориентации и способности самоутверждения» [6, с. 147].

Л.Л. Кондратьева (1987) показывает обусловленность профессиональной направленности отношением человека к профессиональной деятельности, установкой личности на развитие качеств, необходимых для успешного труда по избранной профессии [7].

Ю.А. Афонькина (2001) предлагает следующее определение профессиональной направленности: «это система устойчивых свойств человека как настоящего или будущего субъекта труда, определяющих его психологический склад, обеспечивающих его активность по конструированию собственной (потенциальной или актуальной) профессиональной деятельности, выступающая движущей силой профессионального самоопределения» [8, с. 19].

А.П. Сейтешев считает важной стороной направленности личности совокупность потребностей, установок, интересов,

целей, склонностей, идеалов и убеждений, которые и определяют выбор жизненного пути [9].

Таким образом, анализ проблемы показывает, что профессиональная направленность представляет собой сложный многоплановый процесс, в котором она выступает системообразующим свойством, определяющим весь психологический склад человека как субъекта труда; ориентирует деятельность человека в профессиональном пространстве; придает деятельности в профессиональной сфере устойчивость к внешним факторам; отражает и обуславливает цели, мотивы труда и отношение к действительности, опосредованное трудовым процессом.

Результатом профессиональной направленности могут являться:

- в качестве промежуточного результата - готовность к профессиональному выбору (Н.В. Кузьмина, 1990), осознание пространства профессионального выбора и формирование отношения к нему (В.А. Якунин, 1994; А.К. Маркова, 1996);

- в качестве итогового - нахождение смыслов деятельности (Е.А. Климов, 1988), ценностная ориентация на выбор профессии (Н.И. Рейнвальд, 1987), развитие качеств, необходимых для успешного труда по избранной профессии (Л.Л. Кондратьева, 1987), совокупность потребностей, установок, интересов, целей, склонностей, идеалов и убеждений, которые определяют выбор жизненного пути (А.П. Сейтешев, 1990).

Анализ представленных в литературе параметров профессиональной направленности позволил нам уточнить её определение. *Профессиональная направленность - это система устойчивых свойств личности как настоящего или будущего субъекта труда, совокупность мотивационных образований (интересов, потребностей, склонностей, стремлений), связанных с профессиональной деятельностью человека и влияющих, в частности, на выбор профессии, стремление работать по ней и удовлетворенность профессиональной деятельностью.*

В свете анализа различных подходов профессиональная направленность предстает через ориентацию человека на профессиональную деятельность и устойчивое отношение к себе как субъекту определенной профессии, выступая определяющим моментом профессионального самоопределения личности, который приходится на юношеский возраст, можно выделить уровни профессиональной направленности:

- низкий, который характеризуется общим положительным эмоциональным отношением к будущей профессиональной деятельности. Обращаясь к предложенной С.Л. Рубинштейном идее об отношении понятий «хочу» - «могу» - «надо», можно сказать, что на данном этапе ярко выражен именно первый компонент, т.е. желание овладеть профессией, но еще слабо развиты представления о своих способностях;

- средний, характеризуется тем, что появляется осознание склонностей, своих возможностей и способностей, формируется профессиональное призвание. Профессиональная склонность - это избирательная направленность на профессиональную деятельность;

- высокий уровень, характеризуется адекватным представлением о профессиональной деятельности, формированием профессиональных идеалов, профессионального мировоззрения.

Таким образом, уровень профессиональной направленности является фактором, влияющим на настойчивость и успешность овладения профессией, на познавательную активность студентов во время учебы, на активность после окончания учебы и устройство на работу.

Существующие противоречия между запросами системы высшего психологического образования в формировании высокого уровня профессиональной направленности студентов и недостаточной разработанностью проблем его динамики на разных этапах получения высшего профессионального образования актуализируют тему исследования и придают ей теоретическую и практическую значимость.

Для выявления динамики уровня профессиональной направленности личности проведено лонгитюдное психодиагностическое исследование, которое осуществлялось с 2002 по 2007 гг. Обследованы студенты, обучающиеся на 1-ом, 3-ем и 5-ом курсах. Основную выборку составили студенты факультетов психологии (педагоги - психологи) Новосибирского государственного педагогического университета. Экспериментальное исследование включало в себя несколько этапов.

На первом этапе (2002 г.) были обследованы - 122 студента 1-го курса ФП. Второй этап экспериментального исследования проходил в 2004 г. В нем приняли участие те же студенты, что были обследованы нами в 2002 году, в период обучения на первом курсе. В 2004 году выборку составили 118 студентов 3 -го курса ФП НГПУ. Третий этап эксперимента был проведен в 2007 году, в нем приняли участие те же респонденты: 117 студентов ФП НГПУ. Цель каждого этапа эксперимента - исследование уровня профессиональной направленности студентов в период обучения на 1, 3 и 5 курсах.

В качестве диагностического инструмента, выявляющего уровень профессиональной направленности, была применена методика «Диагностика уровня профессиональной направленности», разработанная Т.Д. Дубовицкой [10], использование которой позволило исследовать динамику уровня профессиональной направленности студентов от курса к курсу.

В ходе проведенного первого этапа исследования были получены результаты, представленные на рисунке 1.

Данная диаграмма иллюстрирует сопоставление удельной доли испытуемых по уровням профессиональной направленности. По показателям испытуемых 1 курса доминирующим является средний уровень профессиональной направленности, что составляет 52% (63 студента) из общей выборки испытуемых, 39% (48 студентов) имеют высокий уровень профессиональной направленности и 9% удельная доля общей выборки респондентов (11 человек) составляют низкий уровень профессиональной направленности.

Преобладающий в выборке испытуемых средний уровень профессиональной направленности личности характеризует студентов, как проявляющих интерес к получаемой профессии, она им нравится, они видят себя в будущей профессии.

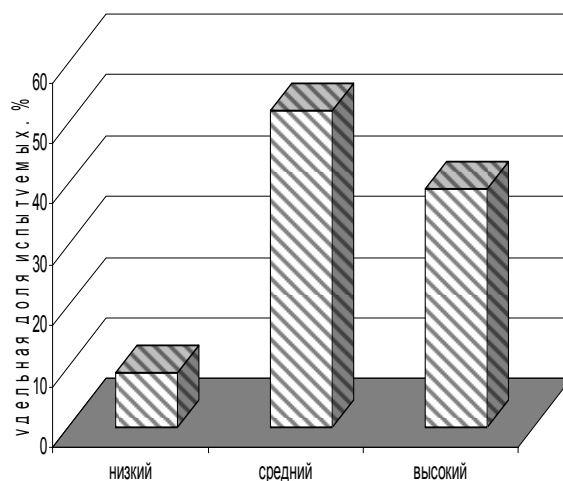


Рис. 1. Представление удельной доли испытуемых 1 курса по уровням профессиональной направленности

На втором этапе экспериментального исследования был выявлен уровень профессиональной направленности этих же студентов через два года, на 3 курсе обучения в ВУЗе. Распределение удельной доли испытуемых по уровням профессиональной направленности представлено на рисунке 2.

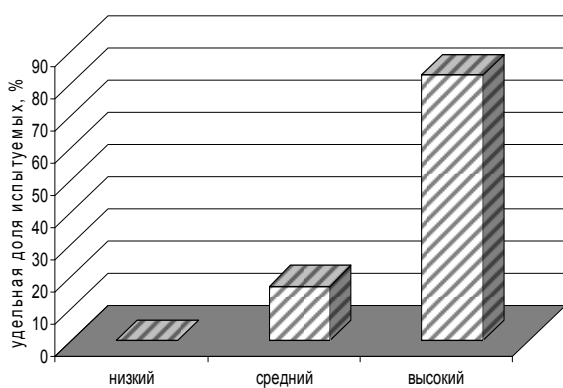


Рис. 2. Представление удельной доли испытуемых 3 курса по уровням профессиональной направленности

Диаграмма, представленная на рисунке 2, иллюстрирует сопоставление удельной доли испытуемых 3 курса по уровням профессиональной направленности. По показателям испытуемых доминирующим является высокий уровень профессиональной направленности, что составляет 83% (98 студентов) из общей выборки испытуемых, 17% (20 студентов) имеют средний уровень профессиональной направленности, а низкий уровень профессиональной направленности не выявлен.

Большинство студентов к третьему курсу имеют высокий уровень профессиональной направленности, это свидетельствует об их стремлении к овладению избранной профессией. Они хотят в будущем работать и совершенствоваться по данной профессии.

Результаты третьего этапа исследования уровня профессиональной направленности студентов в период обучения на 5 курсе изображены на рисунке 3.

На 1 курсе низкий уровень профессиональной направленности имели 9% (11 человек) из общей выборки студентов психологов, а к третьему курсу данный уровень у испытуемых отсутствовал. У студентов пятого курса низкий уровень не выявился. Средний уровень снизился с 1 по 3 курс на 35%, а с 3-го по 5-й курс произошло снижение еще на 7%. Общая динамика среднего уровня профессиональной направленности с 1 по 5 курс составляет 42%. Высокий уровень профессиональной направленности вырос с 1 по 3 курс на 44%, с 3 курса по 5 курс на 7%, общий сдвиг удельной доли испытуемых на данном уровне составил 51%. На диаграмме рисунка 4 наглядно представлена динамика уровней профессиональной направленности в период обучения студентов психологов с 1 по 5 курс.

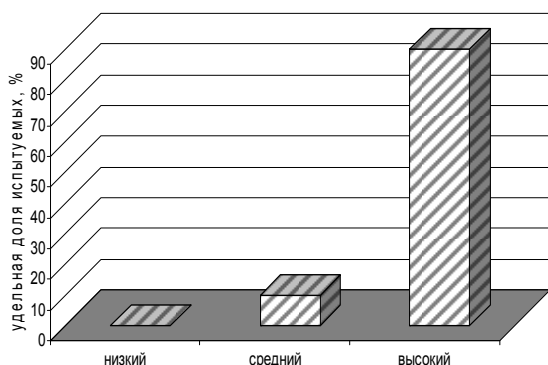


Рис. 3. Представление удельной доли испытуемых 5 курса по уровням профессиональной направленности

Диаграмма, представленная на рисунке 3, иллюстрирует сопоставление удельной доли испытуемых 5 курса по уровням профессиональной направленности. По показателям испытуемых доминирующим является высокий уровень профессиональной направленности, что составляет 90% (105 студентов) из общей выборки испытуемых, 10% (12 студентов) имеют

средний уровень профессиональной направленности, а низкий уровень профессиональной направленности не выявлен.

Динамика уровня профессиональной направленности студентов при переходе с курса на курс представлена на рисунке 4.

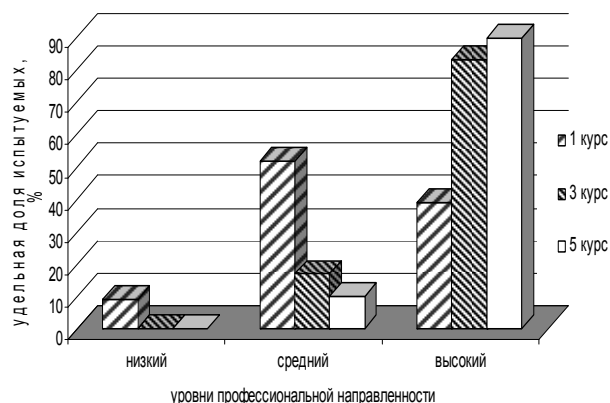


Рис.4. Динамика уровня профессиональной направленности испытуемых в период обучения с 1 по 5 курс

Для оценки динамики показателей уровня профессиональной направленности студентов применили критерий G-знаков. Критерий знаков предназначен для установления общего направления сдвига исследуемого признака. Он позволяет установить, в какую сторону в выборке в целом изменяются значения признака при переходе от первого измерения ко второму: изменяются ли показатели в сторону улучшения, повышения или усиления или, наоборот, в сторону ухудшения, понижения или ослабления.

Проводилась проверка гипотезы $H_0: P(x_i < y_i) = P(x_i > y_i)$ для всех i , при альтернативе $H_1: P(x_i < y_i) \neq P(x_i > y_i)$ для всех i . Если гипотеза H_0 справедлива, то отсюда следует, что законы распределения случайных величин X и Y в обеих совокупностях одинаковы, то есть состояния изучаемого свойства в одной и той же совокупности существенно не различаются при его первичном и вторичном измерениях. Справедливость альтернативной гипотезы означает, что в состоянии изучаемого свойства есть значимые различия при первичном и вторичном измерениях.

Принять или отклонить нулевую гипотезу позволяет анализ значения наблюдаемого уровня значимости. Его малая величина ($p < 0,05$) показывает, что различия в состоянии изучаемого признака при первичном и вторичном измерениях значимы. О направленности произошедших изменений (улучшении или ухудшении результатов) судят по количеству положительных или отрицательных «сдвигов» (positive / negative differences).

Таблица 1

Оценка динамики показателей уровня профессиональной направленности испытуемых в период обучения в ВУЗе (N=122)

Сравнительные показатели	Эмпирическое значение критерия	Положительный «+»	Отрицательный «-»	Уровень значимости p	Принимаемая гипотеза
O_1 и O_2	26***	84	26	0,00003	H_1
O_2 и O_3	46	54	46	0,05970	H_0
O_1 и O_3	15***	66	15	0,00000	H_1

Примечание:

$O_1 \rightarrow O_2 \rightarrow O_3$;

O_1 - показатели уровня профессиональной направленности испытуемых на 1 курсе;

O_2 - показатели уровня профессиональной направленности испытуемых на 3 курсе;

O_3 - показатели уровня профессиональной направленности испытуемых на 5 курсе.

При применении критерия G -знаков выявлены достоверные сдвиги, имеющие положительную направленность между 1 и 3 курсами $G_{эмп} = 26$, при $p = 0,00003$. Обнаружена достоверная положительная динамика показателей уровня профессиональной направленности у студентов в период обучения с 3 по 5 курс. Подтверждается положительная динамика между показателями студентов 1 и 5 курса $G_{эмп} = 15$, $p=0$. Следовательно, подтверждается гипотеза о преобладании положительного направления сдвига уровня профессиональной направленности студентов-психологов в период обучения с 1-го по 3-й курс, с 3 по 5 курс и 1 по 5 курсы. Между показателями испытуемых 3 и 5 курса преобладание положительного направления сдвига является случайным.

Таким образом, уровень профессиональной направленности студентов-психологов на протяжении обучения с 1 по 5 курс имеет положительную динамику, усиление данного признака протекает гетерохронно. У студентов первого курса

преобладает средний уровень развития профессиональной направленности. К третьему курсу большинство студентов имеют высокий уровень профессиональной направленности, что свидетельствует о положительной динамике уровня направленности студентов в период обучения с первого к третьему курсу. Используемый нами для оценки динамики показателей уровня профессиональной направленности испытуемых в рассматриваемый период обучения критерий G -знаков, подтвердил преобладание позитивного сдвига уровня профессиональной направленности студентов-психологов. По показателям испытуемых на 5 курсе доминирующим является высокий уровень профессиональной направленности, однако между показателями испытуемых 3 и 5 курса преобладание положительного сдвига является случайным, что подтверждает применение критерия G -знаков. Следовательно, профессиональная направленность как свойство личности характеризуется изменчивостью, механизмом которой является гетерохронность развития. Изменение уровня профессиональной направленности студентов происходит неравномерно и в каждый отдельный момент гетерохронно.

Библиографический список

1. Рубинштейн, С.Л. Основы Общей психологии. - СПб.: Издательство «Питер», 1999.
2. Климов, Е.А. Введение в психологию труда. - М.: Изд-во МГУ, 1988.
3. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. - М.: Высш. шк., 1990.
4. Маркова, А.К. Психология профессионализма. - М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996.
5. Якунин, В.А. Психология учебной деятельности студентов: учебное пособие. - М.: Изд. корпорация «Логос», 1994.
6. Рейнвальд, Н.И. Психология личности. - М.: Мысль, -1987.
7. Кондратьева, Л.Л. Психологические вопросы профессиональной ориентации // Вопросы психологии. - 1975. - №1.
8. Афонькина, Ю.А. Становление профессиональной направленности в развитии человека / Ю.А Афонькина. - Мурманск: МГПИ, 2001.
9. Дубовицкая, Т.Д. Психологическая наука и образование, 2004. - №2.
10. Сейтешев, А.П. Профессиональная направленность личности: Теория и практика воспитания. - Алма-Ата: Наука, 1990.

Статья поступила в редакцию 21.10.09

УДК 517.958

Е.В. Губкина, доц. ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: HelenVl@bk.ru

К ВОПРОСУ О ПОСТРОЕНИИ ЧИСЛЕННОГО АЛГОРИТМА НЕКОТОРЫХ СТРУЙНЫХ ТЕЧЕНИЙ ГИДРОДИНАМИКИ

Работа посвящена рассмотрению простых струйных течений несжимаемой жидкости. Для совпадения построенного полигона $P(T)$ с заданным

полигоном P решается функциональное уравнение $g(T, \alpha) = l$, $g = (g_1, \dots, g_n)$, $g_k = \int_{t_k}^{t_{k+1}} |\Pi(t)M(t)| dt$, где $l = (l_1 \dots l_n)$

заданный вектор длин сторон полигона P , а $\alpha\pi = (\alpha_0 \dots \alpha_n)\pi$ - заданный вектор углов полигона.

Для этих течений устанавливается локальная единственность решений. Строится итерационный численный метод непрерывности решения системы уравнений для параметров задачи, проверяется его сходимость.

Работа может быть использована при проведении спецкурсов для студентов математических специальностей

Ключевые слова: струйные течения, аналитическая функция, локальная единственность.

Применение метода непрерывности для теоретического изучения струйных течений восходит к работам А. Вайнштейна. Общая задача гидродинамики с одной свободной границей, включающая в себя основные схемы струйных течений и многие новые схемы течений, исследована методом конечномерной аппроксимации [1]. В работе [2] этому методу придан алгоритмически конструктивный характер и установлена его сходимость для некоторых струйных течений.

В данной работе рассматриваются также другие схемы струйных течений (Жуковского-Рощко и обтекание тела струей) и для одной из схем течения разработан алгоритм реализации численного метода непрерывности.

Рассмотренные теоремы опираются на базовые дисциплины вузов, поэтому доказательство отдельных теорем может быть сделано студентами самостоятельно.

Работа может быть использована при проведении спецкурсов и спецсеминаров со студентами и аспирантами, спе-

циализирующимися в области теории функции комплексного переменного и математического моделирования.

1. Простейшие струйные схемы. В этом пункте мы дадим краткое физическое описание и математическую постановку для ряда задач об обтекании полигональных препятствий с отрывом струй.

Будем рассматривать плоское потенциальное течение несжимаемой жидкости в односвязной области D с границей $\partial D = P \cup L$, состоящей из заданного полигона P (конечного или бесконечного) и струй L , срывающихся с его концов z_1, z_n .

Полигон P предполагается простым [1], т.е. $P_i \cap P_j = \emptyset, i \neq j$:

$$p \in G(\delta), \delta = \{p | 0 < \delta \leq \alpha_k \leq 2, k = \overline{1, n}, |\ln l_k| \leq \delta^{-1}, k = \overline{1, n-1}\}. \quad (1)$$

1.1. *Схема Кирхгофа.* Область течения D и ее образ D^* в плоскости комплексного потенциала конформно отображим на верхнюю полуплоскость $\text{Im} \zeta > 0$ так, чтобы вершины z_1 и z_n перешли соответственно в точки $t = \pm 1$ вещественной оси. Тогда производные отображения верхней полуплоскости D_ζ на плоскость $w = \varphi + i\psi$ и на область течения D_z имеют вид [1]:

$$\frac{dw}{d\zeta} = K_0 \zeta; \frac{dz}{d\zeta} = K \prod_{k=1}^n \left(\frac{\zeta - t_k}{\sqrt{(1-\zeta^2)(1-t_k^2)} + (1-\zeta t_k)} \right)^{\beta_k} (1 + \sqrt{1-\zeta^2})$$

где $\beta_k = \alpha_k - 1, \beta_1 = \beta_n = 0$.

Интегрируя $\frac{dz}{d\zeta}$, получим

$$z = K \int_{-1}^{\zeta} \Pi(\zeta) M(\zeta) d\zeta + z_1, \quad (3)$$

где

$$\Pi(\zeta) = \prod_{k=1}^n (\zeta - t_k)^{\beta_k},$$

$$M(\zeta) = \prod_{k=1}^n \left(\sqrt{(1-\zeta^2)(1-t_k^2)} + 1 - \zeta t_k \right)^{-\beta_k} (1 + \sqrt{1-\zeta^2}).$$

Входящие в эту формулу параметры K и t_k ($k = \overline{2, n-1}$) ищутся из условия совпадения полигона, определяемого уравнением $z = z(t)$ при $t \in [-1, 1]$ с заданным полигоном

$$l = g(u); g_i = K \int_{t_k}^{t_{k+1}} |\Pi(t) M(t)| dt, k = \overline{1, n-1}, \quad (4)$$

где $l = (l_1, \dots, l_{n-1})$ заданный вектор длин сторон полигона P , $u = (u_1, \dots, u_{n-1})$ – искомый вектор. Для решения системы уравнений (4) имеют место априорные оценки [1]:

$$K_0^{-1} < K < K_0 < \infty, t_{k+1} - t_k > \varepsilon > 0, k = \overline{1, n-1}. \quad (5)$$

1.2. *Обтекание тела струей.* В этом пункте рассматривается случай, когда обтекается не все тело, а лишь одна его сторона. Рассмотрим преобразования аналогичные пункту 1.1. Производные отображения верхней полуплоскости D_ζ на верхнюю полуплоскость в плоскости W и на область течения D_z имеют вид:

$$\frac{dw}{d\zeta} = K_0; \frac{dz}{d\zeta} = K \prod_{k=1}^n \left(\frac{\zeta - t_k}{\sqrt{(1-\zeta^2)(1-t_k^2)} + 1 - \zeta t_k} \right)^{\beta_k} \quad (6)$$

причем $\beta_1 = \beta_n = 0$.

Формулы для нахождения z и l_k будут аналогичны пункту 1.1 и будут отличаться лишь функцией $M(\zeta)$:

$$M(\zeta) = \prod_{k=1}^n \left(\sqrt{(1-\zeta^2)(1-t_k^2)} + 1 - \zeta t_k \right)^{-\beta_k}.$$

1.3. *Схема Рябушинского (схема с зеркалом).* В этой схеме течение обладает двойной симметрией, что достигается помещением на заданном расстоянии за обтекаемым симметричным препятствием его зеркального изображения.

Рассуждая аналогично предыдущим пунктам, получаем, что производные отображения верхней полуплоскости D_ζ на верхнюю полуплоскость в плоскости W и на область течения D_z имеют вид:

$$\frac{dw}{d\zeta} = \frac{K_0}{\zeta^2}; \frac{dz}{d\zeta} = \frac{K}{\zeta^2} \prod_{k=1}^n \left(\frac{\zeta^2 - t_k^2}{(\sqrt{(1-\zeta^2)} + \sqrt{(1-t_k^2)})^2} \right)^{\beta_k(2)}, (\beta_n = 0). \quad (7)$$

Для нахождения z и l_k будем применять формулы (3) и (4) с другим значением $M(\zeta)$.

$$M(\zeta) = M_0(\zeta, \sigma) M_0(\zeta, -\sigma) \zeta^{-2},$$

$$M_0(\zeta, \sigma) = \prod_{k=1}^n \left(\sqrt{(1-\zeta^2)(1-t_k^2)} + 1 - \zeta t_k \right)^{-\beta_k},$$

где $\sigma = (t_2, \dots, t_{n-1})$.

1.4. *Схема Жуковского-Рошко.* В этой схеме рассматривается обтекание симметричного полигонального препятствия с отрывом струй, переходящих в бесконечно длинные параллельные плоские пластины, препятствующие смыканию струй.

Сделаем преобразования аналогичные пункту 1.1. Тогда производные отображения верхней полуплоскости D_ζ на верхнюю полуплоскость в плоскости W и на область течения D_z имеют вид:

$$\frac{dw}{d\zeta} = \frac{K_0}{\zeta^2}; \frac{dz}{d\zeta} = \frac{K}{\zeta^2} \prod_{k=1}^n \left(\frac{\zeta - t_k}{\sqrt{(1-\zeta^2)(1-t_k^2)} + 1 - \zeta t_k} \right)^{\beta_k}, (\beta_n = 0) \quad (8)$$

z и l_k также находятся по формулам (3), (4), в которых функция $M(\zeta)$ равна:

$$M(\zeta) = \prod_{k=1}^n \left(\sqrt{(1-\zeta^2)(1-t_k^2)} + 1 - \zeta t_k \right)^{-\beta_k} \zeta^{-2}.$$

2. Локальная единственность решений.

Теорема 1. Пусть P простой полигон и для задачи

$$\left| \frac{dz}{dt} \right| = K \mu(t), |t| \geq 1; \arg \frac{dz}{dt} = \gamma_k \pi, t \in [t_k, t_{k+1}], k = \overline{1, n-1}$$

выполняются следующие неравенства

$$\sum_{i=2}^k \beta_i < 1, \forall k = \overline{2, n-1}. \quad (9)$$

Тогда уравнение (4) однозначно разрешимо на множестве

$$\Omega = \{u \mid 0 < \varepsilon \leq u_i \leq \varepsilon^{-1}, i = \overline{1, n-1}\}. \quad (10)$$

При этом

$$\left| \frac{Dg}{Du} \right| = \{g_{ij}\} \neq 0, \infty; g_{ij} = \frac{\partial g_i}{\partial u_j}, (i, j) = \overline{1, n-1}, u \in \Omega.$$

Доказательство. Локальная единственность решений для схемы Кирхгофа рассмотрена в [1]. Для случая струйного обтекания тела доказательство локальной единственности проводится по аналогии. Приведем доказательство локальной единственности решений только для схемы Жуковского - Рошко, а в силу одинакового характера особенностей в формулах (7) и (8), определяющих течения по схемам 1.3 и 1.4 для схемы Рябушинского получатся аналогичные рассуждения.

Для доказательства достаточно показать ограниченность соответствующей функции Вайнштейна [1]:

$$\Lambda(\zeta) = \zeta^2 \delta K - 2K\zeta \left(\frac{dz}{d\zeta} \right)^{-1} \delta z,$$

где δz - вариация функции $z = F(\zeta)$ в (3) в зависимости от вариации искомых постоянных δK и $\delta t_i, i = \overline{1, n-1}$.

Ограниченность проверяется непосредственно. Подставим в функцию $\Lambda(\zeta)$ известные нам δz и $\frac{dz}{d\zeta}$

$$\delta z = \int_{-1}^{\zeta} \left\{ \frac{\delta K}{K} - \sqrt{1-\zeta^2} \sum_{k=1}^{n-1} \frac{\beta_k \delta t_k}{(\zeta - t_k) \sqrt{1-t_k^2}} \right\} d\zeta$$

и убедимся, что $\Lambda(\zeta) < \infty$.

3. Преобразование уравнений. Рассмотрим преобразование уравнений в схеме Кирхгофа. Для остальных схем они делаются аналогично. Введем обозначения

$\Delta t_k = t_{k+1} - t_k, u_k = (t_i - t_k)(\Delta t_k)^{-1}, (i, k) = \overline{1, n-1}$
и преобразуем интегралы, входящие в (4), полагая $t = s\Delta t_k + t_k$. Тогда уравнения (4) могут быть представлены в виде:

$$u_k = \int_0^1 \Lambda_k(s, \bar{u}) ds \equiv f_k(u, p), \quad (12)$$

где $-\alpha = \sum_{k=1}^{n-1} \beta_k, u = (u_1, \dots, u_{n-1}) \in R^{n-1},$

$$u_k = (\Delta t_k)^{\alpha-1} K^{-1}, k = \overline{1, n-2}, u_{n-1} = K^{-1},$$

$$\Lambda_k(s, u) = l_k^{-1} \prod_{i=1}^{n-1} \left| \frac{s - v_i}{\varphi_i} \right|^{\beta_i} (1 + \sqrt{1 - (s\Delta t_k + t_k)^2}),$$

$$\varphi_i = \sqrt{(1 - (s\Delta t_k + t_k^2))(1 - t_k^2)} + 1 - (s\Delta t_k + t_k)t_i,$$

$$v_i = v_{i,k} = (t_i - t_k)(\Delta t_k)^{-1},$$

$p = (\beta_1, \dots, \beta_{n-1}, l_1, \dots, l_{n-1})$ - геометрическая характеристика полигона P , в которой $\beta = (\beta_1, \dots, \beta_{n-1})$ - век-

тор внешних углов $P, l = (l_1, \dots, l_{n-1})$ - вектор длин сторон полигона $P, l_k = |P_k| = |z_{k+1} - z_k|$.

Подынтегральное выражение в (12) может иметь интегрируемые особенности в точках $s = 0, 1$. Поэтому в окрестности этих точек необходимо аппроксимировать $\left(\frac{l_k}{f_k} \right)$ в (12) кусочно-постоянными сплайнами.

Для оператора $f(u, p)$ в (12) имеет место следующий аналог теоремы 1.

Теорема 2. Преобразование $f(u, p)$ в (12) дважды непрерывно дифференцируемо по аргументам u, p при $(u, p) \in \Omega \times G$, причем

$$\left\| \left(I - \frac{Df}{Du} \right)^{-1} \right\| \leq d(\varepsilon, \delta) < \infty, \quad (13)$$

где I - единичная матрица

$$\frac{Df}{Du} = \{f_{ij}\}, f_{ij} = \frac{\partial f_i}{\partial u_j}, (i, j) = \overline{1, n-1},$$

$$\|A\| = \sup_{|v|=1} |Av|, A = \{a_{ij}\}.$$

Доказательство.

Свойства

$$f(u, p) \in C^2(\Omega), \forall u \in \Omega$$

и

$$f(u, p) \in C^2(G), \forall p \in G$$

Заметим,

что

$$\bar{g} = (\bar{g}_1, \dots, \bar{g}_{n-1}), \bar{g}_k = g_k l_k^{-1} = f_k u_k^{-1}, k = \overline{1, n-2},$$

очевидно, удовлетворяет (11), при этом

$$\bar{g}_{ij} = \frac{\partial \bar{g}_i}{\partial u_j} = u_i^{-1} f_{ij}, i \neq j, \bar{g}_{ii} = u_i^{-1} (f_{ii} - 1),$$

следовательно,

$$\left| \frac{D\bar{g}}{Du} \right| = \prod_{i=1}^{n-1} u_i^{-1} \left| \frac{Df}{Du} - I \right| \neq 0, u \in \Omega,$$

что в силу непрерывности $\frac{Df}{Du}$ равносильно (13). Теорема доказана.

4. Деформация полигонов.

Теорема 3. Пусть а) отображение (4) $g = g(u), u \in \Omega$ непрерывно дифференцируемо;

б) прообраз ограниченного замкнутого множества G определенного в (1) лежит в Ω (априорная оценка (10));

в) в точках $l = (l_1, \dots, l_{n-1})$ разрешимости уравнения (4) решение $u \in \Omega$ локально единственно (соотношения (11)).

Тогда уравнение (4) имеет по крайней мере одно решение $u \in \Omega$.

Если дополнительно к условиям (а)-(в) найдется вектор $p^0 = (\beta^0, l^0) \in G(\delta)$, для которого решение u^0 уравнения (4) единственно, то уравнение (4) однозначно разрешимо для любых $p \in G$.

Доказательство теоремы проводится с помощью модифицированного метода непрерывности.

Рассмотрим отрезок

прямой

$$P^0 = \{x, y \mid x = x^0, y_1 < y < y_n\},$$

$z_1 = x_1 + iy_1$ и $z_n = x_n + iy_n$, и обозначим через $P^0 = \bigcup_{k=1}^{n-1} P_k^0$ "полигон" P^0 , проходящий через точки $z_k^0 = x_k^0 + iy_k^0, k = \overline{1, n}$ с внутренними углами $\alpha_k \pi = \pi (\alpha_k = 1), k = \overline{1, n-1}$. Постоянная x^0 выбрана так, чтобы $P^0 \cap P = \emptyset$. В уравнениях (4) функция $\frac{dz^0}{dt}$ не зависит от t_k^0 – прообразов вершин $z_k^0, k = \overline{2, n-1}$. Поэтому последовательно из уравнения (4) однозначно определяются $u_k^0, k = \overline{1, n-1}$.

Соединим точки z_k^0 полигона P гладкими жордановыми кривыми S_k так, чтобы $|S_i \setminus S_j| \geq d_0, i \neq j$. Тогда выбирая на кривых S_k произвольно точки $z_k(S_k)$ и соединяя их между собой и концами $(z_1, z_n) \in P$ отрезками прямых, получим семейство полигонов $P(S), S = (S_1, \dots, S_{n-1})$ с внутренними углами $\alpha_k \pi, k = \overline{1, n-1}, \alpha_k = \alpha_k(S)$ и длинами сторон $l_k = l_k(S), k = \overline{1, n-1}$. По построению $P(S)$ удовлетворяет условию (1) простого полигона с постоянной $\delta = \delta(d_0) > 0$. Далее метод непрерывности заключается в последовательном доказательстве однозначной разрешимости уравнения (4) с помощью теоремы о неявных функциях для непрерывно дифференцируемых вдоль $S = S(S_2, \dots, S_{n-1})$ полигонов $P(S)$, начиная с полигона P^0 [1].

Следствие 1. Для струйных течений при условии (9) уравнение (4) однозначно разрешимо.

В самом деле, согласно теореме 1 выполняются предположения (а)-(в) теоремы 3 и по построению для P^0 уравнения (4) однозначно разрешимы.

Зафиксируем произвольно вектор $u^0 \in \Omega$ и пусть P^0 – соответствующий ему полигон с вершинами $z_k^0, k = \overline{1, n}$. Построим семейство полигонов $\{P^\mu\}, \mu = (\mu_1, \dots, \mu_n), \mu_k \in [0, 1]$, включающее в себя P^0 и исходный полигон $P = P^e, e = (1, \dots, 1)$.

Пусть P^μ и $P^\lambda, 0 \leq \mu_k \leq \lambda_k \leq 1$ два различных ($|\mu - \lambda| > 0$) полигона из семейства $\{P^\mu\}$ таких, что их характеристики p^μ и p^λ и соответствующие им мультииндексы μ и λ являются близкими:

$$0 \leq |p^\lambda - p^\mu| = q \ll 1, \quad 0 < |\lambda - \mu| \leq \rho(q) \ll 1, \quad (14)$$

где постоянная $q > 0$ – мера деформации $P^\mu \rightarrow P^\lambda$.

Произведем непрерывную деформацию $P^\mu \rightarrow P^\lambda$ с помощью следующего линейного преобразования вершин $z_k^\mu \in P^\mu, z_k^\lambda \in P^\lambda, k = \overline{1, n}$:

$$z_k^\lambda = \varepsilon_k z_k^\mu + (1 - \varepsilon_k) z_k^0, \quad \varepsilon_k \in [0, 1], \quad \mu_k \leq \nu_k \leq \lambda_k,$$

где $\varepsilon_k = \frac{\nu_k - \mu_k}{\lambda_k - \mu_k}$ при $\lambda_k > \mu_k$ и $\varepsilon_k = 0$ при $\lambda_k = \mu_k$.

Преобразование (15) вершин $z_k^\mu \rightarrow z_k^\lambda$, удовлетворяющее условию (14) близости P^μ и P^λ , будем называть *циклом деформаций*. Очевидно, при каждом фиксированном $q > 0$ за конечное число таких циклов деформаций начальный полигон P^0 преобразуется в заданный $P = P^e, e = (1, \dots, 1)$, при этом $P^\mu \in G(\delta), \delta = \delta(q) > 0$.

В силу теоремы 1 уравнение (4), соответствующее любому полигону $P^\mu \subset G(\delta)$, однозначно разрешимо.

5. Сходимость метода непрерывности. Рассмотрим один цикл метода непрерывности (4°). Пусть для полигона $P^{(0)}$ уравнение (12) имеет единственное решение $u^{(0)}$ и $P^{(\lambda)}, \lambda = (\lambda_1, \dots, \lambda_n), \lambda_k \in [0, 1]$ – семейство полигонов, содержащее заданный полигон $P^{(e)}, e = (1, \dots, 1) \in R^n$, для которого необходимо найти решение $u^{(e)}$ этого уравнения.

Зафиксируем векторы μ и λ так, чтобы выполнялось условие (14) и предположим, что для полигона $P^{(\lambda)}$ соответствующее уравнение (12) имеет решение $u^{(\lambda)} = f(u^{(\lambda)}, p^{(\lambda)})$. Представим уравнение (12) соответствующее полигону $P^{(\mu)}$ в виде

$$\Delta u \equiv u^{(\mu)} - u^{(\lambda)} = \Delta_p f(u^{(\mu)}, p^{(\mu)}) + \Delta_u f(u^{(\lambda)}, p^{(\lambda)})$$

$$\text{Здесь} \quad \Delta_p f = f(u^{(\mu)}, p^{(\mu)}) - f(u^{(\mu)}, p^{(\lambda)}),$$

$$\Delta_u f = f(u^{(\mu)}, p^{(\lambda)}) - f(u^{(\lambda)}, p^{(\lambda)}),$$

$$f(u^{(\lambda)}, p^{(\lambda)}) = u^{(\lambda)}.$$

Ввиду непрерывной дифференцируемости $f(u, p)$ по p (теорема 3) имеем

$$|\Delta_p f| \leq K_1 |\lambda - \mu|, u \in \Omega, \quad (17)$$

где K_1 не зависит от λ, μ . Поскольку

$$f(u, p) \in C^2(\Omega), p \in G(\delta), \text{ то}$$

$$\Delta_u f = \frac{Df(u^{(\lambda)}, p^{(\lambda)})}{Du^{(\lambda)}} \Delta u + \Phi_0 |\Delta u|, \Phi_0 \in C(\Omega), \|\Phi_0\| = \varphi_0.$$

Выберем постоянную ρ из условия

$$0 < \rho \leq \frac{1}{2\varphi_0} \left\| \left(I - \frac{Df}{Du} \right)^{-1} \right\| = \frac{d}{2\varphi_0} \quad (18)$$

и на множестве $\Omega_\rho = \{v \mid |v| \leq \rho\} \in R^{n-1}, v \equiv \Delta u$ представим (16) в виде

$$A(u)v \equiv \left(I - \frac{Df(u^{(\lambda)}, p^{(\lambda)})}{Du^{(\lambda)}} - I\Phi_0 |v| \right) v = \Delta_p f(u^{(\lambda)}, p^{(\lambda)}), \quad (19)$$

откуда в силу (16)-(18) получим

$$|v| \leq K_2(\varepsilon, \delta, \rho) |\lambda - \mu|, v \in \Omega_\rho. \quad (20)$$

Учитывая (18), находим $K_2 |\lambda - \mu| \leq \rho$, т.е. (20) выполняется, если

$$(15)$$

$$|\lambda - \mu| \leq K_2^{-1} \rho \equiv q. \quad (21)$$

Введем параметр $m \rightarrow \infty$ и пусть $\lambda(m) \rightarrow \mu$ при $m \rightarrow \infty$. Например, $\lambda = (\mu_2 - 1/m, \dots, \mu_{n-1} - 1/m)$. Тогда, согласно (20), имеем $|v| = |u^{(\lambda)} - u^{(\mu)}| \rightarrow 0$ при $\lambda(m) \rightarrow \mu$. Следовательно, уравнение (12) относительно $u^{(\mu)} \in R^{n-1}$, $\forall \mu \in [0, 1]$ может быть решено методом итераций для полигонов $P^{(\lambda)} \rightarrow P^{(\mu)}$, $\lambda(m) \rightarrow \mu$ при выполнении (21).

Итак, начиная с заданного $u^{(0)} = f(u^{(0)}, p^{(0)})$ найдем решение $u^{(\mu)}$ уравнения (12) методом итераций для $P^{(\mu)}$, $|\mu| \leq q$. Далее построим решение $u^{(\nu)}$, $|v - \mu| \leq q$ и т.д. За конечное число таких деформаций $P^{(\lambda)}$ в $P^{(\mu)}$ $|v - \mu| \leq q$ отыщется решение и для заданного полигона $P^{(e)}$, $e = (1, \dots, 1) \in R^n$ доказано утверждение.

Теорема 4. Метод циклической непрерывности сходится. На каждом цикле решение $u^{(e)}$ уравнения (12), отвечающее заданному полигону $P^{(e)}$, $e = (1, \dots, 1) \in R^n$, может быть построено за конечное число деформаций $P^{(\lambda)}$ в $P^{(\mu)}$, $|\lambda - \mu| \leq q$, причем решение $u^{(\mu)}$ находится методом итераций, начиная с $u^{(\lambda)}$.

6. Алгоритм реализации метода непрерывности.

Для осуществления перехода от одной итерации к другой необходимо формировать полную базу данных о полигоне.

База данных для $(m+1)$ -ой итерации.

1. Задать геометрическую характеристику $p = (\beta, l)$ (вводятся вершины полигона $z_k(x_k, y_k)$, $k = \overline{1, n}$ и вычисляется геометрическая характеристика).

2. Задать $u_k^{(m)}$ - с предыдущей итерации (в частности начальная итерация $u_k^{(0)}$ может быть выбрана из решения задачи для P^0 , $p^0 = (0, \dots, 0, l_1(t_1^0), \dots, l_{n-1}(t_{n-1}^0))$, t_k^0 - выбираются произвольно, например, $t_1^0 = t_1 = 1, t_2^0 = 2, \dots$, а $l_k(t_k^0)$ определяются из расчета начальной задачи P^0 . Или в качестве начальной итерации $u_k^{(0)}$ можно взять единичный вектор $\bar{u}^{(0)} = (1, \dots, 1) \in R^{n-1}$.

Библиографический список

1. Монахов, В.Н. Краевые задачи со свободными границами для эллиптических систем уравнений. - СО Новосибирск: Наука, 1977.
 2. Монахов, В.Н. О сходимости численного метода непрерывности решения задач гидродинамики со свободными границами // СМЖ. - 2003. - № 5. - Т. 44.
- Статья поступила в редакцию 21.10.09

УДК 88

Ю.Н. Яровая, соискатель НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: rpk@rub-rpc.ru

ВЕДУЩИЕ МОТИВЫ ЛИЧНОСТИ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Цель статьи - психологическое исследование мотивационной структуры и рассмотрение иерархии мотивов на примере профессиональной деятельности учителя. Главной задачей статьи является определение в результате исследования ведущих мотивов в мотивационной структуре учителя.

3. Задать оператор $u_k^{(m)} = f_k(u^{(m)}, p)$, $u = (u_1, \dots, u_{n-1})$. Вычисления проводятся по формуле (12).

Построить полигон $P^{(\mu)}$, для которого вычислен вектор $u^{(\mu)}$, причем формула (12) применяется до тех пор пока не достигнута заданная точность.

4. Вычислить погрешность определения длин сторон полигона P :

$$l_k^{(m+1)} = (u_k^{(m+1)})^{-1} f_k(u_k^{(m+1)}): \left(\sum_{k=1}^{n-1} |l_k - l^{(m+1)}|^2 \right)^{1/2} \equiv \Delta l < \varepsilon.$$

5. Вычислить свободную границу $L^{(m)}$ (после проведения m -ой итерации)

7. Выводы

В процессе изучения построения численного алгоритма внимание студентов акцентировалось на следующих вопросах: постановка задачи и ее различные математические модели, использование работ других авторов при доказательстве различных утверждений и сопоставление полученных результатов с результатами других авторов.

Отмечу некоторые общие результаты, полученные при работе со студентами по теме «Построение алгоритмов».

После изучения данной темы студентами физико-математического факультета были освоены модели доказательства различных утверждений и сопоставление полученных результатов на теореме о неявных функциях и использование производных Фреше в доказательстве теоремы о сходимости метода циклической итерации.

Студенты научились моделировать реальный физический процесс. А также увидели современное состояние науки в области теории функции комплексного переменного.

При доказательстве теорем и построении математических моделей студенты использовали знания, полученные на других занятиях, как профильных дисциплин, так и дисциплин естественно научного профиля. Например, в теореме о локальной единственности использованы сведения из вариационного исчисления и математического анализа, в теореме 3-использованы методы математического анализа и топологии.

Студенты научились сравнивать и выбирать наиболее эффективные математические модели с учетом применения уже известных способов доказательства.

Считаю, что студенты должны вовлекаться в научную работу преподавателей. При работе над формулировками доказательств теорем студенты могут оказать большую помощь. Одна из наиболее удобных форм привлечения студентов это проверка ими текстов доказательств: помимо опечаток, она выявляет также трудные и нечетко сформулированные части доказательств.

Представленная работа включает подробное описание проведенного экспериментального исследования по выявлению мотивов, по установлению их иерархической структуры, а также поиске их взаимозависимости и взаимовлияния.

Вывод: Полученные аналитические результаты исследования показали, что ведущими мотивами в мотивационной структуре являются: мотив власти, мотив привлечения внимания, мотив избегания неудачи, мотив порядка, мотив опеки, мотив признания.

Ключевые слова: потребность, мотивация, мотивы, мотивационная структура, иерархия мотивов, педагогическая деятельность, влияние мотивационной структуры на человека.

Стремление понять и объяснить поведение человека возникло давно. То, что сейчас называется вопросами активизации, управления и реализации целенаправленного поведения и связывается с проблемами мотивации, рассматривалось и обсуждалось с различных исходных позиций и под разными названиями. С момента возникновения научной психологии для обозначения мотивации использовались различные термины: воля, инстинкт, побуждение, потребность, движущая сила, мотив, причина и др. Сама же мотивация занимала все большее место в объяснении поведения и обучения.

Процесс формирования мотива как основания действия, поступка и побуждения к ним, начинается с возникновения потребности личности и заканчивается возникновением намерения и побуждения к достижению цели, если эта цель необходима человеку. Между этими двумя психологическими феноменами располагается промежуточный этап мотивационного процесса, в котором актуализируются имеющиеся у человека психологические образования, обеспечивающие обоснованный выбор им предмета и способа удовлетворения потребности (личностные диспозиции); их необходимость подчеркивается в когнитивных теориях мотивации у зарубежных авторов и в ряде работ отечественных психологов [1]

Для исследования мотивации нам было необходимо выявить и исследовать потребности, которые, преобразуясь, трансформируясь в мотивы, побуждают индивида к определенной профессиональной деятельности и запускают механизм его активности.

Для проведения анализа были взяты мотивировки педагогической деятельности по Хеннингу, соответствующие потребностям по Мюррею из книги Н.А. Аминова, Н.А. Морозовой, А.Л. Смятских [2]

Выбор мотивов определялся тем, что он направлен на выявление иерархии мотивов их профессиональной деятельности. По результатам теста существует возможность выявить ведущие мотивации учителя и на этой основе определить профессиональный стиль учителя прогнозируя успешность его профессиональной деятельности. В тесте содержатся 14 утверждений, являющихся мотивировками педагогической деятельности по Хеннингу, которые соответствуют потребностям по Мюррею (таблица 1).

Таблица 1

Мотивировки педагогической деятельности по Хеннингу, соответствующие потребностям по Мюррею

Потребности по Мюррею	Мотивировка педагогической деятельности
1. Потребность в признании	1. Выполняя данную работу, я пользуюсь уважением коллег
2. Потребность в покровительстве	2. Мне нравится проводить с ребятами различные мероприятия
3. Потребность во власти (доминировании)	3. Люблю, чтобы слушались и подчинялись
4. Потребность в понимании	4. Данная работа представляет возможность глубже познать внутренний мир другого человека
5. Потребность в аффилиации	5. Работа с детьми мне приносит радость
6. Потребность в социофилии (альтруизме)	6. В результате моей работы ребята становятся лучше
7. Потребность в зависимости	7. Мне не хватает детей, общения с ними
8. Потребность в уважении	8. Приятно ощущать себя нужной ребятам
9. Потребность в избегании неудач	9. В этой работе мне легче всего добиться успеха

10. Потребность в порядке (повиновении)	10. Выполняю эту работу потому, что мне ее поручили
11. Потребность в привлечении внимания	11. Участвуя в данной работе, нахожусь в центре внимания
12. Потребность в достижении	12. Нравится участвовать в этой работе, потому что у меня есть способности к ней
13. Потребность в нарциссизме (эгоизме)	13. Оказывая воспитательное воздействие на других, я совершенствую себя как личность
14. Потребность в опеке	14. Моя воспитательная работа одобряется коллегами (завучем, директором)

Все 14 утверждений, содержащих мотивировки педагогической деятельности, скомбинированы попарно. Задача респондентов состояла в том, чтобы, прочитав каждую пару утверждений выбрать, какая из двух причин больше и в какой степени побуждает его к этому.

Обработка результатов определяла наиболее часто выбираемые мотивы и показатели их предпочтений.

На первом этапе подсчитывалось количество выборов, полученных по каждому утверждению, что дает возможность выделить наиболее важные потребности, и те, которые не представляют практически никакой ценности для респондента и оцениваются отрицательно. Достаточно информативным является также тот факт, насколько далеко отстоят друг от друга по шкале оценки отдельных потребностей, в особенности тех, которые влияют друг на друга, и их соотношенность, это и определяет профессиональное поведение респондента, то есть его профессиональный стиль.

Второй этап - соотношение полученных результатов по рангам - от 1 до 14 и их статистическая обработка. В результате обработки все 14 мотивировок располагаются в порядке их предпочтения: от наиболее предпочитаемых к явно отвергаемым. Такой результат является достаточно информативным для оценки глубинных (психогенных) потребностей, что позволяет дать обоснованную характеристику отдельного респондента, педагогического коллектива отдельной школы и на основании сводных результатов теста выявить общую тенденцию существующих педагогических стилей.

Исходной позицией для анализа содержательной стороны мотивировок являлись рассматриваемые в настоящее время в педагогике стили педагогической деятельности - авторитарный и личностно-ориентированный.

При анализе полученных результатов:

- фиксировалось отношение респондентов на начальном этапе тестирования;
- подсчет баллов по каждому бланку ответов и распределение балльных оценок по ранговой лестнице, составление иерархической структуры мотивов;
- составление общей таблицы выбора факторов по рангам;
- выявление наиболее привлекательных мотивов с первого по седьмой ранг и наименее привлекательных в том же диапазоне;
- выявление наиболее предпочитаемых мотивов на основе подсчета коэффициента конкордации;
- расчет процента выбора отдельных мотивов;
- составление сводной таблицы по всей выборке;
- первичный анализ таблицы, содержащей балльные оценки каждой мотивировки с целью получения более подробной информации;
- общий анализ результатов и подведение итогов исследования.

Отбор наиболее значимых потребностей был сделан по результатам ответов, оцененных высокими положительными баллами, и наименее значимых, оцененных наименьшими отрицательными баллами.

Результаты систематизировались на основе показателей стажа педагогической работы респондентов.

По результатам тестирования составлялись краткие характеристики респондентов. В исследовании приняли участие 125 учителей городских школ. Стаж работы учителей колеблется от 0 до 30 лет, возраст - от 20 лет до 54 лет. Все респонденты на момент проведения исследования работали. Порядок внесения результатов определялся педагогическим стажем и возрастом респондентов, на основании этого были сформированы следующие группы по всей выборке в целом:

- группа № 1 - стаж работы от 0 до 5 лет - 40 человек,
- группа № 2 - стаж работы от 5 до 10 лет - 25 человек,
- группа № 3 - стаж работы от 10 до 20 лет - 45 человек,
- группа № 4 - стаж работы от 20 до 30 лет - 15 человек.

Направления теоретического анализа полученного материала на основании имеющихся теоретических предпосылок были сформулированы следующим образом:

- чтобы успешно заниматься педагогической деятельностью, человек должен уметь эффективно общаться с людьми, получая от этого удовольствие;

- такие потребности как потребность в общении, в социофилии, в достижении успехов, в доминировании, потребность в уважении, в понимании должны быть представлены в мотивационной структуре учителей среди ведущих потребностей.

Потребности в структуре мотивации учителя, определенным образом влияют на стиль педагогической деятельности. Следовательно, если потребности в доминировании и социофилии располагаются в ранговой иерархии мотивационной структуры учителя рядом друг с другом, и при этом занимают ведущие позиции, то можно предполагать, что профессиональный стиль такого учителя будет личностно-ориентированным, его потребность организовывать, нацеливать, контролировать, и оценивать будет тесно сопряжена с потребностью бескорыстно оказывать помощь через передачу знаний учащимся.

Если же эти потребности будут расположены далеко друг от друга, то следует говорить об авторитарном стиле учителя, так как в этом случае будет удовлетворена в первую очередь потребность в доминировании, что придаст профессиональному стилю жесткость и недостаточное внимание к ученику.

Если потребность в достижении успехов будет занимать более высокое ранговое место по сравнению с потребностью избегания неудач, то это должно выражаться в стремлении внедрять больше вариативности в преподавание своего предмета. Если же потребность избегания неудач окажется на более высоком ранге и при этом интервал между рангами будет большим, то такого стремления наблюдаться не будет. При небольшом разрыве между рангами в 2-3 позиции, стремление к совершенствованию все же будет присутствовать, но будет не ярко выраженным. Чем более высокое ранговое место занимает та или иная потребность, тем более отчетливо это проявляется в стиле педагогической деятельности и тем самым влияет на результат работы учителя, а именно на уровень обученности учащихся.

Исходной теоретической позицией рассмотрения полученных результатов стало предположение, что для авторитарного стиля одним из ведущих мотивов должен быть мотив власти, при этом в зависимости от того, какие потребности наряду с потребностью власти будут наиболее актуальными, определялся стиль. Для личностно-ориентированного стиля такой потребностью должна быть потребность в социофилии.

Если потребности в аффилиации и понимании тоже оказываются на высоком ранге, эффективность работы преподавателя повышается благодаря особой чувствительности педагога, позволяющей определить состояние обучаемого, его возможности, потребности. Если наряду с потребностью во

власти на высоком ранге оказываются такие потребности, как потребность в привлечении внимания, потребность в нарциссизме, есть все основания говорить об авторитарном стиле педагога.

Такие потребности, как потребность избегания неудач и потребность достижения, рассматривались нами тесной взаимосвязи. Для большинства людей характерны разумное стремление к достижению успехов и необходимая осторожность при достижении поставленных задач, подкрепленная потребностью в избегании неудач. Эти потребности в ранговой структуре должны располагаться недалеко друг от друга в интервале не более 2-3 позиций, как бы уравновешивая друг друга и не на первых местах. Если мотив избегания неудач окажется на более высоком ранге, чем мотив достижения, то сила сдерживания будет увеличиваться. Такое положение свидетельствует о наличии повышенной тревожности у респондента.

Если мотив достижения будет находиться на более высоком ранге, чем мотив избегания неудач, сила сдерживания будет ослабевать. Тогда, будет активизироваться проявление интереса к творчеству, к работе с новыми направлениями, методами и формами в рамках своего предмета.

Результаты тестирования позволяют построить иерархическую структуру, основанную на возможности реализации определенных потребностей в педагогической деятельности, выявить ведущие потребности и на основании этого определить профессиональный стиль преподавания каждого учителя, составить характеристику профессиональной деятельности каждого респондента и прогноз ее эффективности.

Результаты ответов первоначально просчитывались в баллах которые распределялись по рангам - с 1 по 14. Первые семь рангов расценивались как наиболее привлекательные, а последующие 7, как менее привлекательные, и самые последние из этих семи, как совсем не привлекательные; по полученным результатам была сформирована иерархия мотивов - по количеству наибольших и наименьших выборов того или иного утверждения в пределах первых 7 рангов.

Наибольшее число выборов в пределах первых 7 рангов получили следующие утверждения, отражающие соответствующие потребности:

115 выборов из 125:

- потребность во власти (в доминировании) (3): I ранг - 40 выборов, II -30, III -25, IV-10.V-5, VI-0, VII-5;

- потребность в привлечении внимания (11): I ранг - 30 , II - 20 , III -25, IV-49, V-5.VI-0, VII-5;

- потребность в избегании неудач (9): I ранг - 10 , II - 5 , III - 5, IV-30, V-30, VI-25, VII-10;

110 выборов из 125:

- потребность в порядке (10): I ранг - 35, II - 30, III - 10, IV - 5, V - 20, VI-10, VII-0;

- потребность в опеке (14): I ранг - 5, II - 15, III - 45, IV - 15, V - 10, VI -20.VII-0;

105 выборов из 125:

- потребность в признании (1): I ранг - 5, II - 5, III - 10, IV - 40 V -25, VI-10, VII-10.

Наименьшее число выборов в пределах первых 7 рангов получили:

25 выборов из 125:

- потребность в аффилиации (5): I ранг - 0, II - 5, III - 0, IV - 0, V -10, VI-0, VII-10;

30 выборов из 125:

- потребность в понимании (4) - I ранг - 0, II - 0, III - 0, IV - 0, V -10. VI - 10, VII - 10;

- потребность в уважении (8): I ранг - 0, II - 0, III - 0, IV - 0, V - 10, VI - 10, VII - 10;

- потребность в социофилии (6): I ранг - 0, II - 0, III - 5, IV - 5, V - 5, VI-5, VII - 10;

40 выборов из 125:

- потребность в достижении: I ранг - 0, II - 5, III - 0, IV - 5, V - 0, VI -0, VII - 30.

По результатам теста наиболее актуальными оказались: мотив власти (доминирования), мотив привлечения внимания

и мотив избегания неудач, а наименее важными - мотив аффилиации, мотив понимания, мотив уважения и мотив социофилии.

Количественный анализ выборов показал, что 76% выборов мотива власти обозначено на первых трех ранговых позициях: 1-й ранг - 32% выборов, 24% - на 2-м ранге и 20% - на 3-м ранге, 56% выборов мотива социофилии расположены на следующих рангах: 28% - на 9-м ранге, 16% - на 11-м и 12% - на 8-м.

Так же высокие позиции занимает мотив привлечения внимания. Потребность привлечь к себе внимание позволяет обеспечить устойчивость внимания обучаемых в процессе проведения занятий, умение разумно использовать его, задавая через свое поведение образец, которому необходимо следовать. Такая потребность, реализуемая в разумных пределах, дает возможность осуществлять воспитание путем личного примера.

Актуальным по результатам тестирования является и мотив избегания неудач. Это дает основание предполагать присутствие некоторого консерватизма по отношению к введению новых форм работы, преподавания, сниженность уровня стремления учителей совершенствовать самого себя как человека и профессионала, стремление избегать ситуации оценки, обсуждения результатов своей работы и заведомо предполагаемых неудач.

Наименее привлекательными по результатам теста оказались: мотив аффилиации, мотив понимания, мотив уважения и мотив социофилии. Все эти мотивы объединены большой нацеленностью на обучаемого. Следовательно эта нацеленность снижена в данном случае и не является актуальной.

Результаты изучения характеристик учителей показывают, что в большинстве из них подчеркивается строгость и требовательность учителя к ученикам. Высокая успеваемость, отсутствие пропусков на уроках без уважительных причин свидетельствуют о тщательном контроле со стороны учителя. Продвижение учителей по карьерной лестнице также подтверждает стремление реализовывать внутренние потребности, мотивирующие деятельность учителя.

Анализ структуры и определение рейтинга отдельных мотивов показал, учителя главным образом ориентируются на подчинение учеников своим требованиям, при этом они активно воздействуют на учеников, их внимание, возможно даже любыми средствами.

В первой группе респондентов мотивы, направленные на понимание ребенка, его потребности развития, желание соотнести его потребности с собственными требованиями занимают лишь 10-е место, что свидетельствует о жесткости, определенной ограниченности мотивации самих учителей. В основе такого положения лежит недостаточность психологической подготовленности учителя которая позволила бы учесть в работе особенности развития детей и соотнести с ним различные формы воздействия. В основном структура мотивации ограничивается мотивом повиновения и власти, мотив альтруизма занимает 11-е место, а аффилиации и уважения - 13-е и 14-е места.

Вторая группа учителей со стажем от 5 до 10 лет характеризуется показателями достаточно близкими к показателям первой группы.

При этом рейтинг мотива привлечения внимания занимает с 1-го по 4-е место. Нужно отметить, что и в первой группе мотив привлечения внимания стоит также на 4-м месте, хотя рейтинг этого мотива более низкий. В этом четко проявляется динамика прироста значения мотива привлечения внимания во второй группе, его большая значимость в мотивации педагогической деятельности.

Как и в предыдущей группе, мотивы понимания ребенка, направленности на него по-прежнему не имеют большого значения: мотив понимания (4) - 12 место, мотив альтруизма (6) - 11 и мотив аффилиации (5) - 13.

Третья группа - стаж работы от 10 до 20 лет, иную мотивацию. Наиболее значимые мотивы, которым учителя присваивают высокие ранги, включают в себя: привлечение вни-

мания (11) - 1-е место, повиновения (10) - 2-е, зависимость и власть. Другие три значимых мотива - избегание неудач, опека и признание.

Таким образом структура мотивации характеризуется переносом с первых мест более жестких мотивов управления учебной деятельностью на более низкие места. Так, доминирование, власть уходит на 4-е место, повиновение - на 2-е, а мотив избегания неудач поднимается несколько выше, то есть структура мотивации учителей, входящих в третью группу, отражает перенос акцента на более мягкие формы управления, связанные с привлечением внимания, зависимостью, направленной на интерес к ребенку. Структура системы мотивации учителей этой группы и расположение по значимости мотивов в определении эффективности педагогической деятельности представляется в следующем виде:

Первые 4 места, имеющие самые высокие ранги, отражают менее жесткую позицию учителей по отношению к учащимся, в частности мотив власти, который и здесь актуален, все-таки занимает 4-е место.

Анализ мотивационной структуры учителей четвертой группы со стажем более 20 лет, куда вошли и учителя, имеющие стаж до 30 лет работы, то есть предпенсионного возраста, показывает их убежденность в необходимости четкости, строгости и, как следствие, жесткости организации процесса обучения. Первые места занимают именно такие мотивы в структуре мотивации учителей данной группы.

Однако следует отметить особую позицию части учителей этой группы, которая заключается в том, что первые ранги, кроме вышеназванных, занимают мотивы опеки, зависимости, аффилиации, признания, достижения, чего не было у учителей первых трех групп. Присвоение этим мотивам первых и вторых рангов говорит о более глубоком понимании и разностороннем подходе к учительскому труду, учитывающему разнообразные технологии достижения эффективности обучения, учета эмоциональной зависимости от коллектива учащихся, их отношений, от объективной оценки их действий коллективом учителей. Результаты анализа мотивации позволили составить таблицу, в которой определены мотивы в зависимости от стажа.

Таблица 2
Ранжирование системы мотивации учителей в зависимости от стажа

1 группа 0-5 лет	2 группа 5-10 лет	3 группа 10-20 лет	4 группа 20-30 лет
1 повиновение	1 власть	1 привлечение внимания;	1 власть
2 зависимость	2 зависимость	2 повиновение	2 привлечение внимания
3 власть	3 повиновение	3 зависимость;	3 повиновение
4 привлечение внимания	4 привлечение внимания	4 власть	4 избегание неудач
5 опека	5 опека	5 избегание неудач	5 опека
6 признание	6 избегание неудач	6 опека	6 признание
7 избегание неудач	7 эгоизм	7 признание	7 зависимость

Если же говорить о коллективе учителей в целом, то мотивация и ее структура во всех группах показывает прочность традиций и единство позиций по отношению к организации эффективности обучения школьников.

Таким образом, полученные аналитические результаты тестирования показали, что ведущими мотивами в мотивационной структуре учителя являются: мотив власти, мотив привлечения внимания, мотив избегания неудач, мотив порядка, мотив опеки, мотив признания.

В результатах исследования наблюдаются некоторые расхождения с теоретическим положением о том, что такие потребности как потребность в общении, в социофилии, в достижении успехов, потребность в доминировании, в уважении, в понимании, должны быть представлены в мотивационной структуре учителей среди ведущих потребностей. Полу-

ченные результаты могут быть связаны с современной социально-экономической ситуацией в стране.

Как выяснилось, для основного числа учителей, принявших участие в тестировании, выполнение действий, связанных с проявлениями мотива, представляется наиболее привлекательным. При этом отмечается рост данного мотива по мере профессионализации учителя.

Реализация мотива потребности в привлечении внимания позволяет учителю оказывать влияние на учащихся путем личного примера, то есть оказывать харизматическое влияние. Результатом такого влияния чаще всего является отождествление ученика с учителем или влечение ученика к учителю, что в свою очередь приводит к выбору учениками профессии учителя.

Результатом положительного проявления данного мотива является высокий уровень успеваемости учащихся.

Высокие ранговые позиции потребности в избегании неудач свидетельствуют о стремлении учителей сохранять отработанные стратегии в педагогической деятельности, поскольку этот мотив тесно взаимосвязан с мотивом достижения.

Потребность в порядке и повиновении выражается в стремлении к порядку, организованности. Эта потребность

тесно взаимосвязана с признанием законной власти руководства и восходит к готовности подчиненных по традиции признавать авторитет. Это обеспечивает бесперебойное функционирование организации.

Значимость потребности в опеке тесно взаимосвязана с потребностью в порядке, повиновении и подкрепляет ее.

Потребность в признании свидетельствует о значимости оценки коллег.

Таким образом, наиболее значимые мотивы тесно взаимосвязаны, они составляют мотивационную структуру учителя. Проявление этих мотивов подкрепляет друг друга и тем самым определяет педагогический стиль учителя: проявление мотива власти усиливается стремлением оказывать влияние на учащихся личным примером (потребность в привлечении внимания), потребность в избегании неудач создает внутреннюю готовность к негативным оценкам своей работы, ограничивает творческие проявления учителя, собственное стремление учителя соблюдать традиции (потребность в порядке, повиновении) усиливает требование к учащимся подчиняться порядкам, определяемым им; зависимость от мнения, оценки коллег и администрации ужесточает собственную оценку работы учащихся.

Библиографический список

1. Ананьева, Н.А. Мотивы выбора качеств значимых людей в процессе общения // Мир психологии. - 1999. - № 3.
2. Абулханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности. - М: Наука, 1980.

Статья поступила в редакцию 14.04.09

УДК 372.881.111.1

Е.Ф. Балашова, соискатель МГУ им. М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: balelena2006@yandex.ru

ДИДАКТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ МЕДИЙНЫХ СВОЙСТВ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ГАЗЕТЫ

В статье предлагаются некоторые методические приемы работы с аутентичными газетами. На материале британской качественной прессы автор ставит и успешно решает задачу о необходимости включения в лингводидактику медиалингвистической концепции, позволяющей по-новому подойти к обоснованию разработки учебно-методического обеспечения.

Ключевые слова: обучение английскому языку, британские качественные газеты, медийные свойства, новостные тексты, информационно-аналитические статьи, очерковые тексты, реклама, медиалингвистика.

Стремительный рост информационных технологий и совершенствование форм массовой коммуникации привели к тому, что средства массовой информации стали играть одну из ведущих ролей в жизни современного общества, влияя прямо или опосредованно на все происходящие в нем процессы. Уровень информированности становится важным фактором, детерминирующим аспекты социальной и профессиональной активности людей. Если раньше система образования оказывала определяющее воздействие на учащихся и обеспечивала их пожизненной информацией, то теперь учебные заведения постепенно утрачивают свое монопольное право на передачу накопленного человечеством опыта в виде знаний и способов деятельности, а СМИ все активнее берут на себя выполнение просветительских функций.

Проникновение СМИ во все сферы жизни способствовало тому, что газеты превратились в один из видов аутентичных учебных материалов, используемых при обучении иностранному языку. «Универсальность массовой информации, основанной на однородности материалов, предоставляемых информационными агентствами, требует универсальной осведомленности в программах изданий и в принципах смысловой направленности массовой информации. Эта задача ложится на систему образования, цель которой - преподать совокупность символов, по которым строится коллажный текст массовой информации на данном языке в данной стране» [1, с. 412].

В данной статье новый подход к интеграции аутентичных СМИ и языкового образования реализуется на материале британских качественных газет. Британская качественная пресса включает такие универсально-тематические издания,

как The Daily Telegraph, The Financial Times, The Guardian, The Independent, The Times. Они относятся к числу источников информации, соблюдающих принципы прецизионности журналистики. Под прецизионностью понимается «неуклонное соблюдение точности всех сообщаемых фактов, четкости в подаче проверенной информации, недопустимость вольных комментариев, мнений или предположений, способных нарушить стиль объективных новостей, доброкачественность изложения и надежность источников их получения» [2, с. 173]. Учет интересов интеллектуальных читателей заставляет издателей качественной прессы поддерживать в общественном мнении свою репутацию как надежного источника информации, предъявлять к себе повышенную требовательность к соблюдению принятых в обществе норм языкового общения (отредактированность, политкорректность). Таким образом, реализуются условия создания положительного эмоционального настроения и установления успешного контакта с читателем в языковом и содержательном плане.

Апробация предлагаемой методики проходила на Высших курсах иностранных языков (Центр Минэкономразвития России, государственного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования, осуществляющего переподготовку и повышение квалификации на иностранных языках сотрудников министерства и специалистов других организаций внешнеэкономической направленности. В практике преподавания ВКИЯ (Центр) аутентичные газеты интегрированы в учебные программы по деловому и общему иностранному языку. Имеющие как собственный жизненный опыт, так и опыт профессиональной деятельности, учащиеся

проявляют большой интерес к изучению аутентичных газет, что неоднократно подтверждалось результатами проводимого на ВКИЯ (Центр) анкетирования. Внесение коррективов в разработку методических приемов работы с аутентичными газетами с позиции современного научного знания определяется значимостью для учащихся аспекта аутентичной газеты.

Современные исследователи СМИ рассматривают газету как многоуровневое явление в совокупности лингвистических и экстралингвистических факторов, содержательных и формальных структур, языковых и медийных свойств, вербальных и невербальных средств. При таком подходе аутентичная газета понимается как продукт иноязычной медиаккультуры. С понятием газеты как национально-культурного феномена связана организация учебной деятельности с учетом газетного издания (особенности номеров различных газетных изданий, приложений, воскресных и еженедельных выпусков), всего текстуального пространства газетного номера, его разделов, тематических рубрик, (national/local/home/UK/foreign/international/world news, politics, finance, business, law, environment, society, education, career, technology, arts, sport, sportsactive, travel, house and living и т.д.), страницы и газетных текстов. В зарубежной методической литературе по аспекту газеты при разработке упражнений/заданий рекомендуется опираться на все текстуальное пространство газетного номера: headlines, articles, photographs, advertisements, horoscopes, readers' letters to the editor, problem page letters, TV guides, cartoons and cartoon strips, weather forecasts, the whole newspaper [3; 4].

В основе интеграции британских качественных газет в основную учебную программу по английскому языку, лежит медиалингвистическая по своей научной ориентации методика. Медиалингвистика, отдельное направление в современном языкознании, дает целостное внутренне структурированное представление о медиатекстах, текстах массовой информации [5]. Если в языкознании под текстом понимается последовательность словесных знаков, то концептуальное рассмотрение медиатекста выходит за пределы знаковой системы вербального уровня. Медиатекст трактуется как многослойное, многоуровневое семиотическое явление, реализующееся в диалектическом единстве языковых и медийных признаков. Многослойность понимается как «последовательное соединение отдельных текстовых фрагментов, характерное для построения текстов массовой информации» [5, с. 270].

С медийным уровнем связано понятие формат, «устойчивое соединение определенных внешних признаков с устойчивыми компонентами содержания и стиля [5, с. 75]. Что касается формата газеты, то при разработке учебно-методического обеспечения вызывается необходимость учета таких ее свойств, как структура газетного номера (разделы, тематическая рубрикация в определенной последовательности, заголовочный комплекс), презентация сообщений в краткой и развернутой форме, структура текста (заголовок, лид, основной корпус текста), оформленность текста в описательной, графической и табличной форме, фрагментарная выкладка статей, семантическое единство графико-иллюстративных средств с вербальным текстом (фотографии и карикатуры и надписи под ними, рекламное изображение и текст) и др.

С позиции медиалингвистики обязательным условием классификации медиатекстов является их систематизация с точки зрения функционально-жанровой принадлежности. Типология в англоязычной прессе представлена новостными текстами (news stories, front-page stories, news bulletin, news in brief, world in brief, business in brief), информационно-аналитическими статьями в рубрике analysis-opinion-comment-debate, статьями очеркового характера, определяемыми в английской журналистике как features, или soft news, и рекламными текстами (advertisements), располагающимися по условной шкале свойств от полюса сообщения к полюсу воздействия. Каждый класс текстов имеет свои особенности на языковом и медийном уровнях. Для новостных текстов характерны коллегиальное авторство, фактологичность изложения, сдержанность, для аналитики и features - субъективность, оценоч-

ность, экспрессивность. В качестве базовых текстов выступают новостные, имеющие, нейтральные в стилистическом отношении языковые средства. В аналитике и текстах features преобладают стилистические средства выразительности и оценочности. Характеристиками рекламных текстов являются лаконичность, образность, экспрессивность, творческое воплощение.

Как считает Н.Н. Сметанникова, структура учебного текста «газетная статья» на английском языке имеет следующие характеристики: законченные предложения, организованные в абзацы; заголовок и подзаголовки; длинное первое предложение, рисующее общую картину события (кто? что? где? когда? почему? каким образом?), наличие предложения, ставящего проблему или называющего явление; наличие предложений, называющих, интерпретирующих, объясняющих историю вопроса; объяснение значимости события (мотивы написания статьи); структура абзаца: основная мысль и поддерживающие ее детали [6, с. 238]. Введение медиалингвистической концепции в лингводидактику позволяет расширить представление об учебном тексте «газетная статья» на английском языке. В этом контексте становится возможным теоретически обосновать необходимость разграничения при отборе и разработке методического обеспечения понятий news story - comment - feature, объединенных общим понятием article как газетная статья. По мнению Н.В. Чичериной, рассматривающей медиатекст как средство формирования медиаграмотности у студентов языковых факультетов, медиатексты, интегрированные в учебный процесс, должны изучаться во всем многообразии их категорий [7, с. 26]. Подготовка учащихся к практическому общению с миром инокультурных медиа требует учета отличительных характеристик различных функциональных типов газетных текстов.

Поскольку многомерность текстуального пространства газетного номера как многоуровневого коллажного текста включает различные структурные комплексы (разделы, вербальные тексты различной протяженности и функционально-жанровой принадлежности, иллюстрации, заголовочный комплекс и т.д.), поэтому правомерно при рассмотрении газеты в качестве лингводидактического объекта учитывать все устойчивые составляющие, образующие систему каждого номера: 1. The whole newspaper, front page. 2. Sections, supplements. 3. Headings, headlines, leads. 4. Graphics, charts, illustration. 5. News stories. 6. News in brief, the world in brief, business in brief. 7. Opinions, leaders. 8. Readers' letters to the editor, problem page letters. 9. Features. 10. Obituaries. 11. In-depth investigative reports. 12. Chequebook journalism. 13. Books and arts reviews. 14. Advertisements. 15. Weather forecasts. 16. Listings. 17. Comic strips. 18. Puzzles. 19. Horoscopes. 20. Photographs, cartoons, captions.

Медийные свойства газетных изданий и газетного номера обеспечивают условия для разработки поисково-информационных и коммуникативно-поисковых заданий с учетом всего текстуального пространства газеты как многоуровневого коллажного текста. Например:

I. Упражнения, актуализирующие поисково-информационную деятельность

а) по текстуальному пространству газетного номера:

How many sections are there in this issue? What are they? In what section is the article about? What is its genre? What news stories have the shortest/longest 'shelf life'? What news story does the opinion refer to? What features are there in the supplement (G2) to the Guardian? What is the most/least important/interesting news story for readers outside the UK? What editor is it written by? Where is it placed? Is there any information about Russia? What topic does it cover? In what section is it? How is the front page in the Times different from or similar to that in the Financial Times? What news gets priority in the Financial Times and the Independent? In what way are dailies different from Sunday newspapers?

б) по отдельным разделам:

The careers section: Which employers offer better prospects for the future? What areas are the vacancies in (e.g. civil engi-

neering, software, production, customer support, finance, human resources, marketing, training)? Which jobs are targeted mostly at full-timers or part-timers? What benefits/perks does the company offer? What qualifications, experience and skills are required for top managers, middle managers, secretarial staff?

II. Поиск-игровое моделирование по отдельным разделам:

1. *Work with a partner. Student A: Have a look at the weather guide in a newspaper and choose a city in Europe. You needn't tell your partner its name. He/she asks you yes-no questions to guess the city. Finally, tell your partner why you have chosen this city. Student B: Have a look at the weather map and guess the city. Ask your partner yes/no questions about temperature, rains, geographical location to make the right choice. e.g. Are there showers in the city? Is it sunny/cloudy there? Is it warmer/colder there than in Paris? Is it in the centre of Europe?*

2. *Scan the letters-to-the-editor page to locate emotional, friendly, sarcastic, ironical, aggressive, complaining, refuting, criticizing, thanking letters. Choose one of them to read it aloud as if you were making a speech in a panel discussion or talking to a government official, a reporter, a friend, etc. Use an appropriate tone of voice, intonation, body language to sound and look more convincing. In a group, exchange your opinions of the presentation.*

III. Коллажирование:

Scan British quality newspapers to find information (words, word combinations, cartoons, photos, adverts) which best describes your professional and social status, personality traits, hobbies, likes, dislikes, family, etc. Assemble a collage by cutting out this information and sticking the cuttings to a sheet of paper. By presenting this collage to your classmates, you will encourage them to ask you questions to know you better. After exchanging the collage information, make a profile of the group.

Дифференцированная работа с различными типами текстов включает задания на понимание прагматической направленности текстов через выделение ключевых слов и предложений, компрессию в новостных текстах, подчеркивание прагматически-ориентированных фрагментов, разграничение фактов и мнений в аналитике и др. Примеры текстовых заданий

а) с новостными текстами:

1. *Read the news story quickly and underline the key information (proper names, national words, events, dates). 2. Jot down keywords which would help you summarise the news story. Compare your list with that of your partner. 3. While reading, make notes in the form of a list or a chart to help you remember the content of the news story. 4. Summarise the news story in note form. 5. The news story is too long for lack of space in the newspaper. In pairs, as an editorial team transform it into a short news item with a maximum limit of 25 words.*

б) с информационно-аналитическими и редакционными статьями:

1. *While reading the opinion, decide what is fact or opinion. Highlight in pink supporting facts. Highlight in yellow the sentences which show the author's attitude towards the topic. Consider the balance of fact and opinion. Decide whether the author's judgments are more objective or subjective. 2. Read the comment a second time to judge the author's impartiality or bias, draw different colour lines under the words which reveal the facts and the author's bias (names, figures, clichés, strongly emotive words, idioms, modal verbs, subjunctive mood, etc.). 3. Indicate in the leader paragraphs or sentences which show evaluation/description, negative/positive connotations (more positive than negative, more negative than positive).*

Газетный текст рассматривается в данной статье не только на языковом уровне, но и с точки зрения его структуры. Анализируя новостной текст, ван Дейк отмечает, что его общим структурным свойством является принцип релевантности (relevance structuring), который проявляется в фиксировании важной информации в начале сообщения и постепенном переходе к менее значимой. «Главное действие, главные участники, другие участники, характеристики главных участни-

ков, характеристики события (время, место, обстоятельства), следствия, условия, контекст события, историческая подоплека и опять детали этих же категорий в убывающем порядке их релевантности» [8, с. 252]. СМИ обращаются к такому принципу для оперативности создания и потребления текстов. Следование жесткой структурной схеме связано с переработкой огромного количества информации в процессе массовой коммуникации. Для лингводидактики устойчивая структура цельнооформленного новостного текста позволяет реализовать чтение по типу «мозаики» (jigsaw reading activity). Например:

The paragraphs are mixed up. Each of you reads a paragraph. Consult a dictionary for unknown words or ask your teacher. By sharing information in pairs, small groups, put the text in the order by numbering the paragraphs as they appear in the news story. Its outline is as follows: paragraph 1 summarises, paragraph 2 refers to background information, paragraph 3 presents basic information, paragraph 4 describes subordinate details, paragraph 5 explains, paragraph 6 quotes, paragraph 7 adds more detailed information, paragraph 8 outlines prospects.

В зарубежных исследованиях, анализирующих лингвистические особенности рекламных объявлений на товары, услуги, трудоустройство, отмечается, что их характеризует вариативность структуры. Например, рекламные тексты на вакантные рабочие места («job vacancies») имеют следующую структуру: a target element (the type of person being recruited); a recruiter element (the company or individual placing the ad, duties of the job); a requirements element (minimum qualifications or experience); a reward element (salary, benefits); a contact segment [9, с. 126]. Устойчивая структура рекламных текстов о вакансиях (целевой контингент рекламодателя, характеристики работодателя, должностные обязанности, квалификационные требования, материальное стимулирование, контактная информация) служит четким ориентиром для ролевого моделирования по темам трудоустройство и карьерный рост:

In pairs or groups, conduct a job interview between a candidate and an interviewer, a candidate and two interviewers; arrange a meeting of a job promotion committee; rehearse an interview with your friend or have a conversation between friends working for different companies. Once you have selected a vacancy, write down key words relevant to the chosen situation according to the plan: 1) a target element (the type of person being recruited); 2) a recruiter element (the recruitment firm, the company or individual, placing the ad, their profile); 3) job description (responsibilities, duration of the working week); 4) a requirements element: qualifications (degrees/diplomas), experience (a relevant track record, no experience), skills (interpersonal/leadership/problem-solving), resilience, strategic thinking, physical toughness; 5) a remuneration package (salary, benefits/perks, health and life insurance, paid overtime, holiday allowance, free meals, free gym membership, a company car, career prospects, training schemes); 6) a contact segment (the company's address, email, the closing date for submitting applications, the date of interviews).

В практике преподавания английского языка в системе дополнительного профессионального образования проверена методика, позволяющая полнее раскрывать учащимся новые аспекты современной аутентичной газеты. Экспериментальное обучение показало, что разработанные на основе медийных свойств газет упражнения на поиск информации по текстуальному пространству газетного номера, сравнение рубрик, разделов и приложений различных выпусков и изданий, ранжирование статей с точки зрения новостной ценности, типологической принадлежности текста, комбинирование фрагментов (коллажирование); поисково-игровое и ролевое моделирование по отдельным разделам газеты способствуют активизации языкового, коммуникативного и профессионального опыта учащихся, формированию механизма вероятностного прогнозирования, поисковых стратегий в многоуровневом коллажном тексте.

Аутентичная газета как инокультурная информационная реалья требует обновленного подхода в лингводидактике в

тесной кооперации с новым направлением в языкознании, медиалингвистикой. Введение в лингводидактику типологической классификации, разработанной в рамках этой научной дисциплины, создает основу для построения научно-обоснованной организации учебно-методической работы с различными функционально-жанровыми типами текстов британских качественных газет. Предлагаемые текстовые задания с учетом особенностей различных типов текстов способствуют усвоению структуры текста, распознаванию прагматической

направленности и причинно-следственных связей, что позволяет овладеть технологиями чтения различных типов газетных текстов. В целом медиалингвистическая по своей ориентации методика является средством создания целостного представления о современной английской медиаречи и позволяет формировать у учащихся готовность автономно ориентироваться в инокультурном масс-медийном пространстве для решения практических задач.

Библиографический список

1. Рождественский, Ю.В. Теория риторики. - М.: Флинта; Наука, 2004.
 2. Землянова, Л.М. Зарубежная коммуникативистика в преддверии информационного общества. Толковый словарь терминов и концепций. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1999.
 3. Baddock, J. Press Ahead. A Teacher's Guide to the Use of Newspapers in English Language Teaching. - London: Pergamon Press, 1983.
 4. Sanderson, P. Using Newspapers in the Classroom. - London: CUP, 1999.
 5. Добросклонская, Т.Г. Вопросы изучения медиатекстов: Опыт исследования современной английской медиаречи. - М.: МАКС Пресс, 2000.
 6. Сметанникова, Н.Н. Стратегический подход к обучению чтению. - М.: Школьная библиотека, 2005.
 7. Чичерина, Н.В. Медиатекст как средство формирования медиаграмотности у студентов языковых факультетов. - М.: ЛКИ, 2008.
 8. Дейк ванн, Т.А. Язык. Познание. Коммуникация. - М.: Прогресс, 1989.
 9. Bruthiaux, P. The Discourse of Classified Advertising: Exploring the Nature of Linguistic Simplicity. - New York, Oxford: OUP, 1996.
- Статья поступила в редакцию 19.05.09*

УДК 378.14

Т.И. Мясникова, доц. СибГУФК, г. Березовский, E-mail: bf_sibguvk@mail.ru

ПРОФИЛИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС

С позиции комплексного, технологического и личностно-деятельностного подходов рассматривается процесс профилизации профессиональной подготовки специалистов по физической культуре и спорту, который составляет выборный компонент профессиональной образовательной программы.

Ключевые слова: педагогический процесс, профилизация, профессиональная мобильность выпускника.

Понятие «педагогический процесс» выполняет в педагогике роль стержневого понятия. Оно с одной стороны, обозначает весь комплекс явлений, которые изучаются педагогикой, а с другой – выражает сущность этих явлений. Сущность понятия «педагогический процесс» выражается в движении от целей образования к его результатам путем обеспечения единства обучения и воспитания. Его сущностной характеристикой поэтому является целостность как внутреннее единство его блоков, относительная их автономность [1].

Педагогический процесс выступает как совокупность многих процессов, суть которых состоит в том, что социальный опыт превращается в качества формируемого человека. Данный процесс представляет собой не механическое соединение процессов воспитания, обучения, развития, а новое качественное образование, подчиняющееся своим особым закономерностям. Сложная диалектика отношений внутри педагогического процесса прослеживается в единстве и самостоятельности процессов, его образующих; в целостности и соподчиненности, входящих в него обособленных систем; в наличии общего и сохранении специфического.

По мнению В.С. Безруковой педагогический процесс «есть способ организации воспитательных отношений, заключающийся в целенаправленном отборе и использовании внешних факторов развития участников» [2, с. 21]. Педагогический процесс осуществляется в специально организованных условиях, которые связаны, прежде всего, с содержанием и технологией. В нем специально создаются функциональные подсистемы, направленные преимущественно на решение образовательно-развивающих и воспитательных задач.

Профессиональное образование в обществе выступает как «социально и педагогически организованный процесс трудовой социализации личности, обеспечивающий ориентацию и адаптацию в мире профессий, овладение конкретной специальностью и уровнем квалификации, непрерывный рост

компетентности, мастерства и развитие способностей в различных областях человеческой деятельности» [3, с. 223]. Рыночная экономика требует гибкой системы подготовки кадров, обеспечивающей подготовку квалифицированного работника, конкурентоспособного на рынке труда, способного к эффективной работе по специальности, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности.

Профилизация профессиональной подготовки специалиста представляет собой освоение совокупности специфических видов профессиональной деятельности, способствующих формированию профессиональной мобильности выпускника на современном рынке труда. В отличие от специализации в рамках основной образовательной программы, предусматривающей углубленную подготовку в определенном виде профессиональной деятельности, профилизация обеспечивает расширение профессиональных компетентностей и формирование профессиональной мобильности выпускника.

Структура профилизации профессиональной подготовки специалиста включает три основных блока: целевой, содержательно-технологический и оценочно-результативный. Целевой блок отражает концептуальные положения: целевую направленность, методологические подходы и принципы профилизации профессиональной подготовки. Содержательно-технологический блок включает совокупность профилей, средства профилизации и виды деятельности студента, являющиеся структурными составляющими процесса профилизации профессиональной подготовки специалиста. Оценочно-результативный блок включает показатели (компоненты) и уровни профессиональной мобильности выпускника, формируемой в процессе профилизации профессиональной подготовки специалиста.

Целевой блок включает две составляющие: целевую, определяющую направление процесса профессиональной подго-

товки и ориентирующую на предполагаемые результаты, и методологическую, включающую, методологические подходы и принципы, которые отражают концептуальные положения профилизации профессиональной подготовки специалиста.

Цель представляет собой конечный результат деятельности человека, предварительное идеальное представление о котором совместно с желанием его достигнуть предопределяет выбор соответствующих средств и специфических действий по его достижению [4]. Педагогическая цель – это предвидение результатов взаимодействия педагога и учащихся в форме обобщенных мысленных образований, в соответствии с которыми затем отбираются и соотносятся между собой все остальные блоки педагогического процесса [2]. Цель профилизации профессиональной подготовки специалиста по физической культуре и спорту, определенная нами, заключается в формировании профессиональной мобильности выпускника в современном физкультурном и спортивном движении. Цель одна для всех профилей, но, в зависимости от направленности профиля профессиональной подготовки, она конкретизируется комплексом задач. Причем по каждому профилю выделяются ведущие и дополнительные задачи. В свою очередь, подразделение задач на группы обусловлено выделением основных и дополняющих должностных обязанностей и функций специалиста в различных видах профессиональной деятельности.

Методологический подход к образовательному процессу представляет собой ориентацию, побуждающую к использованию определенной характерной совокупности взаимосвязанных идей, понятий и способов педагогической деятельности. Подход существует как определенный акцент всей совокупности содержания, методов, средств и способов деятельности, применяемых в педагогическом процессе.

Методологическими подходами, обеспечивающими эффективность процесса профилизации, на наш взгляд, являются комплексный, технологический и личностно-деятельностный подходы. При этом комплексный подход служит методологической ориентацией исследования, технологический подход выступает в качестве методологии реализации концепции профилизации профессиональной подготовки, а личностно-деятельностный подход характеризует методологию организации деятельности участников педагогического процесса.

Методологической ориентацией в процессе профилизации выступает комплексный подход, предполагающий учет и анализ множества взаимосвязанных элементов педагогического процесса [5]. Комплексный подход позволяет получить всестороннее, цельное, конкретное знание, которое является эффективным руководством к действию при решении сложных практических задач. Комплексный подход к изучению профилизации профессиональной подготовки позволяет рассматривать ее как относительно целостное и независимое явление с точки зрения функционирования. Взгляд на профилизацию как комплекс характеризует её целостность, а значит наличие интегральных законов функционирования, не сводимых к сумме законов функционирования её отдельных элементов. Данный подход основан на положении о том, что специфика сложного объекта (комплекса) не исчерпывается особенностями составляющих ее элементов, а связана, прежде всего, с характером взаимодействия между элементами. Основу комплексности профилизации профессиональной подготовки будущих специалистов составляют следующие сущностные отношения: единство содержательного и процессуального аспектов, единство теоретического и практического обучения; взаимосвязь общеобразовательной и профессиональной подготовки; соединение обучения с профессиональной деятельностью; соотношение интеграции и дифференциации целей, содержания, форм, методов и средств.

Методологией реализации концепции профилизации в рамках данного исследования выступает технологический подход, который проявляется в концентрированном выраже-

нии достигнутого уровня развития, внедрения научных достижений в практику и является важнейшим показателем высокого профессионализма деятельности. Любая педагогическая технология охватывает определенную область педагогической деятельности. Эта область деятельности, с одной стороны, включает в себя ряд составляющих ее деятельностей (и соответствующих технологий), с другой стороны, сама может быть включена как составная часть в деятельность (технологии) более широкого (высокого) уровня.

Методологией организации деятельности участников педагогического процесса выступает личностно-деятельностный подход, предполагающий создание благоприятной среды для личностного роста в процессе деятельности, методологическую ориентацию в педагогической деятельности, позволяющей посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечивать и поддерживать процессы самопознания, самостроительства и самореализации личности, развития неповторимой индивидуальности [5].

Личностно-деятельностный подход включает два блока: личностный и деятельностный, которые неразрывно связаны друг с другом. Личностный блок предполагает, что в центре обучения (*в нашем случае – профессиональная подготовка специалистов по физической культуре и спорту*) находится студент – его мотивы, интересы и цели обучения. Исходя из интересов студента, его способностей и возможностей, строится весь образовательный процесс, создаются наиболее благоприятные возможности для его самореализации как личности. Деятельностный блок связан с пониманием деятельности как формы активного целенаправленного взаимодействия человека с окружающим миром, он характеризует взаимодействие преподавателя и студента как субъект-субъектные отношения и предполагает активность самой личности. Обобщенным результатом профессионального образования должна стать готовность выпускника к социальной и профессиональной деятельности, ибо только через собственную активную деятельность человек способен развиваться, чтобы превзойти самого себя.

Личностный подход обеспечивает исследование социально и профессионально значимых качеств, потребностно-мотивационной и ценностно-ориентационной сфер личности, наряду с другими, как ведущих элементов процесса профессионального обучения, определяющих вместе с формированием знаний, умений и навыков, норм и ценностей, результаты обучения. Деятельность рассматривается как средство становления и развития субъектности человека. Деятельностный подход позволяет рассматривать профессиональное обучение как процесс, включающий учебно-познавательную и учебно-профессиональную деятельность. В целях изучения взаимодействия этих деятельностей и определения возможных результатов проводится анализ объектов и субъектов преподавания и учения, их отношений, структуры, противоречий и развития [6].

Таким образом, в центре внимания личностно-деятельностного обучения – личность студента, которая стремится к максимальной реализации своих возможностей; личность, способная воспринимать инновации, способная на осознанный и ответственный выбор своего будущего. Личностно-деятельностный подход в профилизации профессиональной подготовки специалиста по физической культуре и спорту обусловлен тем, что формирование и проявление личности возможно только в деятельности. Данная концепция предполагает преобладание практической направленности и деятельностного блока в обучении (освоение проектно-исследовательских и практических функций и компетенций, представляющих собой основные виды и способы учебной деятельности).

Принцип трактуется как нормативное общее высказывание, содержащее определенное требование к осуществлению познавательной, практической и духовной деятельности [4].

Педагогические принципы – это основные идеи, следование которым помогает наилучшим образом достигать поставленных целей. Посредством принципов более подробно и содержательно раскрываются цели, они характеризуют цели с разных сторон. Вместе с тем принципы используются как критерии эффективности протекающих воспитательных отношений, обеспечивающих развитие их участников [2]. Нами выделены четыре принципа, отражающих идеи и требования к процессу профилизации: целостности, целесообразности, вариативности и принцип единства специализации и универсализации.

Принцип целостности педагогического процесса означает достижение единства и хотя бы относительной завершенности всех входящих в него блоков и фактов, т.е. условий, обеспечивающих его эффективность. Данный принцип обязывает:

- подчинять педагогический процесс и воспитательные отношения конечной цели – развития каждого студента;
- устанавливать непротиворечивые связи и зависимости всех блоков педагогического процесса и условий, обеспечивающих эффективность их использования в целях развития студентов;

- соизмерять реальные возможности практической деятельности по использованию теории и передового опыта, создавая педагогический процесс.

Реализация принципа целостности способствует упорядочению педагогического процесса, обеспечивает внутреннее единство процесса профилизации профессиональной подготовки специалиста по физической культуре и спорту и его самостоятельность по отношению к окружающей среде.

Принцип целесообразности является требованием, выполнение которого способствует достижению целей педагогического процесса. Этот принцип позволяет варьировать содержание подготовки, направленность, методы и формы. Принцип целесообразности предписывает:

- осуществлять отбор содержания, методов, средств и форм подготовки специалистов с учетом особенностей различных видов профессиональной деятельности выбранной специальности;
- формировать профессионально важные качества студентов, облегчающие освоение профессии и выполнение профессиональных функций;
- расширять сферу знаний о профессиональной деятельности и направлять подготовку профессионально и социально мобильных специалистов;
- использовать профессиональную подготовку в целях общего развития студентов.

Принцип целесообразности обеспечивает рациональную организацию процесса профилизации профессиональной подготовки будущего специалиста.

Вариативность – один из основополагающих принципов и направление развития современной системы образования в России; следствие осознания государством, обществом, образовательным сообществом необходимости преодоления унификации и единообразия образования. Вариативность технологии основывается на изменении последовательности, порядка, цикличности алгоритма в зависимости от условий осуществления технологии [3]. Вариативность системы означает ее способность быть динамичной, гибкой, способной по ходу реализации к изменениям, перестройке, усложнению или упрощению содержания профессиональной подготовки специалистов.

Принцип вариативности определяется циклом учебных дисциплин, предлагаемых студентам в профессиональной подготовке, а также возможностью и необходимостью изменения, переконструирования отдельных курсов педагогом, возможностью студентов выбирать тот или иной курс обучения и сроки обучения. Вариативность профилизации как педагогического процесса определяется необходимостью выбора

каждым студентом индивидуального образовательного профиля.

Принцип единства специализации и универсализации помогает в подготовке специалистов, широко эрудированных в области профессиональной деятельности не только выбранной специализации, но и любой другой, особенно смежной. Принцип обеспечивается:

- расширением профессиональной ориентации студентов в области выбранной специальности;
- обучением студентов сравнивать, сопоставлять, определять общее и особенное в различных видах профессиональной деятельности в области выбранной специальности;
- обучением студентов переносу знаний и умений из одной области в другую.

Специализация предполагает приобретение более углубленных профессиональных знаний, умений и навыков в определенной области деятельности по профилю специальности. Вместе с тем, углубленная подготовка не исключает всестороннего развития специалиста. Универсализация профессиональной подготовки, в свою очередь, объясняется наличием в различных знаниях общей, инвариантной основы. При реализации данного принципа в процессе подготовки специалиста по физической культуре и спорту необходимо опираться на следующие положения:

- процесс профессиональной подготовки должен включать в себя как специализированную, так и универсальную подготовку специалиста;
- содержание универсальной подготовки специалиста во многом зависит от специализации.

Содержательно-технологический блок процесса профилизации включает две взаимосвязанные составляющие: содержательную и технологическую. Первая, в свою очередь, определяет структурно-содержательные элементы профилизации профессиональной подготовки специалиста, вторая связана с инструментальным управлением процессом подготовки.

Содержательная составляющая представлена профилями профессиональной подготовки специалиста по физической культуре и спорту и включает: физкультурно-образовательный, спортивно-педагогический, спортивно-управленческий, физкультурно-рекреационный и физкультурно-реабилитационный профили.

Технологическая составляющая представлена средствами профилизации и видами деятельности студента, обеспечивающими реализацию целей процесса профилизации профессиональной подготовки специалиста по физической культуре и спорту.

Средствами достижения цели профилизации профессиональной подготовки являются выборные блоки основной образовательной программы, включающие цикл дисциплин специализации, дисциплины по выбору студента, практику и факультативы. В профессиональном образовании специализация рассматривается как часть специальности, в рамках которой она создается и предполагает овладение более глубокими профессиональными знаниями, умениями и навыками в определенной области профессиональной деятельности. Дисциплины по выбору являются неотъемлемой составляющей основной образовательной программы подготовки специалиста. Они как бы «компенсируют» во многом достаточно ограниченные возможности федерального и национально-регионального компонентов государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования в удовлетворении разнообразных образовательных потребностей студентов. Курсы по выбору служат осознанию возможностей и способов реализации выбранного жизненного пути, способствуют приобретению образовательных результатов для успешного продвижения на рынке труда. В рамках профилизации профессиональной подготовки курсы по выбору представляют собой совокупность учебных дисциплин, которые способст-

вуют расширению и углублению профессиональной компетентности будущего специалиста, ориентируют в области профессиональной деятельности и способствуют развитию творческой индивидуальности и мобильности студента. Практика, являющаяся неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса, обеспечивает связь теоретической подготовки с практической деятельностью, средством развития умения применять знания на практике. Факультатив является обязательным учебным курсом, изучаемым по желанию студента для углубления и расширения его научно-теоретических знаний.

Виды деятельности студента, обеспечивающие процесс профилизации профессиональной подготовки специалиста по физической культуре и спорту включают: физкультурно-спортивную деятельность, реализуемую на практических занятиях по физкультурно-спортивным дисциплинам; учебно-образовательную в форме лекционных и семинарских занятий; учебно-практическую, включающую все виды практик; учебно-исследовательскую, осуществляемую в процессе подготовки выпускной квалификационной работы.

Оценочно-результативный блок обеспечивает установление соответствия целей процесса профилизации, предусматривающего формирование профессиональной мобильности выпускника, результатам обучения. Данный блок состоит из двух составляющих: оценочной и результативной.

Оценочный компонент включает показатели (компоненты) мобильности, результат процесса профилизации профессиональной подготовки специалиста, и критерии оценки мобильности, рассматриваемые как признаки, на основании которых осуществляется классификация уровней мобильности выпускника. Оценка по показателям (компонентам) мобильности осуществляется в двух аспектах: на основе самооценки и экспертной оценки. Самооценка студентами включает мотивационный (хочу) и рефлексивный (могу) компоненты; экспертная оценка включает когнитивный (знает) и деятельностный (умеет) компоненты.

Результативный компонент определяет уровни мобильности выпускника и включает три уровня: низкий (потенциально немобильные), средний (условно мобильные) и высокий (потенциально мобильные). Выпускники, имеющие высокий уровень профессиональной мобильности, подготовлены ко всем видам профессиональной деятельности специалиста по физической культуре и спорту (овладели всеми профилями подготовки). Выпускники, имеющие низкий уровень профессиональной мобильности, могут быть подготовлены к одному из видов профессиональной деятельности специалиста по физической культуре и спорту, что может затруднить их адаптацию на современном рынке труда.

Для оценки эффективности процесса профилизации профессиональной подготовки, направленного на развитие профессиональной мобильности будущего специалиста по физической культуре и спорту, был проведен педагогический эксперимент, по результатам которого определялась статистическая достоверность различий показателей экспериментальной и контрольной групп по компонентам профессиональной мобильности выпускника и профилям подготовки.

У студентов экспериментальной группы отмечены более высокие показатели по всем выделенным компонентам про-

фессиональной мобильности выпускника. Среди компонентов профессиональной мобильности выпускника, определяющих её уровень, на первый план, выступают когнитивный и деятельностный компоненты, различия по которым между результатами экспериментальной и контрольной групп составили соответственно 14,4 % и 3,4 % ($p=0,001$).

Обобщенный показатель профессиональной мобильности выпускника, определяемый как сумма баллов по всем ее компонентам и характеризующий овладение различными профилями подготовки специалиста, в экспериментальной группе оказался выше по всем профилям подготовки, причем по двум профилям: спортивно-управленческому и физкультурно-реабилитационному, – наблюдаются достоверные различия ($p=0,05$). Недостоверность различий по спортивно-педагогическому профилю можно объяснить тем, что данный профиль является для обеих групп базовым (специализация), а значит, углубленная подготовка по данному профилю является достаточной, и дополнение цикла дисциплин специализации курсами по выбору по базовому профилю, что отличает содержание подготовки в контрольной группе, нецелесообразно.

Оценка уровня профессиональной мобильности показала, что в экспериментальной группе (ЭГ) значительно большее количество студентов, чем в контрольной группе (КГ), можно считать потенциально мобильными (ЭГ – 33,3 %; КГ – 4,4 %); к потенциально немобильным относятся 12,5 % студентов экспериментальной группы и 21,7 % студентов контрольной группы; остальные студенты (ЭГ – 54,2 %; КГ – 74,9%) относятся к условно мобильным специалистам.

Распределение выпускников по областям профессиональной деятельности специалиста по физической культуре и спорту показало, что 83,4 % выпускников, освоивших основную профессиональную образовательную программу в процессе профилизации, трудоустроились по специальности, в то время как из выпускников, обучавшихся в процессе узкоспециализированной подготовки, трудоустроились по специальности только 60,9 %. По специальности, но не по профилю специализации, а по смежным профилям, трудоустроились 41,7 % выпускников, освоивших основную профессиональную образовательную программу в процессе профилизации, и 17,4 % выпускников, обучавшихся в процессе узкоспециализированной подготовки.

Таким образом, процесс профилизации профессиональной подготовки специалистов по физической культуре и спорту, как составляющая основной профессиональной образовательной программы, создает условия для практической реализации полученных универсальных знаний в виде умений и навыков, способствует личностно-профессиональному развитию, формированию профессиональной мобильности и самоопределению в современном физкультурном и спортивном движении. Специалист, освоивший основную образовательную программу специальности в процессе профилизации профессиональной подготовки, в случае необходимости, сможет изменить профиль профессиональной деятельности и адаптироваться к новым условиям с минимальными затратами.

Библиографический список

1. Сластенин, В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2003.
2. Безрукова, В.С. Словарь нового педагогического мышления. – Екатеринбург, 1994.
3. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая российская энциклопедия, 2003.
4. Лебедев, С.А. Философия науки: Словарь основных терминов. – М.: Академический Проект, 2004.
5. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. - Т. 1.
6. Проблемы методологии и методики исследования профессионального обучения в профтехучилищах / А.П. Беляева, С.Я. Баев, Н.Ф. Золотухина и др. – М.: Высш. шк., 1991.

Статья поступила в редакцию 25.08.09

УДК 378.12

*О.В. Крежевских, асс. ШГПУ, г. Шадринск, Т: 8-912-572-83-06***ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ЭКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТОВ**

На основании проведенных исследований установлены педагогические условия обеспечения преемственности в эколого-валеологическом образовании детей дошкольного и младшего школьного возрастов: непрерывная содержательная линия эколого-валеологического образования детей 6-7 лет как средство обеспечения содержательной преемственности в рамках национально-регионального компонента стандарта образования, единая и непрерывная здоровьесберегающая, здоровьеразвивающая образовательная среда, всесторонняя интеграция предметных областей с эколого-валеологическим наполнением.

Ключевые слова: преемственность, эколого-валеологическое образование, здоровьесберегающая образовательная среда.

В условиях постоянно изменяющихся отношений между человеком и природой остро встает проблема модернизации системы непрерывного естественнонаучного образования. Препятствием для реализации этой непрерывности всегда являлись слабые связи учебных учреждений разных ступеней образования.

Как показывает практика осуществления преемственности, наиболее заметный разрыв в преемственных связях наблюдается именно между дошкольным и младшим школьным возрастными периодами. Между тем, дошкольный и младший школьный периоды жизни ребенка являются основой всего его будущего развития. Эти возрастные периоды, как отмечают психологи, характеризуются наибольшим количеством кризисов психического развития, помощь в преодолении которых должна осуществляться в единстве социального, психологического и оздоровительного содействия подрастающему поколению.

Для обеспечения преемственности в эколого-валеологическом образовании необходимо выделить ряд условий. В нашем исследовании под педагогическими условиями будем понимать совокупность взаимодействующих мер обучения, воспитания и целенаправленного развития, способствующих обеспечению преемственности в эколого-валеологическом образовании детей дошкольного и младшего школьного возрастов и направленных на формирование поведенческой активности в отношении своего здоровья, а также чувственных, познавательных и рационально-потребительских отношений ребенка 6-7 летнего возраста с окружающей социоприродной средой.

В качестве условий необходимо выбрать из имеющегося арсенала педагогических средств, только те, которые способны ускорить и улучшить получаемый результат.

Мы выделяем следующие педагогические условия обеспечения преемственности в эколого-валеологическом образовании детей дошкольного и младшего школьного возрастов:

- непрерывная содержательная линия эколого-валеологического образования детей 6-7 лет как средство обеспечения содержательной преемственности в рамках национально-регионального компонента стандарта образования;

- единая и непрерывная здоровьесберегающая, здоровьеразвивающая образовательная среда как комплексное средство природосообразного обучения, воспитания и развития ребенка, учитывающая совокупность факторов, воздействующих на ребенка в дошкольном учреждении и начальной школе;

- всесторонняя интеграция предметных областей с эколого-валеологическим наполнением.

Сегодня временный государственный образовательный стандарт дошкольного образования спроектирован как система государственных требований к психолого-педагогическим условиям воспитания и обучения детей. При этом национально-региональный компонент государственного стандарта призван отражать культурные и природные особенности региона. Федеральный компонент государственного образовательного стандарта начального общего образования устанавливает обязательные для изучения учебные предметы; в их

числе – «Окружающий мир», призванный на этом этапе общего образования решать проблемы естественнонаучного, экологического и валеологического образования. Но существует ряд причин, согласно которым мы в качестве педагогического условия обеспечения преемственности в эколого-валеологическом образовании предлагаем разработанное нами содержание национально-регионального компонента стандарта дошкольного и начального общего образования в области естественнонаучных дисциплин, которому придана эколого-валеологическая направленность.

1. В 2001 году ЮНЕСКО разработала и приняла Всеобщую декларацию культурного разнообразия, в которой отмечается, что культурное разнообразие необходимо человечеству так же, как и биологическое разнообразие природы. Поэтому возрождение национальных экологических и валеологических (эколого-валеологических) традиций народов в сочетании с современными знаниями будет способствовать сохранению биоразнообразия и устойчивому развитию человека, общества и природы (биосферы).

2. Анализ программ дошкольного и начального образования показал, что в них недостаточно внимания уделено формированию представлений о природе родного края. Об отсутствии представлений детей об особенностях Курганской области говорят и данные констатирующего эксперимента. Это доказывает необходимость включения в программы ДОУ и школы такого содержания, которое бы раскрывало национальные, исторические и культурные особенности родного края, а именно Курганской области. Регионализация содержания образования способствует приобщению ребенка к культурному наследию, развивает познавательный интерес, воспитывает гражданственность и патриотизм.

Таким образом, содержательная линия эколого-валеологического образования в рамках национально-регионального компонента стандарта включает работу по следующей программе: этап дошкольного возраста - «Я чувствую», «Я познаю мир», «Я могу!», этап младшего школьного возраста - «Человек в мире», «Мир в человеке». Содержание этих программ построено по принципу концентричности, который предполагает повтор тем, но с более глубоким изучением материи.

Необходимость реализации второго условия связана с рядом причин. Обеспечить преемственность в образовании возможно только при условии постоянного здоровьесбережения и здоровьесозидания, формирования рационального отношения с окружающим миром. Ребенок только тогда сможет справиться с новыми для него условиями школьного обучения, когда будет организована соответствующая образовательная среда, являющаяся непрерывной и оптимальной и учитывающая совокупность факторов, воздействующих на ребенка в дошкольном учреждении и начальной школе.

Систематизировав и обобщив прежний опыт Б.А. Куган, С.Г. Серикова [1], З.И. Тюмасевой, Е.Г. Кушниковой [2], В.С. Кукушина [3], Л.Б. Дыхана мы выделяем следующие принципы построения единой непрерывной здоровьесберегающей образовательной среды в условиях комплекса «ДОУ-школа»:

1. Валеологизация всего образовательного процесса в ДОУ и начальной школе, что предполагает нацеленность на сохранение физического, духовного и социального благополучия всех субъектов образовательного процесса (детей, педагогов и родителей).

2. Биоэкоциальная адаптация ребенка к новым для него условиям пребывания в школе, что обеспечивается оптимизацией жизненного пространства, здоровым образом жизни, субъект-субъектными отношениями и повышением резервов физического и психического здоровья ребенка.

3. Экологизация развивающей предметной среды ДОУ и начальной школы, что предполагает ее соответствие природе субъектов образования, их потребностям, интересам и потенциальным возможностям.

4. Культуротворчество всех субъектов образования.

5. Региональность дошкольного и начального образования, что позволяет затронуть чувства ребенка на близком и понятном, дорогом для него содержании.

6. Технологичность непрерывного дошкольного и начального образования.

Таким образом мы выделяем следующие аспекты построения единой и непрерывной здоровьесозидающей образовательной среды, реализуемой в условиях комплекса «ДОУ-школа»: оптимальная организация учебно-воспитательной работы, организация внеучебной деятельности, организация оптимального жизненного пространства, непрерывная коррекционно-оздоровительная работа, а также личностно-ориентированное взаимодействие с родителями и создание благоприятных условий для работы педагогов.

Само явление «эколого-валеологическое образование» обладает системообразующим потенциалом. Ребенок сталкивается с природой, социальной средой повседневно и постоянно, в процессе математического, физического и художественного развития. Окружающий нас мир слишком разнообразен поэтому отношение к нему невозможно сформировать в рамках конкретной дисциплины. Необходима такая организация про-

цесса непрерывного эколого-валеологического образования, которая раскрывала бы человека, природу и в целом мир в разнообразных отношениях.

Поэтому одним из условий организации преемственности в эколого-валеологическом образовании мы считаем наличие интеграции образования. Центральным объектом в рамках нашего педагогического исследования выступает содержание, как системно организованный массив формирования знаний, умений и навыков эколого-валеологического характера.

Всесторонняя интеграция предметных областей с эколого-валеологическим наполнением это прежде всего межпредметная интеграция на основе включения эколого-валеологических составляющих в образовательный процесс ДОУ и школы.

Выделение интеграции предметных областей с эколого-валеологическим наполнением в качестве условия обеспечения преемственности в эколого-валеологическом образовании позволит нам:

1. Формировать целостную, «не мозаичную» картину мира.

2. Совершенствовать «предметную» систему, способствуя углублению взаимосвязей и взаимозависимостей между программами ДОУ и школы и между предметными областями.

3. Управлять процессами развития отношения к миру и самому себе вне непосредственных занятий эколого-валеологического содержания.

Таким образом, мы выделили условия обеспечения преемственности в эколого-валеологическом образовании детей дошкольного и младшего школьного возрастов в условиях комплекса «ДОУ-школа». Реализацией данных условий не исчерпывается процесс обеспечения преемственности, необходим творческий педагогический подход и индивидуализация процесса в зависимости от вида образовательного учреждения, программы по которой оно работает, учет региональных особенностей.

Библиографический список

1. Куган, Б.А. Управление здоровьесбережением дошкольников: Научно-методическое пособие / Куган Б.А, Сериков С.Г. - Курган, 2000.
2. Кукушин, В.С. Образовательная среда. Общие основы педагогики: учебное пособие для студ. пед. вузов. – Ростов н/Д: Издат. Центр «МарТ», 2002.
3. Кушнина, Е.Г. Эколого-валеологическое образование в дошкольном образовательном учреждении: монография. – Челябинск: Издательство ЧГПУ, 2007.

Статья поступила в редакцию 19.07.09

УДК 378 18

В.А. Бухарина, соискатель ЧелГУ, г. Челябинск, E-mail: kondratova_valy@mail.ru

МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ИНТЕГРИРОВАННОЙ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье представлена модель структурно-функционального типа, состоящая из четырех взаимосвязанных блоков, что дает возможность более четко представить целенаправленный процесс развития творческих способностей студентов, определить соответствие поставленной цели с конечным результатом, полученным в ходе эксперимента.

Ключевые слова: творческие способности, интегрированная хореографическая деятельность, модель.

Процесс развития творческих способностей студентов потребовал разработки модели, в которой бы нашли отражение цели, задачи, принципы, условия, средства и методы его развития. В нашем понимании модель не просто определенная концепция, а аналог объективной реальности, которая исходит из анализа и целей исследования, что позволяет увидеть процесс развития творческих способностей студентов в целостности, а также вычленив все составляющие в их взаимосвязи и взаимодействии.

Моделирование – это один из теоретических методов научного исследования, который характеризуется как воспроиз-

ведение характеристик некоторого объекта на другом идеальном объекте, специально созданном для его изучения. Этот второй объект называется моделью. При этом заметим, что оптимальным условием любой деятельности является представление об её исходном и конечном результате. Изучая проблему развития творческих способностей студентов средствами интегрированной хореографической деятельности, нам необходимо было разработать модель данного процесса, поэтому мы обратились к методу моделирования.

В самом общем смысле модель – такой материально или мысленно представленный объект, который в процессе позна-

ния (изучения) замещает объект – оригинал, сохраняя некоторые важные для данного исследования типичные его черты [1, с. 382]. Как видим, исследователь рассматривает построение модели, с одной стороны, как важную ступень к созданию теории, а с другой – как одно из средств экспериментального исследования.

В науке уже доказано, что грамотно построенная модель обладает крайне притягательным свойством: ее изучение дает некоторые новые знания об объекте-оригинале. Это играет важную роль при изучении моделей. В этом аспекте, как отмечает А.Б. Горстко, модель нужна, для того чтобы: понять, как устроен конкретный объект, какова его структура, основные свойства, законы развития и взаимодействия с окружающим миром; научиться управлять объектом или процессом и определить наилучшие способы управления при заданных условиях, целях и критериях; прогнозировать прямые и косвенные последствия реализации заданных способов и форм воздействия на объект [2, с. 12].

В.А. Штофф понимает под моделью «мысленно представляемую или материально реализуемую систему, которая, отражая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об объекте» [3, с. 19]. В соответствии с этим модель означает конечную систему, некоторый единичный объект независимо от того, существует ли он реально или в воображении. Общее свойство этих моделей, по мнению В.А. Штоффа, их способность, так или иначе, отображать действительность [3, с. 22-25]. Модель в эксперименте выполняет двойную роль: она одновременно и объект изучения (поскольку она замещает другой, подобный ей объект), и экспериментальное средство (поскольку она является средством познания этого объекта).

В науке (Б.С. Гершунский, А.Б. Горстко, И.С. Ладенко, В.А. Штофф и др.) установлено, что модель выполняет свою функцию в процессе познания лишь благодаря тому значению, которое она получает как заместитель исследуемого объекта. Соотнесенность модели оригиналу конкретизируется как соотнесенность некоторых свойств и отношений модели непосредственно интересующими исследователя свойствами и отношениями оригинала. В связи с этим под оригиналом следует понимать не целостный объект в его качественно-количественной специфике, во всем богатстве его разнообразных свойств, связей и отношений, а лишь некоторый ограниченный комплекс этих свойств, связей, отношений, именно тех, которые непосредственно интересуют исследователя. Модель в этом случае считается соответственно не весь целостный объект, замещающий оригинал в процессе исследования, но лишь тот комплекс свойств, связей и отношений этого объекта, который сходен с соответствующим комплексом, называемым оригиналом [4; 2; 3].

Модель используется для получения таких данных об оригинале, которые затруднительно или невозможно получить путем непосредственного исследования оригинала. В настоящем исследовании возможность моделирования возникла в связи с необходимостью изучения развития творческих способностей студентов средствами интегрированной хореографической деятельности; выделения существенных элементов и сторон этого процесса; получения новой информации, знаний о возможностях данного процесса. Именно использование модели в нашем случае позволяет сохранить представление об изучаемом предмете как о целостном явлении и облегчает проникновение в его сущность [3]. Метод моделирования мы применяем на теоретическом уровне с тем, чтобы впоследствии осуществить развитие творческих способностей студентов средствами интегрированной хореографической деятельности, основываясь на построенной нами структурно-функциональной модели.

Идеальность модели заключается в том, что необходимо различать желаемый и реально существующий процесс развития творческих способностей студентов средствами интегри-

рованной хореографической деятельности. Реалии вузовского педагогического образования свидетельствуют, что развития творческих способностей студентов протекает в значительной степени стихийно: педагогические средства регулирования этого процесса большей частью не задействованы (существует неиспользованный потенциал форм, методов и средств). Содержательная характеристика, различаемая нами по уровням, во многом условна и не отражает всего многообразия ее проявления и типов.

Рассматривая развитие творческих способностей студентов средствами интегрированной хореографической деятельности как сложную многоуровневую педагогическую систему, как составную часть дополнительного образования вуза, мы выделили в нем следующие основные компоненты: – цель – содержание – организационные формы – результат. Правильность наших рассуждений подтверждается исследованиями Е.Л. Белкина, Л.Д. Столяренко, С.И. Самыгина и др. [5]

Выделение структурных компонентов позволило нам разделить систему на блоки. Под блоком понимается подсистема, отличающаяся содержанием и структурной специфичностью, относительной автономностью и функциональной интегративностью (Ю.А. Конаржевский [6]). В соответствии с выделенными нами структурными элементами педагогического процесса в систему формирования ориентации на социокультурные ценности мы включаем следующие подсистемы (блоки): целеполагания, содержательный, функциональный, оценочно-рефлексивный (рис. 1).

Исходя из логики нашего исследования, мы выделяем в качестве первого **блок целеполагания**, включающий в себя определение цели и задач педагогической деятельности в вузе по развитию творческих способностей студентов средствами интегрированной хореографической деятельности.

Под целью дополнительного образования принято понимать сознательно определённый ожидаемый результат, который необходимо достичь.

В качестве основной цели мы определили развитие творческих способностей студентов средствами интегрированной хореографической деятельности. Как известно, цели конкретизируются в задачах, определяющих содержание процесса.

Для определения содержания педагогического процесса мы использовали системный, личностно-деятельностный, аксиологический, и технологический подходы, позволяющие осуществлять классификацию задач на основе выделения основных элементов процесса развития творческих способностей студентов.

Исходя из этого, мы определили следующие основные задачи:

- Развитие двигательной активности;
- Развитие творческого воображения;
- Развитие способности к поиску собственных решений на основе хореографической лексики;
- Развитие способности к самовыражению в группе.

Обозначив цель и задачи разрабатываемой модели, мы должны перейти к определению ее содержательной наполненности.

Содержательный блок основывается на принципах аксиологического, личностно-деятельностного, системного и технологического подходов. Ранее данные подходы были освещены.

При выборе форм, методов и средств организации развития творческих способностей студентов средствами интегрированной хореографической деятельности мы ориентировались на их оптимальное сочетание. Принцип оптимизации ориентирует

преподавателя на соблюдение категории меры в педагогической деятельности. Он не позволяет механически пойти по пути применения всех форм, методов и средств пригодных в каждой педагогической ситуации, а требует найти опти-

мальную меру их сочетания (Т.А. Ильина, Ю.А. Бабанский, В.А. Черкасов и др.) [7; 8].

Для осуществления развития творческих способностей студентов необходима разработка адекватных методов, приемов, форм организации данного процесса в вузе. В основу этих форм должна быть положена личностно-деятельностная позиция, как для студентов, так и для преподавателей.

Анализируя различные подходы (Ю.К. Бабанский, П.И. Пидкасистый, И.Я. и др.), мы понимаем под «методом обучения» способ взаимосвязанной деятельности педагога и студента, в процессе которой учащиеся усваивают знания, умения и навыки, развиваются их личностные качества и способности [9, с. 417]. Прием же является совокупностью отдельных операций, умственных или практических действий, которые реализуют форму усвоения материала, предлагаемую методом.

Функциональный блок. Взаимосвязь между выделенными нами компонентами просматривается на функциональном уровне: одни и те же функции присутствуют в различных компонентах модели. Однако заметим, что в одном компоненте определяющая функция является ведущей, а в другом она же становится второстепенной. Теоретико-экспериментальное исследование показало, что интеграция функций отдельных взятых компонентов позволяет реализовать функционирование всей модели.

Функция – это внешнее проявление сущности объекта, или точнее, важная сторона проявления сущности объекта. Функция, как некоторый стабильный, характерный для данной системы способ поведения, является одной из важнейших сторон сущности этой системы, и в этом смысле – одна из ее внутренних характеристик. На наш взгляд, к основным функциям процесса развития творческих способностей студентов относятся: ценностно-смысловая, аналитико-прогностическая, организационно-процессуальная, экспертно-мониторинговая.

Ценностно-смысловая функция связана с целеполаганием и реализуется посредством выделения приоритетов в деятельности вуза. Формирование творческих, самостоятельных личностей, развитие творческих способностей студентов, является одной из приоритетных задач.

Аналитико-прогностическая функция обеспечивает информацией о потребностях социальной сферы, новых исследованиях, о новых психолого-педагогических технологиях, модернизацию образовательных программ вузов.

Организационно-процессуальная функция задает механизмы организации деятельности вуза на основе разработанных нормативно-правовых и научно-методических компонентов системы; систематизации технологий воспитания, внедрения инновационных форм работы.

Экспертно-мониторинговая функция обеспечивает контроль, экспертизу и отслеживание достижения главной цели повышения уровня развития творческих способностей студентов средствами интегрированной хореографической деятельности.

Оценочно-рефлексивный блок. Выявив содержание процесса развития творческих способностей студентов средствами интегрированной хореографической деятельности и определив пути и организационные формы его осуществления, а также основные функции, рассмотрим те качества личности, которые формируются в результате данного процесса. Для этого нам необходимо было выявить качественные состояния, т.е. уровни развития творческих способностей. Основой для решения этой задачи явилась теория уровня подхода. Под уровнем понимается отношение «высших» и «низших» ступеней развития структуры каких-то объектов или процессов.

В работах Ю.А. Конаржевского отмечены следующие пути перехода с уровня на уровень: усложнение развития элементов, приводящие к усложнению структуры; создание более

совершенной системы отношений между элементами, т.е. создание более совершенной структуры с последующим развитием элементов до уровня развития структуры; одновременное совершенствование элементов и структуры [6].

Одной из серьезных проблем до настоящего времени остается проблема измерения уровней развития творческих способностей. Общий уровень зависит от сформированных компонентов: когнитивного, мотивационно-ценностного, деятельностно-творческого, рефлексивно-оценочного. Подробно на характеристике уровней развития творческих способностей мы остановимся во второй главе нашего исследования. На данном этапе для нас было важно определить общие подходы к диагностике развития творческих способностей студентов средствами интегрированной хореографической деятельности. Выяснить степень соответствия позволяют теоретически разработанные критерии (показатели), которые обладают качественно-количественной определенностью эталона и с которыми сравниваются достигнутые результаты.

Как известно, понятие эталона представляет собой выражение совокупности свойств, которые обладают той или иной степенью общности и могут быть использованы для сравнения и выяснения состояния этих свойств у изучаемого объекта. В результате проведения исследования нами выделены свойства и качества, которые легли в основу эталонных критериев для определения показателя развития творческих способностей студентов средствами интегрированной хореографической деятельности (таблица 1.).

На основании выявленных критериев была разработана диагностическая программа (блок оценивания) изучения процесса развития творческих способностей студентов средствами интегрированной хореографической деятельности и его структурных элементов, которая будет рассмотрена нами далее.

Одним из способов диагностики является рефлексия. В психологии рефлексия определяется как процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний. С.Л. Рубинштейн отмечает, что рефлексия позволяет осуществить осмысление мира и собственных действий. Рефлексия это осознание человеком психического процесса, протекающего в нем самом. Данная формулировка предполагает раскрытие трех положений:

- осознание психических процессов протекающих в нем самом;
- осознание реакций окружающих людей на происходящие в нем процессы;
- осознание своего влияния на окружающих [10].

Рефлексия играет значительную роль в преодолении затруднений, позволяет контролировать процесс развития творческих способностей студентов, регулировать систему дополнительного образования в вузе. Она представляет собой сложное интегративное образование, обусловленное индивидуальными психологическими и личностными качествами субъекта, его способностями и знаниями. Это развиваемая способность, и наиболее интенсивное ее развитие происходит в специально организованной инновационной деятельности [10].

Модель направлена на конкретный результат: переход на более высокий уровень развития творческих способностей студентов средствами интегрированной хореографической деятельности.

В данной статье нами разработана модель развития творческих способностей студентов средствами интегрированной хореографической деятельности на основе теоретического анализа и опыта практической деятельности. Можно подвести некоторые итоги работы.

Структурно-функциональная модель развития творческих способностей студентов средствами интегрированной хореографической деятельности рассматривается как сложная и многоуровневая динамическая система, включающая в себя четыре взаимосвязанных блока: целеполагание, содержатель-

ный, функциональный и рефлексивно-оценочный, что дает возможность более четко представить целенаправленный процесс развития творческих способностей студентов, определить соответствие поставленной цели с конечным результатом, полученным в ходе эксперимента.

Таблица 1

Критерии и показатели развития творческих способностей студентов средствами интегрированной хореографической деятельности.

Критерии			
Двигательная активность	Творческое воображение	Интегрированная хореографическая деятельность	Самовыражение в группе
Показатели			
<ul style="list-style-type: none"> техника и грамотность исполнения танцевальных движений и комбинаций (точность, аккуратность, пластичность, выразительность, соответствие музыкальному ритму и темпу); умение ориентироваться в пространстве 	<ul style="list-style-type: none"> эмоциональное восприятие движений и музыки; степень развитости фантазии; продуктивность в решении творческих заданий (количество и яркость идей и образов; создание оригинальных композиций) 	<ul style="list-style-type: none"> умение соединять хореографические движения в различных направлениях интегрированной хореографической деятельности (body ballet, folk dance, jazz-modern), соблюдая правила построения отдельных комбинаций и целых композиций по законам аэробики; многовариативность решений 	<ul style="list-style-type: none"> умение находить способы самовыражения в группе и делать это спонтанно; уровень коммуникативных способностей.

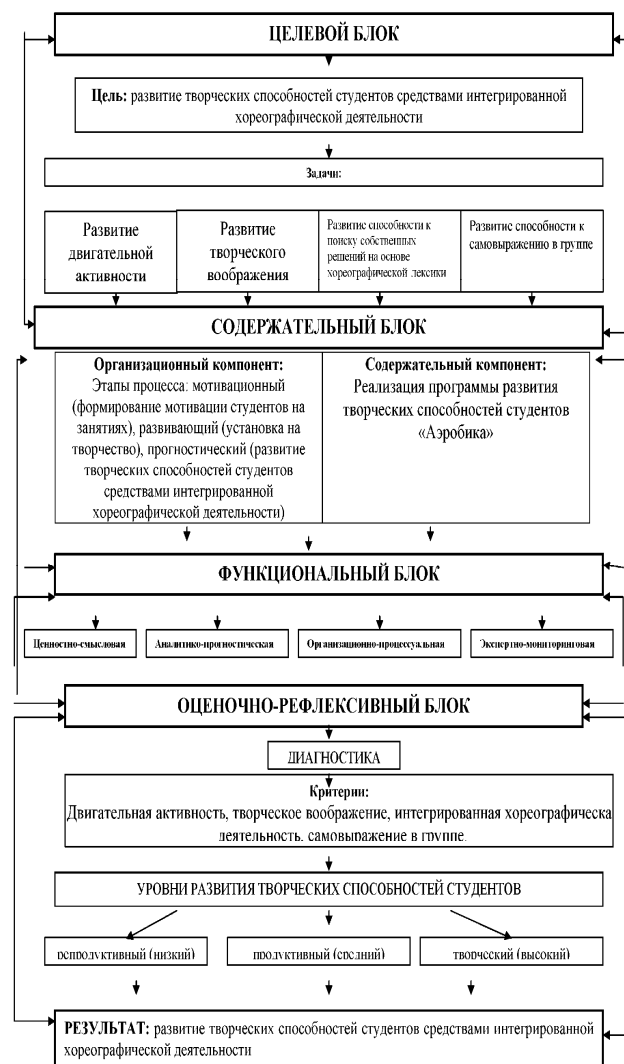


Рис. 1. Модель развития творческих способностей студентов средствами интегрированной хореографической деятельности

Библиографический список

1. Формирование учебной деятельности студентов / В.Я. Ляудис, Х. Варнеке, И.И.Ильясов и др.; под ред. В.Я. Ляудис. - М.: Изд-во МГУ, 1989.
2. Горетко, А.Б. Познакомьтесь с математическим моделированием. - М.: Знание, 1991.
3. Штофф В.А. Проблемы методологии научного познания. - М.: Высшая школа, 1978.
4. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). - М.: Изд-во «Совершенство», 1998.
5. Челпанова, Л.А. Социокультурная деятельность оздоровительного образовательного учреждения как фактор адаптации подростков: автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Оренбург, 2004.
6. Конаржевский, Ю.А. Внутришкольный менеджмент. - М.: Новая школа, 1993.
7. Афанасьев, В.Г. Общество: системность, познание и управление. - М.: Политиздат, 1981.
8. Волков, Б.С. психология ранней юности: учебное пособие. - М., 1998.
9. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. - М.: Большая Российская энциклопедия, 2002.
10. Металева, В.А. Рефлексия и ее роль в преодолении профессиональных затруднений педагога. - автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Екатеринбург, 1996.

Статья отправлена в редакцию 08.07.09

УДК 378.02: 372.8

С.С. Косолапов, аспирант ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: serg_kos_alt@rambler.ru

РОЛЬ ЗАКОНОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ОБЩЕЙ ФИЗИКЕ В УСЛОВИЯХ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

В работе исследуется роль физических законов в науке и в курсе общей физики при подготовке учителей физики в педагогическом вузе в условиях развивающего обучения.

Ключевые слова: закон, эмпирические знания, теоретические знания, методология, философия, дидактика, развивающее обучение.

В педагогической системе развивающего обучения главной задачей является не передача знаний о той или иной науке, а передача опыта научно-исследовательской деятельности, методов поиска истины, соотношения в этом поиске истины и заблуждения, перехода от одного уровня достигнутых знаний к другому, более высокому, роли научной полемики, диалога, соотношения эмпирического и теоретического. Это реализация тезиса Д.И. Менделеева – передавать студентам науку, а не только знания [1, с. 175]. При этом особую роль в развивающем обучении играют процессы открытия законов природы и исследования их содержания. Поэтому имеется настоятельная необходимость более глубокого изучения роли законов в самом процессе обучения студентов, учащихся естественным дисциплинам, например, физике.

Характеризуя науку – физику, процесс научного познания в ней, необходимо выделять ее главную задачу, основную функцию — открытие физических законов. Без установления законов природы, без выражения их в системе понятий нет науки, не может быть научной теории.

Изучение законов действительности находит свое выражение в создании научной теории, адекватно отражающей исследуемую предметную область в целостности ее законов и закономерностей. Поэтому *«закон — ключевой элемент теории, которая есть не что иное как система законов, выражающих сущность, глубинные связи изучаемого объекта... во всей его целостности и конкретности, как единство многообразного»* [2, с. 147].

В самом общем виде закон определяется как «внутренняя существенная и устойчивая связь явлений, обуславливающая их упорядоченное изменение» [3, с. 147].

Эта связь, как видно, является: *объективной; существенной, конкретно-всеобщей; необходимой*, так как закон действует и осуществляется со строгой необходимостью в соответствующих условиях; *внутренней*, так как отражает самые глубинные связи и зависимости данной предметной области в единстве всех ее моментов и отношений в рамках некоторой целостной системы; *повторяющейся, устойчивой*, так как закон есть выражение некоторого постоянства определенного процесса, регулярности его протекания, одинаковости его действия в сходных условиях.

Стабильность, инвариантность законов всегда соотносится с конкретными условиями их действия, изменение которых снимает данную инвариантность и порождает новую, что и означает изменение законов, их углубление, расширение или сужение сферы их действия.

Важнейшая, ключевая задача научного исследования — найти законы данной предметной области, определенной сферы реальной действительности, выразить их в соответствующих понятиях, абстракциях, теориях, идеях, принципах и т.п. «Решение этой задачи может быть успешным в том случае, если ученый будет исходить из двух основных посылок: реальности мира в его целостности и развитии и законосообразности этого мира...» [2, с. 148]. Выдающийся математик А. Пуанкаре справедливо утверждал, что законы как «наилучшее выражение» внутренней гармонии мира есть основные начала, предписания, отражающие отношения между вещами. «Однако произвольны ли эти предписания? Нет; иначе они были бы бесплодны. Опыт предоставляет нам свободный выбор, но при этом он руководит нами» [4, с. 8]. Все эти моменты должны быть поняты будущими физиками при обучении в вузе на философском, методологическом уровне. Философская и методологическая значимость физических законов позволяет оценить по достоинству дидактические возможности этих законов в формировании современного естественнонаучного мышления у студентов и учащихся школ.

Познание законов — сложный, трудный и глубоко противоречивый процесс отражения действительности, потому что познающий субъект не может отобразить весь реальный мир, тем более сразу, полностью и целиком. Он может лишь вечно приближаться к этому, создавая различные понятия и другие абстракции, формулируя те или иные законы, применяя целый ряд приемов и методов в их совокупности (экспе-

римент, наблюдение, идеализация, моделирование и т. п.). Характеризуя особенности законов науки, известный американский физик Р. Фейнман писал, что, в частности, «законы физики нередко не имеют очевидного прямого отношения к нашему опыту, а представляют собой его более или менее абстрактное выражение... Очень часто между элементарными законами и основными аспектами реальных явлений дистанция огромного размера» [5, с. 110].

В. Гейзенберг полагая, что открытие законов — важная задача науки, отмечал, что, во-первых, когда формулируются великие всеобъемлющие законы природы — это стало впервые возможным в ньютоновской механике — «речь идет об идеализации действительности, а не о ней самой». Идеализация возникает оттого, что мы исследуем действительность с помощью понятий. Во-вторых, каждый закон обладает ограниченной областью применения, вне которой он не способен отражать явления, потому что его понятийный аппарат не охватывает новые явления (например, в понятиях ньютоновской механики не могут быть описаны все явления природы). В-третьих, теория относительности и квантовая механика представляют собой «очень общие идеализации весьма широкой сферы опыта и их законы будут справедливы в любом месте и в любое время — но только относительно той сферы опыта, в которой применимы понятия этих теорий» [6, с. 202—204].

Законы открываются сначала в форме предположений, гипотез. Дальнейший опытный материал, новые факты приводят к «очищению этих гипотез», устраняют одни из них, исправляют другие, пока, наконец, не будет установлен в чистом виде закон. Одно из важнейших требований, которому должна удовлетворять научная гипотеза, состоит в ее принципиальной проверяемости на практике (в опыте, эксперимента и т.п.), что отличает гипотезу от всякого рода умозрительных построений, беспочвенных вымыслов, необоснованных фантазий и т.д.

Поскольку законы относятся к сфере сущности, то самые глубокие знания о них достигаются не на уровне непосредственного восприятия, а на этапе теоретического исследования. Именно здесь и происходит, в конечном счете, сведение случайного, видимого лишь в явлениях, к действительному внутреннему движению. Результатом этого процесса является открытие закона, точнее — совокупности законов, присущих данной сфере, которые в своей взаимосвязи образуют «ядро» определенной научной теории.

Заметим, что осознание различия эмпирических и теоретических законов позволяет осознать, например, ограниченность таких заключений, как «сущность всегда скрыта». Это верно лишь для эмпирических знаний, законов. Что касается теоретических законов, то они представляются в такой форме, которая дает возможность вскрывать внутренние связи в чистом виде, а, следовательно, вскрывать сущность законов. В этом, между прочим, заключается специфика и преимущество теоретических знаний по отношению к эмпирическим. Хотя следует при этом понимать, что несмотря на то, что эмпирический и теоретический уровни знаний отличаются по предмету, средствам и методам исследования, однако выделение и самостоятельное рассмотрение каждого из них представляет собой абстракцию. В реальной действительности эти два уровня знания всегда взаимодействуют друг с другом. Выделение же категорий «эмпирическое» и «теоретическое» в качестве средств методологического анализа позволяет выяснять, как устроено как развивается научное знание. Поэтому сам процесс сравнения, например, эмпирических и теоретических законов позволяет в учебном процессе раскрывать не только их специфику, но и достоинства каждого из них.

Раскрывая механизм открытия новых законов, Р. Фейнман отмечал, что «... поиск нового закона ведется следующим образом. Прежде всего о нем догадываются. Затем вычисляют следствия этой догадки и выясняют, что повлечет за собой этот закон, если окажется, что он справедлив. Затем результаты расчетов сравнивают с тем, что наблюдается в природе, с результатами специальных экспериментов или с нашим опы-

том, и по результатам таких наблюдений выясняют, так это или не так. Если расчеты расходятся с экспериментальными данными, то закон неправилен» [5, с. 142]. При этом Р. Фейнман обращает внимание на то, что на всех этапах движения познания важную роль играют философские установки, которыми руководствуется исследователь. Уже в начале пути к закону именно философия помогает строить догадки.

Открытие и формулирование закона — важнейшая, но не последняя задача науки, которая еще должна показать как открытый ею закон прокладывает себе путь. Для этого надо с помощью закона, опираясь на него, объяснить все явления данной предметной области (даже те, которые кажутся ему противоречащими), вывести их все из соответствующего закона через целый ряд посредствующих звеньев.

Следует иметь в виду, что каждый конкретный закон практически никогда не проявляется в «чистом виде», а всегда во взаимосвязи с другими законами разных уровней и порядков. Кроме того, нельзя забывать, что хотя объективные законы действуют с «железной необходимостью», сами по себе они отнюдь не «железные», а очень даже «мягкие», эластичные в том смысле, что в зависимости от конкретных условий получает перевес то тот, то другой закон. «Эластичность законов... проявляется также в том, что они зачастую действуют как законы — тенденции, осуществляются весьма запутанным и приблизительным образом, как некоторая никогда твердо не устанавливающаяся средняя постоянных колебаний» [2, с. 151-152].

Условия, в которых осуществляется каждый данный закон, могут стимулировать и углублять, или наоборот — «пресекать» и снимать его действие. Тем самым любой закон в своей реализации всегда модифицируется конкретно-историческими обстоятельствами, которые либо позволяют закону набрать полную силу, либо замедляют, ослабляют его действие, выражая закон в виде пробивающейся тенденции. Кроме того, действие того или иного закона неизбежно видоизменяется сопутствующим действием других законов.

Каждый закон неполон, приближителен, поскольку имеет границы своего действия, определенную сферу своего осуществления (например, рамки данной формы движения материи, конкретная ступень развития и т.д.). По этому поводу Р. Фейнман заметил, что даже закон всемирного тяготения не точен — «то же относится и к другим нашим законам — они не точны. Где-то на краю их всегда лежит тайна, всегда есть, над чем поломать голову» [5, с. 29]. На основе законов осуществляется не только объяснение явлений данного класса (группы), но и предсказание, предвидение новых явлений, событий, процессов и т.п., возможных путей, форм и тенденций познавательной и практической деятельности людей. Поэтому люди должны сознательно руководствоваться требованиями, вытекающими из объективных законов, как регулятивами своей деятельности.

Иначе последняя не станет эффективной и результативной, а будет осуществляться в лучшем случае методом проб и ошибок. На основе познанных законов люди могут действительно научно управлять как природными, так и социальными процессами, оптимально их регулировать. В.П. Кохановский в связи с этим отмечает, что «Опираясь в своей деятельности на «царство законов», человек вместе с тем может в определенной мере оказывать влияние на механизм реализации того или иного закона. Он может способствовать его действию в более чистом виде, создавать условия для развития закона до его качественной полноты, либо же, напротив, сдерживать это действие, локализовать его или даже трансформировать» [2, с. 153].

Мнообразие видов отношений и взаимодействий в реальной действительности служит объективной основой существования *многих форм (видов) законов*, которые классифицируются по тому или иному критерию (основанию). В. Кохановский дает следующую классификацию законов: «по *формам движения материи*: механические, физические, химические, биологические, социальные (общественные); по *основным сферам действительности* — законы природы, законы

общества, законы мышления; по *степени их общности*, точнее — по широте сферы их действия — всеобщие (диалектические), общие (особенные), частные (специфические); по *механизму детерминации* — динамические и статистические, причинные и не причинные; по *их значимости и роли* — основные и неосновные; по *глубине фундаментальности* — эмпирические и теоретические и т.д.» [2, с. 153].

Для нас особый интерес представляет классификация законов, представленная в философском словаре, так как она в наибольшей степени касается законов физики: законы, выражающие функциональную взаимосвязь между свойствами объекта (например, законы взаимосвязи массы и энергии), взаимосвязь между самими материальными объектами в больших по размерам системах (например, законы электромагнитных и гравитационных взаимодействий), между самими системами либо между различными состояниями или стадиями в развитии систем (например, закон возрастания энтропии, *перехода количественных изменений в качественные* и др.); законы различаются также по степени общности и сфере действия. Частные, или специфические законы выражают связь между конкретными физическими, химическими или биологическими свойствами тел. Всеобщие законы выражают взаимосвязь между универсальными свойствами и *атрибутами* материи [3, с. 147-148].

Сформированные у студентов методологические и философские знания о физических законах позволяют нам в методике преподавания курса общей физики выделять те трактовки законов, которые являются односторонними, а порой и ошибочными, что дает возможность проводить методологически грамотно анализ сущности законов, выявлять их границы применимости, роль тех или иных законов в научной картине мира.

Мы выделяем следующие аспекты, приводящие к односторонней трактовке физических законов:

- 1. Понятие закона абсолютизируется, упрощается.** В этом случае упускается из виду то обстоятельство, что данный закон — безусловно важный сам по себе — есть лишь одна из ступеней познания человеческого единства, взаимозависимости и цельности мирового процесса. Закон лишь одна из форм отражения реальной действительности в познании, одна из граней, моментов научной картины мира во взаимосвязи с другими.
- 2. Игнорируется объективный характер законов, их материальный источник.** Не реальная действительность должна сообразовываться с принципами и законами, а наоборот, — последние верны лишь постольку, поскольку они соответствуют объективному миру.
- 3. Отрицается возможность использования людьми системы объективных законов** как основы их деятельности. Однако игнорирование объективных законов всегда дает о себе знать.
- 4. Закон понимается как нечто вечное, неизменное, абсолютное,** не зависящее в своем действии от совокупности конкретных обстоятельств и фатально предопределяющее ход событий и процессов. Между тем развитие науки свидетельствует о том, что нет ни одного закона, о котором мы могли бы с уверенностью сказать, что в прошлом он был верен с той же степенью приближения, что и сейчас.
- 5. Игнорируется качественное многообразие законов, их несводимость друг к другу и их взаимодействие,** дающее своеобразный результат в каждом конкретном случае.
- 6. Отвергается то обстоятельство, что объективные законы нельзя создать или отменить.** Их можно лишь открыть в процессе познания реального мира и, изменяя условия их действия, изменять механизм последнего.
- 7. Абсолютизируются законы более низших форм движения материи,** делаются попытки только ими объяснить процессы в рамках более высоких форм движения материи (механицизм, физикализм, редукционизм и т. п.).
- 8. Нарушаются границы, в пределах которых те или иные законы имеют силу,** их сфера действия неправомерно расширяется или, наоборот, сужается. Например, второе начало термодинамики распространяется либо на небольшое количество частиц, либо на всю вселенную в целом.

9. Законы науки толкуются не как отражение законов объективного мира, а как результат соглашения научного сообщества, имеющего условный характер.

10. Игнорируется то обстоятельство, что объективные законы в действительности, модифицируясь многочисленными обстоятельствами, осуществляются всегда в особой форме и не проявляются в «чистом виде». Первый закон Ньютона, например, говорит о поведении тела в условиях, когда на него не действуют никакие силы, но в реальной действительности таких условий не существует (действует принцип всеобщей связи явлений).

Учитывая важность методологического анализа физических законов, мы предлагаем следующую структуру проведения такого анализа студентами при формировании и развитии знаний о физических законах:

1. Содержание, структура и диалектическая трактовка физического закона (какие именно связи материального объекта, какие его формы существования, какие взаимодействия и взаимосвязи явлений природы характеризует данный закон).

2. Роль и значение закона в рассматриваемой физической теории, ФКМ и НКМ.

3. Развитие и изменение содержания и формы физического закона в свете эволюции ФКМ.

4. Границы применимости физического закона.

5. Суть проявления модельности в открытии законов и в их развитии.

6. Критика встречающихся в литературе ошибочных трактовок данного закона.

7. Методологическое значение физического закона, умение выделять философские проблемы, связанные с существованием данного закона.

8. Тип, к которому относится данный закон (функциональная связь между свойствами объектов; взаимосвязь между самими материальными объектами; взаимосвязь между системами или их состояниями).

9. Степень общности физического закона и сфера его действия.

10. Степень истинности физического закона (вероятностно-истинное знание, достоверное знание).

11. Основные научные методы и приемы, приводящие к получению данного закона.

Все это позволяет осуществлять формирование знаний о физических законах не только на чисто предметном, но и методологическом и философском уровне, который определяется целевыми задачами развивающего обучения. При этом мы исходим из того, что в основании такого обучения лежат теоретические знания, которые не отвергают эмпирические знания как анахронизм, а формируются в сопоставлении с эмпирическими знаниями.

Библиографический список

1. Менделеев, Д.И. соч. в 25 т. – М., 1950. – Т. XX.
2. Кохановский, В.П. Философия и методология науки: учебник для высших учебных заведений. – Ростов н/Д.: Феникс, 1999.
3. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1987.
4. Пуанкаре, А. О науке. – М., 1983.
5. Фейнман, Р. Характер физических законов. – М., 1987.
6. Гейзенберг, В. Шаги за горизонт. – М., 1987.

Статья поступила в редакцию 21.10.09

УДК 378:364.044

С.О. Авчинникова, канд. пед. наук, доц. СГУ, г. Смоленск E-mail: avsh73@mail.ru

ВАЛЕОЛОГИЗАЦИЯ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ: СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ

В статье рассматривается содержательное обеспечение подготовки специалистов социальной работы к решению профессиональных задач, связанных с сохранением и восстановлением физического, психического и социального здоровья клиентов, представленное в массовой педагогической практике, а также в условиях реализации концептуальной модели подготовки специалистов социальной работы к здоровьесберегающей деятельности.

Ключевые слова: подготовка специалистов социальной работы, конструирование содержания образования, валеологическая компетентность, здоровьесберегающие технологии, квазипрофессиональные валеозадачи.

Падение уровня жизни, снижение общедоступности и качества медицинской помощи, негативная экологическая обстановка наряду с другими факторами экономического и социального характера проявились в значительном ухудшении состояния здоровья населения [1], что придало проблеме здоровья и здорового образа жизни приоритетную социальную значимость. При этом стало очевидным, что социальное неблагополучие и нездоровье взаимно потенцируют друг друга, а бедность, если и не оказывает прямого повреждающего воздействия на здоровье, в значительной степени ограничивает возможности личности относительно его укрепления, и, следовательно, проблема здорового образа жизни должна рассматриваться в профессиональном поле социальной работы. Соответственно, подготовка специалистов социальной работы к формированию у населения здорового образа жизни является важной составной частью профессиональной подготовки и профессионального образования в данной области.

К настоящему времени выполнен ряд исследований по различным аспектам отечественной системы социального образования: теоретико-методологическое обеспечение профессиональной подготовки социальных работников (Н.П.

Клушина), исторический опыт подготовки специалистов социальной работы (В.В. Тевлина), антропологизация подготовки социальных работников (Г.Б. Хасанова), профессионально-личностное развитие социальных работников в процессе подготовки (Н.Б. Шмелева), этнопедагогическая подготовка (Д.В. Иванов), подготовка социального работника для работы в семейном социуме (Н.М. Ахмерова), регионализация системы подготовки (Ф.Ф. Мухаметзянова), проектирование подготовки (Н.В. Гарашкина) и др. Вместе с тем, исследований, посвященных разработке концептуальных положений валеологизации профессионального образования специалистов социальной работы, не проводилось.

Учитывая существующие противоречия между: необходимостью в реализации эффективных, научно-обоснованных мер по социальному управлению формированием здорового образа жизни населения и недостаточной включенностью в этот процесс основного агента социальных изменений – специалиста социальной работы; признанием проблемы здорового образа в качестве междисциплинарной и неопределенностью ее места в понятийном пространстве и целевых ориентациях социальной работы, в содержании практикоориентированной деятельности специалистов; потребностью

развивающейся системы социальных служб в специалистах нового поколения, способных комплексно решать проблему физического, психического и социального здоровья клиента, оказывать содействие в формировании здорового стиля жизни, и отсутствием в целевой, содержательной, технологической составляющих подготовки ориентации на формирование валеологической компетентности и готовности к формированию здорового стиля жизни клиентов, нами было предпринято исследование, посвященное разработке и апробации концептуальной модели подготовки специалистов социальной работы к здоровьесберегающей деятельности.

При разработке модели особое внимание уделялось совершенствованию содержательного компонента подготовки, поскольку предварительный анализ учебно-методического обеспечения выявил ряд проблем в этой области. В частности, был проведен контент-анализ 14 учебных пособий, изданных в период с 1998 г. по 2004 г., имеющих грифы УМО или Минобразования России. Учебные издания представляли дисциплины, которые, согласно дидактическим единицам, отраженным в Государственном образовательном стандарте 2-го поколения, имеют непосредственное отношение к здоровьесберегающей деятельности или косвенно выходят на проблематику здоровья и здорового образа жизни [2]. По результатам исследования установлено, что проблема здоровья рассматривается в учебных изданиях по социальной работе эпизодически, в статистическом и понятийно-терминологическом ключе, практико-ориентированный подход к освещению проблем здоровья в них не реализован. Здоровье и образ жизни рассматриваются изолированно, здоровье не коррелируется как результат здорового образа жизни. Такой абстрактный уровень знаний не обеспечивает современного уровня решения профессиональных задач, для этого необходимо освоение творческих технологий деятельности. Однако во всех учебных пособиях отсутствует упоминание о здоровьесберегающих технологиях, технологиях индивидуального здоровья, о приемах и методах оздоровления. В целом, анализ учебно-методического обеспечения подготовки специалистов к формированию здорового стиля жизни клиентов социальной работы убеждает в необходимости его совершенствования с учетом накопленного практикой опыта в этой области, внесения в содержание подготовки современных теоретических концепций здоровья и здорового образа жизни, обогащения практического опыта студентов проектированием и реализацией здоровьесберегающих технологий; использования возможностей гуманитарных, общепрофессиональных, специальных дисциплин, вариативных учебных курсов и их интеграционного потенциала.

Реализация модели сопровождалась внесением допустимых изменений в содержание дисциплин федерального компонента, усиливающих их здоровьесберегающую направленность и обеспечивающих интеграцию и фундаментализацию данной системы знаний на всех этапах обучения. Существенно обновлен вариативный блок содержания подготовки за счет дисциплин, позволяющих последовательно осуществить валеологизацию подготовки специалиста социальной работы: «Введение в специальность «социальная работа»», «Физиология ВД и ЦНС», «Валеология», «Практикум профессионально-личностного развития», «Креативные технологии в социальной работе», «Гигиеническое воспитание и пропаганда ЗОЖ», «Практикум по здоровьесбережению в социальной работе», «Медико-социальная экспертиза», «Туризм как метод реабилитации», «Интегративные технологии профилактики рискованного поведения молодежи», «Хатха-йога как метод самооздоровления», «Супервизия в социальной работе». Интегрирующую функцию в содержании профессиональной подготовки специалистов социальной работы к формированию здорового стиля жизни личности выполняет «Практикум по здоровьесбережению в социальной работе», форма и содержание которого способствуют аккумуляции и актуализации комплексных знаний и умений в процессе практикоориентированной и рефлексивной деятельности [3].

При валеологизации содержания, нами также учитывалось требование расширения традиционных подходов к отбору учебного материала за счет включения социального контекста будущей профессии и обязательного опыта самостоятельной творческой деятельности, когда основой является не столько дисциплинарная природа учебного знания, сколько типология профессиональных задач, в решении которых специалист обязан быть компетентен. Соответственно конструирование содержания профессиональной подготовки осуществлялось в русле компетентностного подхода. Учитывалось, что компетенция специалиста в области здоровьесбережения проявляется при осуществлении деятельности по охране (восстановлению) физического, психического и социального здоровья (благополучия) клиента, непосредственно в решении связанных с этим профессиональных задач. Для ее формирования в содержании подготовки должны быть отражены те знания, умения, профессионально значимые качества, которые сопутствуют решению задачи. Они же в свою очередь должны быть ассоциированы с конкретными дидактическими единицами, учебными модулями, дисциплинами профессиональной подготовки. При этом выявление типовых задач является отправной точкой при разработке учебных планов и программ дисциплин.

Согласно Н.Ф. Талызиной, типовые задачи выстраиваются в иерархию [4, с.189], где высшую ступень, занимают задачи, которые должны уметь решать все специалисты, независимо от конкретной страны или профессии. К числу таких «задач века» относятся: экологические, задачи непрерывного послевузовского образования, задачи, вытекающие из коллективного характера большинства видов современной деятельности. Второй уровень образуют задачи, специфичные для данной страны, на сегодняшний день это: задачи, связанные с развитием рыночных отношений, задачи, связанные с развитием международных отношений, управленческие и экономические задачи в условиях демократии, открытости и религиозной терпимости. Третий уровень – собственно профессиональные задачи. Они тоже применительно к любой специальности могут быть разделены на 3 типа: исследовательские (требуют умения планировать и проводить исследовательскую работу именно в данной области знания или сфере деятельности); практические задачи (направленные на получение конкретного результата); педагогические задачи (преподавание соответствующего предмета в учебном заведении или в условиях производственного обучения).

Перечень задач 3 уровня определялся путем экспертного опроса. Было привлечено 42 специалиста, работающих в социальных учреждениях и секторах социальной защиты населения, которые осуществили ранжирование 36 предложенных типовых задач здоровьесберегающего содержания по принципу их значимости и частоты встречаемости в деятельности специалиста социальной работы, и внесли в предложенный список целесообразные, по их мнению, дополнения. На основе результатов ранжирования выделены типовые задачи по трем обозначенным выше группам. Например, в типологию практических задач вошли следующие:

- организация работы по выявлению лиц, нуждающихся в изменении стиля жизни;
- мониторинг здоровья, благополучия, стиля жизни клиентов посредством оценивания рисков;
- консультативная деятельность по вопросам оздоровления стиля жизни;
- профилактическая работа по предупреждению девиантных, здоровьесрывающих стилей жизни;
- организация здоровьесберегающей среды в социальном учреждении, на предприятии или производстве;
- разработка индивидуальной технологии оздоровления для различных категорий клиентов;
- разработка социальных проектов, направленных на оздоровление различных сторон образа жизни;
- оценка условий и последствий принимаемых организационно-управленческих решений для здоровья и образа жизни населения;

- проведение социальных маркетинговых и рекламных кампаний в отношении значимых для здорового образа жизни идей;
- развитие социального партнерства при реализации задач социальной защиты и содействия здоровому образу жизни населения.

Далее для выполнения каждого типа задач были определены необходимые знания, умения, личностные качества специалиста. Среди них: владение процедурой и принципами социальной диагностики; умение разрабатывать, адаптировать и использовать диагностический инструментарий для изучения личности (наблюдение, беседа, анкетирование, тестирование, биографический метод, экспертная оценка); опыт проведения зондажно-информационного обследования, информационно-целевого анализа, социального картографирования; соблюдение этических требований при осуществлении диагностических процедур; готовность к осуществлению научно обоснованных своевременных действий по предотвращению возможных физических, психологических или социокультурных коллизий у отдельных индивидов или групп риска; знание полифакторной детерминации здоровья и здорового стиля жизни; владение содержанием профилактических мероприятий по предупреждению и минимизации различных факторов риска: психоэмоциональных перегрузок, табакокурения, гиподинамии, ценностно-смысловой дезориентации, маргинализации-зачи, несоблюдения медицинских рекомендаций и др; владение методами социальной профилактики, представление о возможностях методов психопрофилактики, медицинской профилактики, умение комплексного планирования профилактических мероприятий, предпочтение первичной профилактики.

С учетом этого была сформирована совокупность учебных задач, профессиональных ситуаций валеологического содержания, используемых в рамках квазипрофессиональной деятельности. Через совокупность квази-профессиональных задач у студентов появилась возможность относительно целостно представить здоровьесберегающую практикоориентированную деятельность специалиста и сущность его валеологической компетентности.

Целесообразность внесенных изменений подтвердилась результатами мониторинга профессиональной подготовки студентов, в ходе которого на втором и пятом году обучения в числе прочих показателей оценивались знания студентов по профессиональным аспектам проблемы здоровья и здорового образа жизни. В качестве инструмента для диагностики использовался тест. При его разработке были учтены основные положения педагогической теории теста [5]: требования к составлению заданий закрытой и открытой формы, заданий на установление соответствия и правильной последовательности; требования к содержанию тестовых заданий; нормативы трудности, требования к дифференцирующей способности, локальной независимости и т.д. В соответствии с критериями качества тестовой информации инструмент оценивался с позиций надежности, валидности, объективности. Особенностью теста является гетерогенность и интегративность. Гетерогенность обусловлена отражением в нем содержания из целого ряда учебных дисциплин. Интегративность достигалась особой структурой теста: он составлен из 5 подтестов с равным количеством заданий в каждом, а каждый подтест ассоциирован с отдельным признаком интегративности (общенаучность, системность, обобщенность, взаимосвязанность, междисциплинарность). На основе количества правильных ответов и балльной оценки результатов тестирования были определены уровни знаний студентов. Данные тестирования в экспериментальных (студенты отделения социальной работы Смоленского гуманитарного университета – 56 человек) и контрольных (студенты отделения социальной работы Смоленского государственного университета – 49 человек) группах сравнивались на основе непараметрического критерия Манна-Уитни как типичные уровни правильных ответов.

Оценка уровня знаний студентов по профессиональным аспектам здоровьесберегающей деятельности посредством

теста, на диагностическом этапе выявила ряд специфических образовательных проблем: студенты затрудняются в раскрытии основных социально-медицинских и валеологических понятий, не вполне осознанно оперируют соответствующими терминами, отказываются от выполнения проблемных заданий по здоровьесберегающей тематике, в редких случаях самостоятельно осуществляют перенос знаний из смежных областей, демонстрируют эрудицию в культурологических, антропологических, психолого-педагогических взглядах по проблеме здоровья и здорового образа жизни. Названные проблемы в равной степени имели место, как в экспериментальных, так и в контрольных группах (статистически установлено отсутствие значимых отличий). Отсутствие у студентов, обучающихся по специальности «социальная работа», на втором году обучения необходимой когнитивно-содержательной основы для осуществления профессиональной деятельности здоровьесберегающей направленности (не более 8% владеют объемом специальной научной информации по данной проблеме на среднем уровне, а более половины всех студентов не владеют ею даже на низком уровне) отчасти объяснимо начальным этапом обучения. Однако по результатам итогового среза (последний год обучения) от 8 до 16% студентов контрольных групп сохранило нулевой уровень, а достигло высокого уровня соответствия гностическому критерию не более 12% из данной выборки. При этом в экспериментальных группах, количество студентов, имеющих высокий и средний уровень, превышает 80%. В процессе статистического анализа с использованием критерия Манна-Уитни были установлены значимые отличия в контрольных и экспериментальных группах: типичный уровень правильных ответов в экспериментальной группе значимо больше типичного уровня правильных ответов в контрольной группе (Средний ранг контрольной группы: 19.2292; средний ранг экспериментальной группы: 34.7903; статистика критерия $W = 210.5$; $p = 0.00018$)

Впоследствии сравнивались результаты итогового государственного экзамена, и оказалось, что средний балл в опытных и контрольных группах отличается крайне незначительно. Следовательно, студенты, освоившие программу в соответствии с Государственным образовательным стандартом, далеко не всегда владеют на должном уровне знаниями в области здоровья, здорового образа жизни, здоровьесберегающей деятельности специалиста социальной работы. Усиление содержательного компонента подготовки в рамках апробации модели позволило сгладить выявленное противоречие.

Понимая под компетентностью, прежде всего способность правильно оценить профессиональную ситуацию и принять решение, которое приведет к достижению нужного результата - позитивному изменению стиля жизни, мы предложили студентам изложить собственное видение путей решения типичных профессиональных задач, связанных с сохранением, восстановлением физического, психического и социального здоровья клиентов. В девятом семестре студенты выполняли контрольную работу, состоящую из 5 заданий в виде практических ситуаций или мини-кейсов, отражающих опыт и проблемы практических учреждений и служб, связанные с различными аспектами здоровьесберегающей деятельности специалиста социальной работы. В процессе выполнения заданий студент должен продемонстрировать интегральную способность в решении профессиональных задач. Учитывается уровень сложности задачи, адекватность решения, рациональность и технологическая обоснованность, соблюдение этических требований профессии. На выполнение контрольной работы студентам отводилось 4 академических часа. Оценка контрольной работы осуществлялась по дельфийской методике (согласованная экспертная оценка), статистическая обработка результатов с использованием непараметрического критерия Манна-Уитни.

Анализ результатов выполнения контрольных работ дает основание утверждать, что значительное число студентов испытывают трудности уже на уровне понимания и интер-

претации предложенной ситуации, поскольку оставляют без внимания значимые аспекты проблемы. Не все студенты владеют алгоритмами оценки и решения определенных типов профессиональных проблем. Решение проблем студентами затрудняется в связи с недостаточностью собственного опыта и низкой осведомленностью в сфере передового опыта социальных учреждений. Зачастую предлагаемые решения не являются обоснованными и продуктивными. Наибольшие затруднения вызывают профессиональные ситуации, основанные на использовании методов стратегического планирования, оценки эффективности реализации программ и интервенций, консультативной практики по вопросам здорового образа жизни.

У студентов, обучающихся по традиционной программе в 45-60% случаев формируется допустимый уровень валеологической компетентности, в 36-46% случаев стандартный, оптимальный уровень при этом имеет место в 4-8% случаев. Критический уровень валеологической компетентности у студентов 5 курса, обучающихся по специальности «социальная работа» отсутствует. При реализации экспериментальной модели подготовки специалистов социальной работы число студентов, обладающих оптимальным уровнем валеологической компетентности, превышает 50%, стандартным уровнем достигает 40%, тогда как допустимый уровень фиксируется не

более чем в 10% случаев. Из полученных результатов следует, что студенты, обучающиеся по экспериментальной программе, справились с заданиями успешнее студентов, не задействованных в эксперименте, и соответственно продемонстрировали более высокий уровень валеологической компетентности. Сравнение типичного уровня оценок по контрольной работе в экспериментальной и контрольной группах с использованием непараметрического критерия Манна-Уитни обнаружило значимые отличия, т.е. более высокие оценки у студентов экспериментальной группы (Средний ранг экспериментальной группы: 36.74; средний ранг контрольной группы: 14.26; статистика критерия $W = 281$; $p = 2.27 \cdot 10^{-8} < \alpha = 0.05$).

Таким образом, в ходе опытно-экспериментальной работы было подтверждено, что одним из условий валеологизации профессиональной подготовки специалистов социальной работы является изменение содержания образования, усиление его здоровьесберегающей направленности, обогащение достижениями современной научной мысли по проблемам здоровья и здорового образа жизни, передовым опытом в области здравоохранения, субъектным опытом решения практических ситуаций – аналогов профессиональных валеологических задач специалиста.

Библиографический список

1. Аналитические материалы Госкомстата России к парламентским слушаниям на тему «О проблемах здорового образа жизни в Российской Федерации» // Профилактика заболеваний и укрепление здоровья. – 2002. – № 2. – Т. 5.
2. Авчинникова, С.О. Вопросы здоровья и здорового образа жизни в подготовке специалистов социальной работы // Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины. - 2007. – № 2.
3. Авчинникова, С.О. Академизм или прагматизм: дидактические искания в подготовке специалистов социальной работы в СГУ / Практика – путь к профессионализму: Партнерство университетов и социальных учреждений в практическом обучении социальных работников: Материалы международной научно-практической конференции. Екатеринбург: Уральский государственный университет им. А.М. Горького, 29 - 30 ноября 2004 г. / под общ. ред. А.В. Старшиновой. – Екатеринбург: Изд-во Уральского государственного университета, 2004.
4. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования: От деятельности к личности: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / С.Д. Смирнов. – 3-е изд, стер. – М.: «Издательский центр «Академия», 2007.
5. Михайлычев, Е.А. Дидактическая тестология: Научно-методическое пособие. – М.: Нар. Образование, 2001.

Статья поступила в редакцию 01.08.09

УДК 378.02:372.8

В.М. Торбогошева, аспирантка ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail:mnko@mail.ru

РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ЦЕЛОСТНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА

В работе рассматриваются основы методики изучения законов сохранения при обучении учащихся физике в условиях развивающего обучения.

Ключевые слова: развивающее обучение, законы сохранения, дидактика, методика, познавательная деятельность, современное научное мышление.

Идея развивающего обучения, сегодня получившая международное признание, имеет отечественное происхождение и обязана разработкам Л.С. Выготского, относящимся к 20-30-м годам нашего века [1; 2].

Выготский определил два уровня когнитивного развития. Первый уровень - это уровень *актуального* развития ребенка, определяемый его способностью самостоятельно решать задачи. Второй уровень - это уровень его *потенциального* развития, определяемый характером задач, которые ребенок мог бы решить под руководством взрослых или в сотрудничестве с более компетентными сверстниками. Расстояние между этими двумя уровнями Выготский назвал *зоной ближайшего развития*. Таким образом, для полного понимания когнитивного развития детей и соответствующего построения обучения необходимо знать как актуальный, так и потенциальный уровень их развития. Такое обучение и именно в указанном смысле было названо Л.С. Выготским развивающим. Отсюда также берет начало широко известное утверждение, что "обучение ведет за собой развитие".

Обучение и развитие несовпадающие процессы. Обучение не есть развитие, но правильно организованное обучение ведет за собой развитие. Правильно организованное обучение

- это такое обучение, которое забегает вперед развития. Именно отсюда следует необходимость общения, диалога, сотрудничества в обучении. Таким образом, если обществу нужно развивать образование, то в его основе должен быть принцип развивающего обучения, но не как идея или лозунг. Он должен иметь сущностные, нормативные и процессуальные функции, которые должны стать для учителя своеобразным инструментарием для реализации принципа в обучении.

Кроме того, в *основание теории* должна быть положена интегральная педагогическая модель, которая вбирает в себя все существующие педагогические системы (информационная, формирующая, активизирующая, обогащающая, свободная и др.) [3, с. 32-36], а также принцип системности, определяющий многообразие связей и отношений, имеющих место как внутри педагогической системы, так и в ее взаимоотношениях с внешней средой.

В *ядро теории* должны входить принципы, которые, действуя совместно друг с другом, могут реализовать принцип развивающего обучения. К таким принципам относятся: принцип преемственности; интегральный принцип единства личности, сознания и деятельности; межпредметных связей;

природосообразности; наглядности, межличностного общения.

Говоря о развивающем обучении, следует понимать, что само это понятие диалектично, изменчиво и по мере развития общества наполняется новым содержанием. Развитие человека должно быть таким, чтобы соответствовать основным задачам, которые поставлены в настоящее время перед обществом.

Развивающее обучение как целостная педагогическая система, соответствующая целям и задачам современного общества опирается на перспективу развития современной цивилизации. Известно, что наступивший XXI век называют веком общения, поэтому и обучение должно соответствовать веку. Значит, можно сказать, что развивающее обучение наступившего века - это такое обучение, при котором осознается и организуется общение. Общение лежит в основании развивающего обучения. *Если учитель знает, что такое общение и умеет организовать его, то тогда обучение идет впереди развития - это собственно и есть развивающее обучение* (В.В. Давыдов). Оказываясь, для развивающего обучения важным качеством общения является креативность (творчество). Она проявляется в том, что в результате обмена идеями возникает новая идея, которой не было ни у кого из участников общения. При этом непосредственным источником развития познавательных способностей является осознанные противоречия, самостоятельное их разрешение.

Одним из главных средств организации общения в учебном процессе является диалог. Поэтому не удивительно, что современные технологии обучения ориентированы на диалоговое обучение, в каких бы формах они ни осуществлялись. Как считает В.А. Сластенин, «Диалоговые технологии представляют собой форму и метод обучения, основанные на диалоговом мышлении во взаимодействующих дидактических системах субъект-субъектного уровня...» [4, с. 158], к которым относится и развивающее обучение. Смысл и значение таких технологий состоит в том, чтобы сформировать сознательное отношение к способам учебной деятельности. При этом учебная деятельность учащихся организуется в соответствии с общественной природой человеческой деятельности как совместная деятельность, сотрудничество.

В *следствия теории* развивающего обучения входят такие параметры обучения, которые по существу определяют методику и технологию обучения, а также форму мышления учащихся, приемы и средства обучения, тип сознания и т.д.

Таким образом, теория развивающего обучения позволяет осуществить переход от теории (абстракции) к методике (проекту обучения), к технологии обучения (конструкции процесса обучения) и от них - к практике обучения.

Основы методики изучения физических законов сохранения в школьном обучении в условиях развивающего обучения

В каждой педагогической системе преследуются свои цели и задачи обучения и соответственно используются те или иные принципы. Рассмотрим, как можно организовать методику изучения законов сохранения в школьном курсе физики при использовании развивающего обучения.

Наиболее полно наша методика реализует свои возможности именно в рамках РО, потому что оно предполагает, что:

- ученик является **субъектом** обучения и воспитания;
- основой является учебная деятельность, в которой ученик оперирует научными понятиями, законами и усваивает их;

- в учебной деятельности ученик не просто накапливает в своей памяти знания, а овладевает новыми для себя обобщенными способами действий в сфере научных понятий, законов и тем самым развивает свои умственные способности;

- происходит приобретение учащимися **новых способностей**, т.е. новых способов действий с научными понятиями;

- в основе обучения положено **общение**, но не любое, а проблемное, т.к. противоречие является мотором развития мышления;

- работает закон Л.С. Выготского о развитии высших психических функций: «Всякая высшая психическая функция в развитии ребенка появляется на сцене дважды – вначале как деятельность коллективная, второй раз как деятельность индивидуальная, как внутренний способ мышления ребенка» [2, с. 387];

- центральной задачей является развитие мышления, а не только памяти;

- овладение приемами и методами познавательной деятельности является не побочной, а одной из центральных задач, позволяющих реально выходить на самостоятельную познавательную деятельность;

- развитие творческих способностей студентов происходит на базе освоения научных методов познавательной деятельности: умение обобщать – **индукция**; умение применять теоретические выводы для предсказания течения процессов на практике – **дедукция**; и, наконец, выявление *противоречий* между теоретическими обобщениями и процессами, происходящими в природе, - **диалектика**;

- методологические знания рассматриваются как средства обучения предмету и как элементы содержания учебного предмета;

- целью развивающего обучения является развитие личности и ее способностей;

- конечным результатом развивающего обучения являются: самообразование, самовоспитание, саморазвитие, сознательная регуляция личностной активности, рефлексия.

Мы выделяем следующие особенности физических законов сохранения, которые позволяют раскрывать их дидактические возможности при изучении физики в рамках РО:

1. Законы сохранения представляют собой определенную целостность, а любая целостность это уже не простое механическое сложение элементов, а интегративное сложение, приводящее к новому качеству и подчиняющееся диалектике взаимоотношения части и целого.

2. Комплекс законов сохранения обладает внутренней формой организации, которую учитель может использовать как **методологическую программу познавательной деятельности** учащихся. Совместное действие нескольких законов сохранения могут подчас почти однозначно определять возможный ход процесса и тем самым и, тем самым, объяснить почему каждый из законов сохранения дает слишком много вариантов протекания тех или иных процессов, а в эксперименте всегда реализуется всего один – единственный процесс.

3. Комплекс законов сохранения представляет собой системный подход в действии. Он позволяет осуществлять переход от описания к объяснению, от явлений – к их сущности, переходом от одних структурных уровней к другим, более глубоким. Таким образом, комплексное использование законов сохранения приводит к необходимости в учебном процессе использования методов системного анализа.

4. Комплекс законов сохранения может выступать в роли содержательной опоры в структуре учебного предмета, который служит для активизации учебно-познавательной деятельности учащихся.

С этой позиции методическая ценность комплексов заключается в том, что они содержат в себе программу разворачивания познавательной деятельности, а, значит, могут выступать в роли средств организации учебного познавательного процесса. В этом плане содержательные опоры приобретают дополнительную методическую ценность. Под **содержательной опорой** мы понимаем такую опору, которая по существу содержит методологическую программу разворачивания познавательной деятельности. Применение в учебном процессе таких опор позволяет вовлекать учащихся в познавательную деятельность по структурированию материала, вырабатывать умение анализировать, обобщать информацию, широко использовать научные методы познания, то есть получать проч-

ные и эффективные навыки по самостоятельному приобретению и усвоению знаний.

5. Законы сохранения могут рассматриваться как один из видов теоретического, то есть содержательного (по словам В.В. Давыдова) обобщения знаний. При этом главными особенностями теоретических знаний являются следующие: 1) построение целостного образа исследуемого явления; 2) выявление условий происхождения содержания законов и понятий; 3) усвоение способов получения новых знаний; 4) раскрытие сущности законов и понятий; 5) получение достоверных законов, а не вероятностно-истинных, которыми являются эмпирические законы; 6) познание сущности в чистом виде; 7) осознание важнейшего гносеологического урока развития физики XX века: «Простое индуктивное обобщение опытов не ведет к теоретическому знанию» [4, с. 375].

6. Само конструирование необходимого комплекса законов сохранения при решении той или иной физической проблемы можно рассматривать как творческий процесс, который организует движение к познанию сущности, сущностных связей, способствует развитию теоретического мышления. Таким образом, самостоятельная работа по использованию комплекса законов сохранения выступает как один из приёмов развивающего обучения.

7. Законы сохранения должны составлять основу знаний блоков курса физики, так как, строго говоря, «мир держится на законах сохранения» [5, с. 83].

8. На базе комплекса законов сохранения отрабатываются такие приемы познавательной деятельности, как анализ, синтез, индукция, дедукция, сравнение, аналогия, восхождение от абстрактного к конкретному и др.

9. Комплексы законов сохранения позволяют содержание любого раздела курса физики представлять, целостно, во взаимосвязях и с позиции таких методологических и философских структур, как ФКМ, ЕНКМ и НКМ.

10. Законы сохранения в своей совокупности имеют большое методологическое и философское значение, т.к. являются активным средством осознания единства мира, формирования современного мировоззрения и выработки теоретического, интегративного мышления учащихся.

11. Законы сохранения, являются фундаментальными законами природы и позволяют реализовывать системный подход к обучению, включать учащихся в деятельность по формированию и развитию основополагающих физических понятий, определяющих содержание этих законов, обеспечивая тем самым преемственность в этой деятельности на этапах обогащения и развития понятий.

Такой подход, с нашей точки зрения, представляет собой методически целесообразный способ формирования самостоятельной познавательной деятельности учащихся и способ системного описания и объяснения явлений природы.

Таким образом, ключ к обоснованию методической целесообразности использования в учебном процессе дидактических возможностей законов сохранения, даёт нам *диалектика*, которая раскрывает сущность *целостности*: «тайна целостности, её несводимость к простой сумме частей заключается в *связи*, объединяющей предметы в сложные комплексы, *во взаимовлиянии частей*» [4, с. 118]. Ориентация на использование данного принципа при изучении фундаментальных законов сохранения позволяет преодолеть ограничения в способах усвоения физических знаний.

Библиографический список

1. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования: Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка // под ред. А.Н. Леонтьева и А.Р. Лурия. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1956.
 2. Выготский, Л.С. Педагогическая психология: сб. науч. трудов. – М., 1991.
 3. Петров, А.В. Развивающее обучение. Основные вопросы теории и практики вузовского обучения физике: монография. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ «Факел», 1997.
 4. Введение в философию: учебник для вузов. В 2 ч. / И.Т. Фролов, Э.А. Араб-Оглы, Г.С. Арефьева [и др.]. – М.: Политиздат, 1989.
 5. Мякишев, Г.Я. Элементарные частицы. 3-е изд. – М.: Наука, 1979.
- Статья поступила в редакцию 12.09. 09

Таким образом, комплекс законов сохранения является важнейшим средством для самостоятельного формирования диалектического мышления учащихся при опоре на принципы системности и целостности.

Мы выделяем следующие основные особенности процесса формирования диалектического мышления посредством использования комплекса законов сохранения, представляющие интерес при разработке методики их использования при обучении учащихся физике.

1. Основная задача комплекса законов сохранения – выделение и использование базовых методологических и дидактических аспектов, позволяющих использовать всеобъемлющий характер законов сохранения для объяснения с их помощью различных процессов.

2. Использование эвристических возможностей законов сохранения, когда исследователь начинает изучать новую область науки.

3. Выявление комплекса законов сохранения, позволяющего разрешать ту или иную конкретную физическую проблему.

4. Использование комплекса фундаментальных законов сохранения в качестве средства формирования основополагающих физических понятий за счет включения учащихся в самостоятельную познавательную деятельность для получения и развития новых знаний.

5. Постоянная методологическая рефлексия (осознание методов и приёмов получения новых знаний) при использовании методологических, философских и предметных знаний о законах сохранения.

6. Наиболее полное раскрытие сущности, содержания основополагающих физических понятий не только с позиции учебного предмета, но и выход за его пределы на уровень философских и методологических знаний, представляющих собой наивысший уровень сформированности научных понятий, что и является непосредственной целью и высшей ценностью научного познания при использовании фундаментальных законов сохранения, имеющих всеобъемлющий характер.

7. Строгая доказательность, обоснованность полученных результатов, достоверность выводов. Поэтому для работы с законами сохранения важное значение имеет логико-методологическая подготовка учащихся, их философская культура, постоянное совершенствование диалектического мышления, умение правильно применять его в самостоятельной учебно-познавательной деятельности.

8. Выбор таких педагогических систем обучения, в которых формирование методов и приёмов познавательной деятельности является не побочной, а одной из центральных задач, что позволяет формировать у учащихся не только предметную, но и методологическую рефлексивность. К таким педагогическим системам относится развивающее обучение.

Таким образом, на базе теоретического и практического анализа использования развивающего обучения учащихся физике можно сделать вывод о недостающем звене управления их самостоятельной работой при формировании физических знаний на философском и методологическом уровне. Считаем, что таким звеном может быть организация познавательной деятельности на основе использования дидактических возможностей комплекса фундаментальных законов сохранения, являющихся средством для самостоятельного формирования диалектического мышления учащихся при опоре на принципы системности и целостности.

УДК 14.31.07

П.Н. Карплюк, проф., Н.Ф. Манеева, канд. пед. наук, доц., В.А. Чистякова, канд. пед. наук, доц., О.К. Сазонова, канд. пед. наук, доц., Т.А. Гогохова, канд. псих. наук, доц., енко, канд. псих. наук, доц., ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: ksp@gasu.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К УСЛОВИЯМ УРБАНИЗИРОВАННОЙ СРЕДЫ (ИЗ ОПЫТА ВУЗОВ СИБИРИ)

В статье рассматривается опыт вузов Сибири по организации социально-психологической адаптации студентов. Представлено описание систем социально-психологической адаптации студентов, форм и методов данной работы.

Ключевые слова: адаптация, социально-психологическая адаптация, система воспитательной работы, студент, высшее профессиональное образование.

С целью изучения опыта организации социально-психологической адаптации различных категорий студентов к условиям урбанизированной среды нами изучалась работа образовательных учреждений среднего и высшего профессионального образования по обозначенной проблеме, изучались нормативные документы вузов и ссузов, планы воспитательной работы на факультетах, работа кураторов, деятельность психологических служб, различных клубов и т.п., проводились беседы с администрацией вузов и ссузов, специалистами, задействованными при проведении социально-психологической адаптации студентов, изучались сайты вузов, ссузов.

Рассмотрим полученные материалы. Анализ работы Горно-Алтайского государственного университета позволяет констатировать, что в ГАГУ создана и функционирует система воспитательной работы со студентами, составной частью которой является работа по адаптации студентов к обучению в вузе. С этой целью разработана комплексная программа «Адаптация студентов к обучению в вузе». Реализация данной программы предусматривает восемь направлений деятельности. Первое направление – информационное обеспечение студентов первого курса. Оно предусматривает: издание и распространение среди студентов информационных буклетов: «Памятка первокурсника», тематических: по проблемам наркомании, деятельности психологической службы, студенческих отрядов, творческих коллективов и др.; организацию встреч преподавателей и сотрудников кафедр с первокурсниками; проведение информационных конференций – встреч с ректором, председателем профкома студентов, деканом, председателем профбюро факультета; организацию фотостендов по итогам мероприятий; обновление студенческой доски почта; организацию информационных стендов для студентов; издание спецвыпусков для первокурсников в вузовских многотиражных газетах; организацию встреч с родителями первокурсников.

Второе направление – формирование студенческого актива. Реализация данного направления предусматривает: выборы студенческого актива; проведение тематических учебных занятий студенческого актива; организацию конкурса на лучшего профгруппорга, спорторга, культурорга академической группы первого курса; вовлечение в студенческие и профсоюзные организации.

Третье направление – привлечение студентов первого курса к научно-исследовательской работе: вовлечение в деятельность студенческих научных обществ; организация деятельности экспедиционных отрядов (археологические, фольклорные, этнографические, экологические исследования).

Четвертое направление – организация спортивно-массовых мероприятий: турслет первокурсников; вовлечение студентов первого курса в спортивные секции и в сборные команды вуза; организация участия спортсменов-студентов первого курса в спортивных соревнованиях города, республики, России; проведение межгрупповых спортивных соревнований внутри факультета, внутри вуза; организация турниров среди академических групп первого курса по мини-футболу, баскетболу, волейболу и др. видам спорта; организация «месячника» здорового образа жизни.

Пятое направление – развитие творческого потенциала студентов первого курса: проведение линейки первокурсников; конкурс программ студентов-первокурсников; проведение праздника «Посвящение в студенты»; вовлечение первокурсников в деятельность творческих коллективов, студенческих отрядов; организация смотров-конкурсов среди академических групп первого курса; организация участия первокурсников в других общеуниверситетских конкурсах.

Шестое направление – организация социально-психологической адаптации студентов: организация работы психологической службы вуза; проведение групповых тренингов по формированию коллектива группы, сплочению группы; проведение индивидуального консультирования студентов; организация тематических встреч студентов со специалистами; организация обучения студенческого актива с проведением тренингов по организации работы в группе, на курсе; социологический мониторинг степени адаптации студентов-первокурсников.

Седьмое направление – организация помощи в учебной деятельности студентам: контроль за посещением занятий студентами; индивидуальная работа со студентами, беседы кураторов и преподавателей по вопросам успеваемости; проведение групповых собраний по вопросам успеваемости; обсуждение вопросов, связанных с подготовкой к экзаменам, режимом работы студентов во время сессии; регулярное подведение итогов сдачи сессии.

Восьмое направление – реализация программы профилактики правонарушений: организация ознакомления студентов первого курса с Уставом университета, правилами внутреннего распорядка вуза, правилами проживания в общежитиях; организация лекций специалистов-психологов, социологов, медицинских работников; организация студенческой межвузовской акции в рамках проведения «Вуз без наркотиков»; организация волонтерских отрядов среди первокурсников; обучение кураторов, зам. деканов и других специалистов методам и формам организации первичной профилактики наркомании среди студентов; контроль со стороны администрации вуза за проживанием первокурсников в общежитиях вуза.

Кроме того, в Горно-Алтайском государственном университете разработан комплекс нормативных документов и инструктивных материалов, способствующих реализации процесса социально-психологической адаптации студентов. Это: целевая программа «Адаптация студентов к обучению в вузе», положения «О кураторе академической группы», «Об Экологическом центре ГАГУ», «О Молодежно-культурном центре ГАГУ», «О театральной студии «БИС» ГАГУ», «О клубе авторской песни ГАГУ «Домовой», «О спортивном клубе ГАГУ» и др. Психологической службой университета отобран комплекс диагностических методик для диагностики студентов-первокурсников и разработаны групповые тренинги по формированию коллектива группы, сплочению групп [1].

Работа по адаптации начинается с первых дней обучения в вузе «Неделей адаптации». Ежегодно разрабатывается комплекс мероприятий и график их проведения в период с 1 по 14 сентября. В рамках проведения «Недели адаптации» каждый первокурсник получает набор памяток с информацией о структуре вуза, органах управления, месте нахождения

различных служб. Так в сентябре 2009 года в Горно-Алтайском государственном университете была проведена торжественная линейка посвященная началу учебного года, кураторские часы на тему «Информация о правах и обязанностях студентов и о нормативной документации», «Нормы поведения в социокультурной среде», знакомство с библиотекой, музеями университета, встречи с представителями городских служб, противопожарный инструктаж, концерты коллективов ГАГУ. Для преподавателей, работающих со студентами первого курса, проводилось обучение по теме «Психологические и физиологические особенности организации учебно-профессиональной работы студентов». Преподаватели кафедр психологии и физиологии проводили комплекс диагностических мероприятий.

Таким образом, мы можем сделать вывод о наличии в Горно-Алтайском государственном университете системы работы по социально-психологической адаптации студентов. Вместе с тем, следует отметить, что цель проводимой работы – адаптация к обучению в вузе. Задачи социально-психологической адаптации к условиям урбанизированной среды в качестве отдельных задач не ставились. Также в вузе в процессе социально-психологической адаптации студенты – представители коренных и малочисленных народов в отдельную категорию не выделялись.

Рассмотрим опыт Барнаульского государственного педагогического университета по организации социально-психологической адаптации студентов. В данном вузе выстроена определенная система по организации социально-психологической адаптации студентов. В ее основе лежит работа Алтайского краевого молодежного кризисного центра (далее Центр), созданного на базе БГПУ. Среди различных направлений деятельности Центра существенное место занимает работа по социально-психологической адаптации студентов. Она осуществляется по следующим направлениям: проведение психологической диагностики студентов первых курсов и составление обобщенного портрета первокурсников; проведение по заказу деканатов групповых тренингов по сплочению студенческих групп; индивидуальное консультирование по проблемам учебы, создания семьи и т.п. (в том числе и анонимное через специальный сайт); проведение групповых консультаций при подготовке к первой сессии; распространение среди студентов-первокурсников памяток об особенностях поведения в условиях города, в различных критических ситуациях и т.д.; организация встреч с представителями различных служб, оказывающих медико-психологическую помощь.

Также работа по социально-психологической адаптации студентов осуществляется в рамках воспитательной работы в вузе. Данное направление работы курируют заместители деканов по воспитательной работе и реализуют кураторы групп. Важным представляется опыт привлечения всех преподавателей, работающих на первом курсе. В рамках своих учебных дисциплин они знакомят студентов-первокурсников с особенностями обучения в вузе, подготовки к лекционным и семинарским занятиям, объясняют правила работы в библиотеках, методику конспектирования лекций.

Анализ работы Барнаульского государственного педагогического университета по социально-психологической адаптации студентов показал наличие системы такой работы в вузе, активное участие в ней различных служб университета, преподавателей. Вместе с тем, работа по социально-психологической адаптации студентов осуществляется только по запросам деканатов, что на наш взгляд снижает общий охват студентов, так как не все деканаты видят необходимость в проведении адаптационных мероприятий. Также, проведенный анализ позволяет констатировать, что при организации процесса социально-психологической адаптации студентов обучающиеся - представители коренных и малочисленных народов в отдельную категорию не выделяются.

Изучение опыта организации воспитательной работы, нормативных документов Кемеровского государственного

университета (далее КемГУ) позволяет констатировать, что в данном вузе сложилась система воспитательной работы со студентами, регламентированная Концепцией воспитательной работы, Комплексными планами организации учебно-воспитательного процесса, составляемыми и утверждаемыми на каждый учебный год и нормативными документами (Положение о кураторской работе на дневном отделении КемГУ, Положение о совете кураторов КемГУ, Положение о студенческом клубе КемГУ и т.п.). Основными направлениями работы являются: социальное развитие личности, предполагающее творческий характер самореализации студента; профессиональное воспитание, включающее в себя формирование общих и специальных способностей, умений и навыков, необходимых в ходе выполнения будущей профессиональной деятельности выпускников КемГУ. Оно также подразумевает формирование основ социальной квалификации специалиста, заключающихся в способностях к психологическому и умственному направлению, приобретении способности к сложному труду, умении контактировать с коллективом, готовности брать решения на себя, способности к самооценке и самокритичности; формирование гражданских позиций, патриотизма, воспитание культуры сопричастности к общественному бытию и созиданию; нравственное совершенствование.

Направления реализуются в ходе всего процесса обучения и воспитания всей воспитательно-образовательной системой Кемеровского государственного университета, в результате участия студентов в жизни академических, творческих коллективов, на кафедрах, факультетах, в ходе выполнения соответствующих разделов образовательно-профессиональных программ, планов внеаудиторной работы со студентами. Координирующим, направляющим органом по воспитательной работе со студентами является гуманитарный совет. Большое внимание в вузе уделяется развитию студенческого самоуправления [2].

Анализ содержания воспитательной работы показал, что социально-психологическая адаптация студентов осуществляется в ходе различных мероприятий, но как отдельная проблема и задача социально-психологическая адаптация студентов - представителей коренных и малочисленных народов к условиям урбанизированной среды в Кемеровском государственном университете не выделяется [3].

Проанализируем опыт Югорского государственного университета г. Ханты-Мансийска. В данном университете проводилось изучение процессуального аспекта практической реализации адаптации студентов. Результаты опроса преподавателей свидетельствуют, что 53% анкетированных организуют с целью адаптации студентов кураторские часы, 36% - проводят анкетирование и индивидуальные беседы, 22% - используют в своей работе такие формы, как наблюдение, изучение личных дел, работу с родителями, участие в различных видах педагогической практики, педагогические советы, 17% опираются на пропедевтические знания студентов о методике обучения, 7% проводят тренинги и используют в целях адаптации специальный курс «Введение в педагогическую профессию». Таким образом, можно сделать вывод, что в процессуальном плане для адаптации студентов преподаватели университета используют традиционные формы деятельности, среди которых, на наш взгляд, отсутствует главная - рефлексивная деятельность. Приведенные цифры свидетельствуют об отсутствии системы социально-психологической адаптации студентов в масштабах университета. Для представления более полной картины о практическом состоянии проблемы адаптации в Югорском государственном университете выяснялось по каким критериям преподаватели судят об эффективности этого процесса. Приведем наиболее характерные ответы. 49% опрошенных называют уровень активности студентов в учебной и во внеучебной деятельности, 24% - взаимоотношения с товарищами в группе и с преподавателями, 23% - психологическое состояние студентов, 21% - качество успеваемости, 8% - сохранность контингента студентов и 5% -

мониторинг посещаемости. Малочисленность обозначенных характеристик позволяет сделать вывод, что с точки зрения показателей адаптационных процессов у преподавателей значатую отсутствует полноценное представление об их сущности.

Значимым представляется мнение преподавателей о длительности процесса адаптации. 58% опрошенных считают, что студенты успевают адаптироваться в течение первого семестра, 34% - в течение всего первого курса, а 8% преподавателей думают, что достаточно одного - двух месяцев. Этот факт говорит о том, что у преподавателей нет представления об ожидаемом в этом процессе результате, о стихийности протекания процесса адаптации студентов в вузе, который осуществляется только на уровне здравого смысла без четкого обозначения его цели и направленности на конечный результат, что, естественно, сказывается на его эффективности.

Вместе с тем, интересен опыт университета по организации адаптации старшекурсников и первокурсников к обучению в вузе, который реализуется пока в экспериментальном режиме. Для осуществления контроля уровня достижений студентов разработаны индивидуальные «Дневники саморазвития» и «Дневник адаптации студента». Это личный документ первокурсника, в котором он самостоятельно фиксирует наблюдения за динамикой развития своей собственной адаптивности. Заполнение дневников начинается с изучения студентами своих психолого-педагогических характеристик с помощью тестов, анкет и других диагностик, данные которых они заносят в дневник. В результате этой работы студенты осознают «сильные» и «слабые» стороны своего характера, обозначают свои адаптационные проблемы и пытаются выявить их причины. Кроме того, студенты заполняют таблицы (матрицы), в которых отмечаются характеристики уровня их адаптивности на данный момент. Этот уровень определяется каждым студентом регулярно с помощью различных методик, а именно: теста, определяющего уровень тревожности студента; анкет, выявляющих самочувствие студента на начало и конец занятий; теста на выявление социального статуса студента в группе и прочих. Дневники адаптации периодически просматриваются куратором с целью отслеживания динамики развития адаптивности каждого студента группы, своевременного выявления вновь появившихся проблем и оказания помощи будущим студентам.

Также для студентов-первокурсников разработан спец-

курс «Начальные основы учебной самоорганизации первокурсника». В программу курса включены темы, в которых рассматриваются особенности организации учебного процесса в вузе, трудности, с которыми сталкиваются студенты, пути их преодоления [4].

Большое внимание уделено обучению студентов рациональным приемам работы в библиотеках, умению пользоваться книгами и учебниками, работе на лекциях, семинарских, практических и лабораторных занятиях, эффективной подготовке к ним. Запланированы экскурсии в библиотеку вуза, цель которых заключается в том, чтобы рассказать студентам о возможностях библиотеки и научить их пользоваться каталогами, заказывать книги как для работы в читальном зале, так и для работы дома.

Кроме того, в программу курса включена тема «Основы работы с книгой», которая предполагает обучение рациональным приемам чтения, составления конспектов, тезисов.

В Югорском государственном университете для снятия напряженности адаптационного периода организована индивидуальная коррекционная работа со студентами.

При проведении индивидуальных консультаций используется пятишаговая модель интервью.

13) Шаг- структурирование, достижение взаимопонимания («Привет»).

14) Шаг - выяснение проблемы клиента, сбор информации («В чем проблема?»).

15) Шаг - каков желаемый результат: обсуждается, что произойдет, когда будет достигнут желаемый результат («Что Вы хотите добиться?»).

16) Шаг- выработка альтернативных решений («Что еще можно сделать?»).

17) Шаг - обобщение предыдущих стадий, переход от обучения к действию («Вы будете делать это?»).

Таким образом, анализ опыта вузов Сибири по социально-психологической адаптации студентов позволяет констатировать наличие системы работы по данной проблеме основной целью которой является адаптация студентов-первокурсников к условиям обучения в вузе. Проблема социально-психологической адаптации студентов к условиям урбанизированной среды, как самостоятельная, не рассматривается и среди студентов различных категорий (например, студенты из сельской местности, студенты-представители коренных и малочисленных народов) не выделяются.

Библиографический список

1. Гонохова, Т.А. Социально-психологическая адаптация студентов к условиям обучения в вузе. – Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2003.
2. Адаменко, А.М. Система и организация воспитательной работы в высшем учебном заведении / А.М. Адаменко, В.А. Волчек, А.А. Еленин, Б.П. Невзоров. - Кемерово: КемГУ, 2001.
3. Логунова, Л.Ю. Использование персонал-технологий в адаптации студентов к социокультурной среде: дис.... канд. социол. наук / Л.Ю. Логунова. - Кемерово, 1998.
4. Рунова, С.А. Социально-профессиональная адаптация студентов I курса к условиям педагогического ВУЗа: дис.... канд. пед. наук. - Новокузнецк, 2007.

Статья поступила в редакцию 21.10.09

УДК 159.9

О.А. Белобрыкина, канд. психол. наук, доцент НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: belobr@rol.ru

ВЗАИМОСВЯЗЬ ИЕРАРХИИ МОТИВОВ С ПОЗИЦИЕЙ ДЕЦЕНТРАЦИИ ЛИЧНОСТИ В СТРУКТУРЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ РЕБЕНКА К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

В статье представлены результаты теоретического анализа и экспериментального исследования специфики развития децентрации и соподчинения мотивов в старшем дошкольном и младшем школьном возрастах. Представлена характеристика взаимосвязи позиции децентрации и иерархии мотивов в структуре психологической готовности ребенка к обучению в школе на примере сравнения старших дошкольников и учащихся первого класса.

Ключевые слова: иерархия мотивов, децентрация, психологическая готовность к обучению в школе, психологические новообразования возраста.

Проблема школьной готовности не теряет своей актуальности до настоящего времени. По многочисленным психоло-

го-педагогическим данным в последние годы все чаще отмечается недостаточно сформированная у большинства детей

при поступлении в школу психологическая готовность к обучению и, в первую очередь, в личностном развитии. Как показано Л.И. Божович, «личностная готовность ребенка к школьному обучению (выражающаяся в отношении ребенка к школе и учению, к учителю и к себе лично) предполагает известный уровень развития социальных мотивов поведения и деятельности ребенка и ту их специфическую структуру, которая определяет внутреннюю позицию школьника» [1, с. 217]. Однако многими учителями отмечается, что в середине второго года обучения у детей происходит снижение когнитивной мотивации, появляется психосоматическая симптоматика, наблюдается устойчивый психологический инфантилизм.

Известно, что психологическая готовность к школьному обучению представляет собой обобщенный результат прохождения ребенком кризиса семи лет, который, в свою очередь, подготавливается всем предшествующим развитием ребенка в стабильном периоде возраста. Следует отметить, что готовность к школьному обучению формируется, по мнению Л.С. Выготского, в ходе самого обучения. До тех пор, полагал он, пока ребенок не начал обучаться в логике программы, готовности к обучению еще нет. Обычно она складывается к концу первого полугодия первого года обучения в школе [2]. Поэтому наиболее правомерно рассматривать готовность дошкольника к обучению в большей мере как уровень сформированности определенных предпосылок, без которых собственной готовности в последующем не может быть сформирована. По Д.Б. Эльконину, психологический аспект готовности ребенка к школьному обучению определяется развитием по четырем основным линиям, складывающимся на протяжении дошкольного детства и наиболее оформившимся к концу дошкольного возраста: 1) формирование произвольного поведения (эмоционально-волевая сфера); 2) переход от эгоцентризма к децентрации (сфера самосознания); 3) овладение средствами и эталонами познавательной деятельности (когнитивная сфера); 4) возникновение учебно-познавательной мотивации и потребности в освоении функции ученика (мотивационная сфера) [3].

В структуре психологической готовности к деятельности, как особом личностном образовании субъекта, Д.Н. Узнадзе и А.Н. Леонтьев выделяют две составляющие – мотивационную и операциональную. Причем ключевым компонентом, по их мнению, выступает именно мотивационная составляющая [4; 5]. Развитие мотивов в старшем дошкольном возрасте отечественные психологи (А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, В.С. Мухина, И.Ю. Кулагина и др.) связывают с тремя основными процессами, происходящими в этот период в мотивационной сфере: а) опосредствование мотивов; б) соподчинение (или иерархизация) мотивов; в) осознание мотивов.

По данным исследований Л.И. Божович (1997), в период 5-7 лет развитие личности ребенка выражается в расширении сферы опосредствованных мотивов (которые впервые заявляют о себе уже к четырехлетнему возрасту), в иерархизации мотивов, т.е. выделении среди массы одновременно действующих мотивов, главных, доминирующих, подавляющих другие мотивы, и, наконец, осознание своих стремлений, появление сознательных мотивов, которые ребенок воспринимает как принадлежащие ему и характеризующие его как индивида. Осознание своих мотивов связано, по мнению Д.Б. Эльконина (2001), с появлением нравственных мотивов, мотивов, исходящих от норм и правил поведения, мотивов долга, ответственности.

Следует отметить, что именно иерархия мотивов рассматривается в качестве основного новообразования дошкольного периода детства. А.Н. Леонтьев (1972) на основании многочисленных исследований, проведенных им и его сотрудниками, выдвинул предположение о том, что дошкольный возраст является периодом, в котором впервые возникает система соподчиненных мотивов, создающих единство личности, и что именно поэтому его следует рассматривать как период первоначального, фактического склада самосознания. Иерархическая структура мотивационной сферы определяет направленность личности, которая имеет разный характер в

зависимости от того, какие именно мотивы по своему содержанию и строению стали у человека доминирующими. Доказано (А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, Е.О. Смирнова и др.), что система соподчиненных мотивов начинает управлять поведением ребенка и определять его актуальное и ближайшее развитие.

С точки зрения Л.И. Божович, «возникновение у ребенка к концу дошкольного возраста относительно устойчивой иерархической структуры мотивов превращает его из существа ситуативного, подчиняющегося непосредственно воздействующим на него раздражителям и сиюминутным побуждениям, в существо, обладающее известным внутренним единством и организованностью, способное руководствоваться устойчивыми желаниями и стремлениями, связанными с усвоенными им социальными нормами жизни» [1, с. 222]. Это и характеризует новую ступень в формировании личности ребенка, ступень, которая позволила А.Н. Леонтьеву (1983) говорить о дошкольном возрасте как о периоде «фактического склада самосознания личности».

Опосредствование, иерархизация и осознание мотивов – теснейшим образом взаимосвязанные процессы, так как только в единстве детерминируют развитие психики в направлении повышения устойчивости поведения и появления такой интегральной особенности деятельности, как ее произвольная организация. Причем, произвольность психических процессов и поведения, и, соответственно, деятельности, А.Н. Леонтьев считает наиболее общим школьным требованием к психическим способностям ребенка [10].

Психологическим апогеем нормального личностного развития старшего дошкольника является формирующаяся к концу этого периода «внутренняя позиция школьника» (термин Л.И. Божович), составляющая основу и предпосылку формирования у ребенка многих психологических особенностей, необходимых для успешного обучения в школе. Заметим, что по Л.И. Божович, возникновение внутренней позиции, когда у ребенка появляется осознание своего социального Я как некоторого целостного отношения ребенка к окружающему и самому себе, закономерно порожающего соответствующие потребности и стремления, признается одним из самых знаменательных новообразований 7 лет. Ребенок, полагает она, становится способным к осознанию себя «не только как субъекта действия (что было характерным для предшествующего этапа развития), но и как субъекта в системе человеческих отношений» [1; с.196]. Возникновение такого новообразования становится переломным пунктом на протяжении всего онтогенетического развития ребенка. «На пороге школьной жизни в условиях всеобщего школьного обучения оно характеризуется тем, что дошкольника перестает удовлетворять прежний образ жизни, и он хочет занять позицию школьника («хочу в школу ходить», «хочу в школе учиться» и т.п.)» [1, с. 217]. Специфическая для внутренней позиции школьника иерархия мотивов характеризуется, по мнению Д.В. Солдатова, «доминированием социальных и познавательных мотивов учения и вытеснением специфических для дошкольного возраста игровых стремлений» [11, с. 30].

Если рассматривать развитие мотивов в младшем школьном возрасте, то, по данным Л.И. Божович, у учащихся 1-2 классов мотивы характеризуются, в общем, теми же чертами, что и у детей, поступающих в школу. «По сути дела, мотивы детей в первый период обучения соответствуют появившейся, и возможно у некоторых детей развивающейся, внутренней позиции школьника, для которой характерно общее положительное отношение к занятиям учебного характера и довольно прохладное отношение к занятиям дошкольного типа» [1, с. 220]. Первое место в иерархии наиболее осознаваемых учебных мотивов на 1-2-м году обучения занимают, с точки зрения Л.И. Божович, М.В. Матюхиной, А.К. Марковой, широкие социальные мотивы (самоопределения и самосовершенствования). Л.И.Божович так характеризует эту черту мотивации: «...в системе мотивов, побуждающих учебную деятельность младших школьников, социальные мотивы за-

нимают настолько большое место, что способны определить положительное отношение детей к деятельности, даже лишенной для них непосредственного познавательного интереса» [1, с. 249]. На втором месте этой иерархии расположены узколичностные мотивы (благополучия и престижа), среди которых лидирует мотив «хочу получать хорошие отметки». Третье место занимают учебно-познавательные мотивы (связанные с интересом к процессу и содержанию учения), причем мотивация процессов оказывается более выраженной. Четвертое место занимают отрицательные мотивы, среди которых лидирует мотив «не хочу получать плохие отметки». В целом тенденции возрастных мотивационных изменений у младших школьников таковы: от 1 к 3-му классу увеличивается представленность мотивов самоопределения и самосовершенствования, и мотивы становятся более осознанными. Незначительно увеличивается осознание «содержательных» мотивов учения (проявляющихся в интересе к содержанию учения), реже встречаются указания на учебно-познавательные мотивы, связанные с процессом учения, узколичностные, особенно престижные мотивы. Не выявлено серьезных внутривозрастных изменений мотивов долга и ответственности, отрицательных мотивов [11; 12]. Сходные результаты получены и в проведенном М.Р. Гинзбургом (1988) исследовании иерархии мотивов: наиболее зрелой для первоклассников оказывается иерархия мотивов, в которой доминируют социальные и познавательные мотивы учения. Общие же тенденции изменения мотивов при переходе от дошкольного к школьному возрасту заключаются в том, что в начале «у дошкольников и первоклассников преобладает интерес к внешней стороне пребывания в школе, затем возникает интерес к результатам учебного труда, и лишь позже, при благоприятных условиях, формируется учебно-познавательная мотивация как интерес к процессу, содержанию учения, и еще позднее – к способам добытия знаний» [13, с. 31-33].

Следует отметить, что внутренняя позиция тесно связана с формирующейся в дошкольном возрасте децентрацией личности, под которой Г.М. Бреслав понимает «способность индивида воспринимать и учитывать в своем поведении состояние, желание и интересы других людей. Обязательное соучастие здесь не требуется, хотя соучастие является естественным следствием децентрации» [15, с. 99]. По мнению Б.С. Братуся, «способность к децентрации служит одновременно и условием, и одним из показателей нормального развития личности [16, с. 76]. С точки зрения Н.В. Сапоговой «существенное снижение способности к децентрации может служить признаком развивающейся невротизации» [17, с. 132]. Вне развития децентрации, отмечает Г.М. Бреслав (1990), невозможно себе представить появление нравственных чувств.

Изучению децентрации, как основополагающего компонента рефлексии и одной из составляющих целостной структуры самосознания личности, посвящены работы Ж. Пиаже, Р. Бернса, С.Л. Рубинштейна, Л.И. Божович, Е.Е. Кравцовой и других исследователей. В частности, Е.Е.Кравцовой показано, что формирование позиции децентрации у детей дошкольного возраста происходит постепенно, причем решающее значение имеют основные виды детской игры. Преодоление эгоцентризма (познавательного и личностного), полагает она, происходит благодаря частому переключению ребенка с одной роли на другую в разнообразных играх, что, собственно, и предоставляет ему широкие возможности в осуществлении перехода с «позиции ребенка» на «позицию взрослого», т.е. создает оптимальные условия для координации разных позиций. Однако особая роль в этом процессе отводится высшей форме режиссерской игры, которая становится ведущим видом деятельности в предкризисный период дошкольного детства [18].

В младшем школьном возрасте развитие децентрации (по Г.М. Бреславу) опосредовано социальными принципами и правилами взаимодействия за счет расширения круга эмоционально значимых для ребенка предметов и ситуаций. Иными

словами, младший школьник становится способным к осуществлению элементарного анализа все большего числа ситуаций с опорой не только на свою точку зрения, но и с учетом, прежде всего, точки зрения другого. В связи с этим, регресс децентрации рассматривается исследователями как показатель отклонения в развитии личности. «Сюда можно отнести и локализацию децентрации, и потерю активных форм сочувствия, и поверхностность децентрации. Аномальность этих явлений хорошо заметна на фоне резкого усиления значения благоприятных межличностных отношений в III и особенно в IV классах» [15, с. 117].

В целом теоретический анализ позволил предположить, что взаимосвязь позиции децентрации и иерархии мотивов в старшем дошкольном и младшем школьном возрастах будет иметь качественные отличия в связи с освоением младшими школьниками учения как социально значимой деятельности. К исследованию привлечено 120 испытуемых, из них 60 дошкольников в возрасте 6-7 лет и 60 учащихся первого класса в возрасте 8-9 лет. Экспериментальная выборка унифицирована по половому признаку (количество мальчиков и девочек в обеих выборках равно), что свидетельствует о ее репрезентативности.

Исследование осуществлялось с согласия родителей, проводилось во второе полугодие учебного года в форме индивидуальной работы с каждым испытуемым. Для осуществления экспериментального исследования применялись следующие диагностические процедуры:

1. Методика «Четыре картинки», предложенная Е.Е. Кравцовой, направленная на оценку уровня сформированности позиции «децентрации и типа локализации контроля (экстернальный, интернальный, смешанный нереалистичный, смешанный реалистичный)» [18; 19].

2. Методика «Волшебная палочка», позволяющая выявить и охарактеризовать доминирующие мотивы, определить их иерархию [20]. Для оценки типологической спецификации мотивов испытуемых нами на основе контент-анализа были дифференцированы следующие группы: 1) эгоцентрические, направленные на удовлетворение личных желаний и потребностей, т.е. мотивы для себя; 2) социальные, ориентированные на социальную значимость, востребованность и одобряемость действий, потребностей и желаний ребенка; 3) опосредованные – завуалированная форма мотивов «для себя», которые иницируются как социальные (направлены на удовлетворение личных потребностей и желаний, но которые презентуются как социально значимые) [19].

Эти методики являются достаточно простым и чувствительным диагностическим инструментом для работы с детьми. В качестве дополнительного показателя выступала условная характеристика школьной успешности первоклассников, оценку которой осуществлял учитель.

Анализ эмпирических данных показал (рис. №№ 1, 2), что у испытуемых старшего дошкольного и младшего школьного возрастов преобладают эгоцентрические мотивы, направленные на удовлетворение преимущественно собственных потребностей и желаний. Второе место по частоте встречаемости занимают социальные мотивы. Причем у испытуемых-первоклассников они распространены чаще, в том числе и в иерархии мотивов. Кроме того, в иерархической структуре мотивов у испытуемых младшего школьного не обнаружено опосредованного типа мотивов, что может свидетельствовать об относительной осознанности содержательной стороны собственных мотивов, понимании их ключевого смысла и социальной значимости, что не характерно для дошкольников.

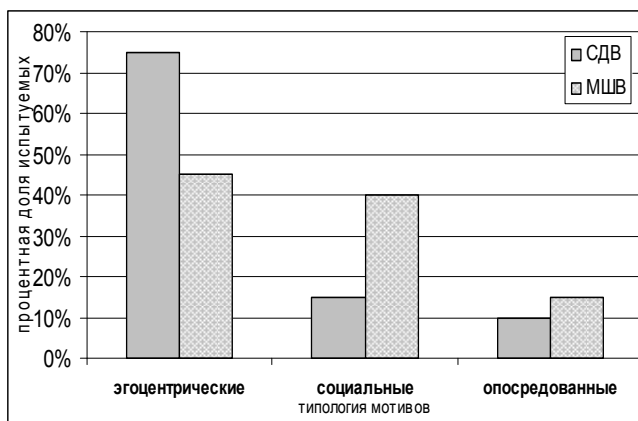


Рисунок 1

Диаграмма распределения типологии мотивов у испытуемых старшего дошкольного (СДВ) и младшего школьного (МШВ) возраста

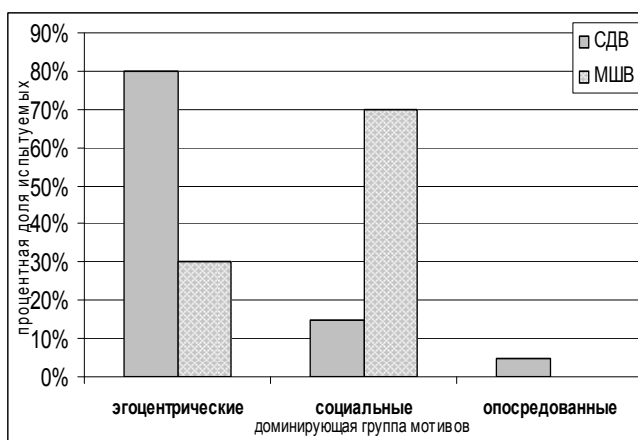


Рисунок 2.

Диаграмма иерархии мотивов у испытуемых старшего дошкольного (СДВ) и младшего школьного (МШВ) возраста

Оценка результатов диагностики позиции децентрации (рис. № 3) свидетельствует, что у испытуемых старшего дошкольного и младшего школьного возрастов преобладает частично сформированный и несформированный уровень ее развития. Если для старшего дошкольного возраста эти показатели в целом можно считать закономерными, так как децентрация в этом возрасте находится на стадии становления и не всегда успевает полностью сформироваться к концу дошкольного возраста, то для младшего школьного возраста отсутствие испытуемых со сформированной позицией децентрации можно рассматривать как чрезвычайно тревожный показатель, свидетельствующий о дисгармоничном развитии сферы самосознания.

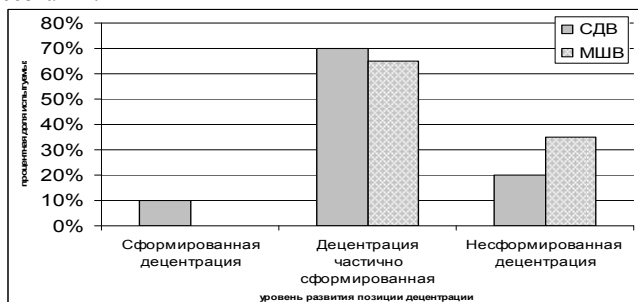


Рисунок 3

Диаграмма уровня развития децентрации у испытуемых старшего дошкольного (СДВ) и младшего школьного (МШВ) возраста.

Анализ выраженности локализации контроля показал (рис. № 4) преобладание у испытуемых двух эксперименталь-

ных групп интернального локуса контроля, для которого характерна оценка и интерпретация значимых событий как результата собственной деятельности, что в целом может указывать на достаточно сформированную субъективную позицию и у старших дошкольников, и у младших школьников. В тоже время у испытуемых младшего школьного возраста показатели выраженности экстернального и смешанного нереалистического типа локализации субъективного контроля превышают показатели данных параметров, зафиксированные у испытуемых старшего дошкольного возраста. Кроме того, как видно на рисунке, в группе испытуемых-первоклассников не выявлено смешанного реалистического типа локализации контроля, содержанием которого выступает в целом объективная оценка происходящих событий как результата действия не только собственной деятельности, но и в известной степени аргументированный учет внешних обстоятельств. Заметим, что данный тип локуса контроля чрезвычайно важен для полноценного освоения ребенком нового вида ведущей деятельности – учебной, ее структурных компонентов, а так же для эффективной адаптации к школьному обучению, так как свидетельствует о способности ребенка адекватно и, в некотором смысле, обобщенно оценить себя, посмотреть на себя и на ситуацию с разных позиций, абстрагируясь от несущественного [18; 21].

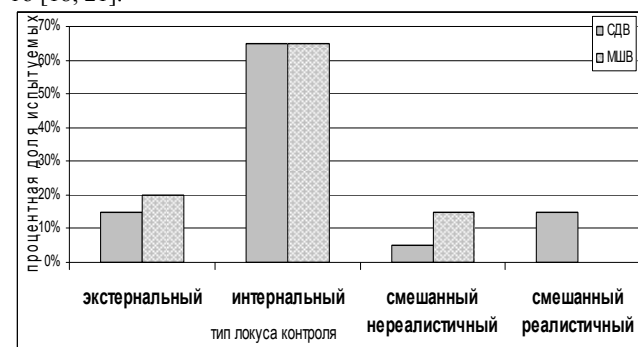


Рисунок 4.

Диаграмма распределения типологии локализации контроля у испытуемых старшего дошкольного (СДВ) и младшего школьного (МШВ) возраста

Качественный анализ соотношения уровня развития позиции децентрации с типологией доминирующих мотивов позволил обнаружить, что у испытуемых старшего дошкольного возраста со сформированной позицией децентрации (10% выборки) в иерархической структуре доминируют социальные мотивы (100%). У испытуемых с частично сформированной позицией децентрации (70% выборки) преобладают эгоцентрические мотивы (79%). 7% приходится на социальные и 14% – на опосредованные мотивы. Испытуемые с несформированной позицией децентрации (20% выборки) характеризуются преобладанием (100%) эгоцентрических мотивов.

У испытуемых-первоклассников с частично сформированной позицией децентрации (65% выборки) в иерархической структуре доминирующими выступают эгоцентрические мотивы (46%). Второе место по выраженности занимают социальные (31%), третье – опосредованные (23%) мотивы. Испытуемым с несформированной позицией децентрации (35% выборки) свойственно преобладание социальных мотивов (57%), на втором месте располагаются эгоцентрические (43%) мотивы. Опосредованный тип мотивации у этой подгруппы испытуемых не выявлен.

Следует отметить, что показатель преобладания социальных мотивов у испытуемых младшего школьного возраста с несформированной позицией децентрации характеризуется некоторой парадоксальностью и может указывать на высокую социальную зависимость мотивации первоклассников, обусловленную освоением учебной деятельности. Так, по данным М.В. Матюхиной (1984), Т.А. Нежновой (1988), Д.В. Солдатована (1999), мотивация младшего школьника детерминирована спецификой взаимодействия в системе «учитель-ученик». Так

как ребенок приходит в школу уже с определенными ожиданиями и уровнем потребности в социальном соответствии, массированное воздействие учителя, родителей и других взрослых приводит к генерализации значимости учебной отметки. Процесс мотивации и целеобразования, корректируемый текущими успехами и неудачами, оказывается, таким образом, в значительной степени санкционированным учителем.

В связи с этим, дополнительную информационную нагрузку, на наш взгляд, может нести специфика взаимосвязи успешности освоения школьной программы с уровнем развития децентрации и иерархией мотивов испытуемых младшего школьного возраста. Характер успешности испытуемых определяется исходя из субъективного мнения учителя о степени освоения ребенком программы обучения в первом классе.

В графической форме результаты качественного анализа соотношения школьной успешности испытуемых-первоклассников с доминирующим типом мотивов представлены на рисунке № 5.

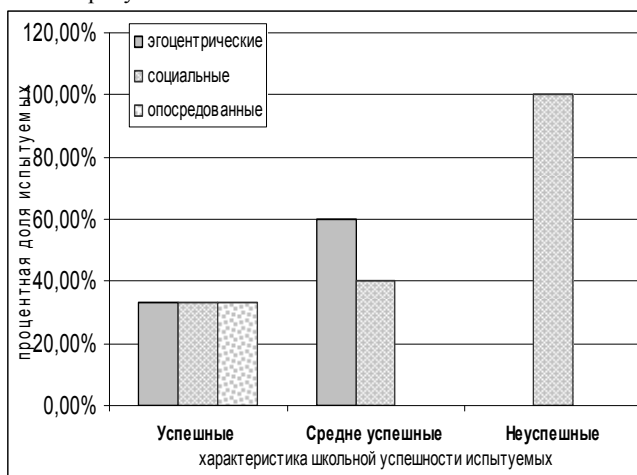


Рисунок 5

Диаграмма соотношения школьной успешности с доминирующим типом мотивов испытуемых младшего школьного возраста

Как видно из диаграммы, у испытуемых, характеризуемых учителем как «успешно осваивающие программу первого класса» (45 % выборки), в иерархии все типы мотивов представлены равнозначно. У «средне успешных» испытуемых (50 % выборки) в иерархии преобладают эгоцентрические мотивы. Испытуемым, характеризуемым как «неуспешные» (5 %), свойственно преобладание социальных мотивов. С нашей точки зрения, данный факт можно рассматривать как неблагоприятный симптом, свидетельствующий о социальной гиперзависимости («надо» доминирует у ребенка над «могу» и «хочу») отдельных учащихся и высоком риске возникновения у них дидактогении. На это указывает и наличие отрицательной взаимосвязи между параметрами «локализация контроля» – «школьная успешность» ($r = -0,255$ при $p \leq 0,05$)

По мнению ряда исследователей (Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин, Е.Е. Кравцова и др.), степень развития децентрации так же детерминирует меру успешности ребенка в освоении учебной деятельности, выступающей в качестве ведущей в младшем школьном возрасте. Результаты качественного анализа соотношения уровня развития позиции децентрации с успешностью освоения школьной программы (рис. № 6) свидетельствуют, что 46 % испытуемых с частично сформированной позицией децентрации составляют категорию «успешных» и 54 % – категорию «средне успешных». Среди испытуемых с несформированной позицией децентрации успешностью в освоении школьной характеризуются 57 % учащихся, средней успешностью – 29% и отсутствием успешности – 14% учащихся.

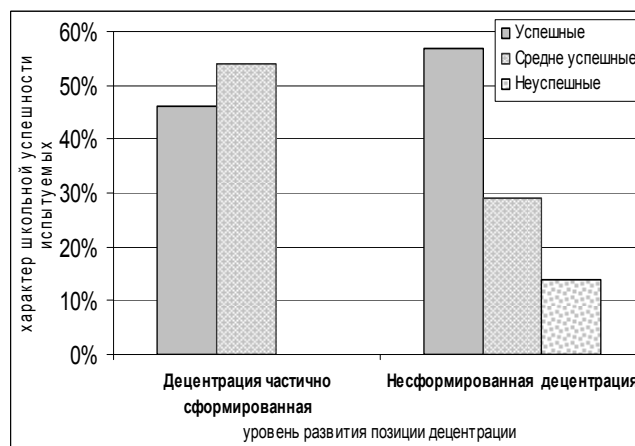


Рисунок 6

Диаграмма результатов качественного анализа взаимосвязи уровня развития позиции децентрации со школьной успешностью испытуемых младшего школьного возраста

Следует отметить, что при анализе соотношения уровня развития децентрации с успешностью освоения школьной программы испытуемыми, так же обнаружены противоречивые данные, в частности, количество успешных учащихся, преобладающее среди испытуемых с несформированной позицией децентрации. Скорее всего, данная группа испытуемых-первоклассников не столько овладевает учебной деятельностью, сколько «играет в школу» и мера их реальной успешности будет более наглядна при введении учителем в дальнейшим отметочной системы.

Объективизация полученных результатов осуществлялась посредством статистического анализа (базовый модуль программы SPSS 13 [23]) взаимосвязи децентрации со спецификой развития мотивов в каждом из исследуемых возрастов.

В группе испытуемых старшего дошкольного возраста выявлено 9 статистически значимых связей между показателями. Так прямо пропорциональная связь зафиксирована между параметрами «социальные мотивы» – «иерархия мотивов» ($r = 0,506$ при $p \leq 0,01$). Психологический смысл данной связи состоит в том, что преобладание социальных мотивов оказывает положительное влияние на формирование иерархической структуры мотивов в старшем дошкольном возрасте. Данный факт не противоречит представленным в психологической литературе закономерностям развития мотивационной сферы старшего дошкольника.

Параметр «иерархия мотивов» имеет тесную положительную связь с параметром «опосредованные мотивы» ($r = 0,450$ при $p \leq 0,03$). Вероятно, группу опосредованных мотивов в старшем дошкольном возрасте можно с высокой долей условности рассматривать как «переходную» категорию – от эгоцентрических к социальным мотивам. Наличие прямой статистической связи параметра «иерархия мотивов» зафиксировано с параметром «позиция децентрации» ($r = 0,301$ при $p \leq 0,05$), что указывает на тенденцию закономерного структурирования системы соподчинения мотивов в связи с развитием уровня позиции децентрации. Об этом свидетельствует и наличие прямой связи между параметрами «позиция децентрации» – «социальные мотивы» ($r = 0,471$ при $p \leq 0,01$), подтверждающей благоприятное влияние становления позиции децентрации на формирование системы социальных мотивов. «Позиция децентрации», в свою очередь, имеет тесную положительную связь с параметром «локализация контроля» ($r = 0,769$ при $p \leq 0,01$). Данная связь может интерпретироваться следующим образом: становление локуса контроля детерминирует развитие позиции децентрации. На это указывает и наличие взаимосвязи между параметрами «интернальный локус контроля» – «частично сформированная децентрация» ($r = 0,572$ при $p \leq 0,01$), свидетельствующей, что активное формирование субъектной позиции, когда дошкольник становится способным оценить событие, ситуацию, как результат собст-

венных действий, можно рассматривать как стартовый показатель развития у него начатков рефлексии.

Отрицательная связь параметра «эгоцентрические мотивы» зафиксирована между показателями «позиция децентрации» ($r = -0,298$ при $p \leq 0,05$), «социальные мотивы» ($r = -0,845$ при $p \leq 0,01$) и «иерархия мотивов» ($r = -0,720$ при $p \leq 0,03$). Психологический смысл данной цепочки связей заключается в том, что преобладание эгоцентрических мотивов может оказывать неблагоприятное влияние на формирование рефлексивных способностей дошкольника и на становление ключевого новообразования дошкольного возраста – иерархии мотивов, в структуре которой социальным мотивам в норме должно принадлежать приоритетное место.

В группе испытуемых младшего школьного возраста так же выявлено 9 статистических связей, но при этом 4 из них противоречат возрастным закономерностям развития личности в младшем школьном возрасте. Так, наличие положительной связи между параметрами «социальные мотивы» – «иерархия мотивов» ($r = 0,614$ при $p \leq 0,01$) и отрицательной связи между параметром «эгоцентрические мотивы» и показателями «социальные мотивы» ($r = -0,909$ при $p \leq 0,01$), «иерархия мотивов» ($r = -0,499$ при $p \leq 0,01$), в целом не противоречит представленным в научной литературе данным о сущности и закономерностях динамики соподчинения мотивов в онтогенезе [5; 11; 13].

Взаимосвязь между параметрами «интернальный локус контроля» – «частично сформированная децентрация» ($r = 0,454$ при $p \leq 0,01$) в целом подтверждает благоприятное влияние способности к оценке события, ситуации как результата собственных действий, на развитие позиции децентрации личности. Об этом свидетельствует и наличие положительной связи между параметрами «позиция децентрации» – «локализация контроля» ($r = 0,537$ при $p \leq 0,01$). Прямой взаимосвязи между позицией децентрации и успешностью овладения первоклассником школьной программой не выявлено, хотя зафиксирована опосредованная связь отрицательного характера между спецификой локализации контроля и школьной успешностью ($r = -0,255$ для $p \leq 0,05$). Учитывая, что в данной выборке преобладают испытуемые с интернальным локусом контроля, можно предположить, что в плохих отметках и низком уровне овладения школьной программой некоторые младшие школьники винят по преимуществу будут только себя. А это уже серьезный психологический риск формирования у них комплекса неполноценности и чувства неуспешности.

На неблагоприятные тенденции личностного развития первоклассников указывает наличие положительной связи параметра «позиция децентрации» с параметром «эгоцентрические мотивы» ($r = 0,334$ при $p \leq 0,01$) и отрицательной – с параметрами «социальные мотивы» ($r = -0,256$ при $p \leq 0,05$), «иерархия мотивов» ($r = -0,301$ при $p \leq 0,05$). Наличие данной цепочки связей может свидетельствовать о существенной инфантилизации испытуемых младшего школьного возраста в нашей выборке. По данным Е.Е. Кравцовой, Д.В. Солдатова, Г.М. Бреслава и других авторов, позиция децентрации является одним из показателей развития самосознания личности, об уровне которого судят и по содержательности, и по выраженности мотивов. Очевидно, что преобладание социальных мотивов в данной группе испытуемых (см. рис. 2) обусловлено не столько возрастными закономерностями развития, сколько гиперактуализированной социализацией, оказываю-

щей неблагоприятное влияние на психологически неготовых к школьному обучению детей [11; 19; 24].

Проверка достоверности различий данных двух групп испытуемых осуществлялась с помощью Т-теста для независимых выборок. Результаты статистической проверки значимости различий представлены в таблице № 1.

Таблица 1
Данные статистической проверки достоверности различий по показателям двух групп испытуемых

Параметры	Эмпирическое значение «Т-критерия»	Уровень значимости
локус контроль (ЛК)		
позиция децентрации (ПД)		
эгоцентрические мотивы (ЭМ)	2,408	,021
социальные мотивы (СМ)	2,270	,029
опосредованные мотивы (ОМ)		
иерархия мотивов (ИМ)	2,281	,028
Всего достоверных различий	3	

На основе анализа достоверности различий эмпирических данных можно сделать вывод о том, что уровень развития позиции децентрации и локуса контроля у старших дошкольников и младших школьников в целом не имеют отличий. Этот факт может указывать на психологическую незрелость младших школьников. Различия наблюдаются в специфике развития мотивов испытуемых, причем, если учесть данные качественного анализа, то можно считать иерархию мотивов старших дошкольников более выраженной с точки зрения соотношения социальных и эгоцентрических мотивов, чем у испытуемых младшего школьного возраста.

В целом иерархия мотивов и способность к децентрации имеют основополагающее значение для успешного освоения ребенком нового социально-значимого вида деятельности – учения. Без них овладение такими структурными элементами учебной деятельности как оценка и анализ деятельности будет не полноценным, и, соответственно, в развитии ключевого новообразования младшего школьного возраста – интеллектуальной рефлексии, возникнут серьезные трудности [25; 26].

Подводя краткий итог, отметим:

1. В динамике от старшего дошкольного к младшему школьному возрасту качественные отличия взаимосвязи децентрации и мотивации приобретают в большей мере неблагоприятный характер. Причем учебная деятельность в начальной школе в настоящее время выполняет в большей мере контролируемую, гиперсоциализирующую, а не развивающую функцию, что оказывает негативное влияние не только на формирование психологической готовности ребенка к обучению, но и на развитие личности младшего школьника в целом.

2. Близость эмпирических данных к нормальному распределению (по критерию нормальности λ Колмогорова-Смирнова) дает основания рассматривать полученные нами результаты экспериментального исследования как закономерные тенденции личностного развития современных дошкольников и младших школьников.

Библиографический список

1. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности. – М.- Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997.
2. Выготский, Л.С. Психология развития ребенка. – М.: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2004.
3. Эльконин, Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах: Избранные психологические труды. – М.-Воронеж: МОДЭК, 2001.
4. Узнадзе, Д.Н. Психология установки. – СПб.: Питер, 2001.
5. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики /А.Н. Леонтьев. – М.: МГУ, 1972.
6. Запорожец, А.В. Избранные психологические труды. – В 2-х т. Психическое развитие ребенка. – М.: Педагогика, 1986. - Т. 1.
7. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество /В.С. Мухина. – М.: ИЦ «Академия», 2002.
8. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология: от рождения до 7 лет. – СПб.: Питер, 2001.
9. Смирнова, Е.О. Детская психология. – М.: ГИЦ «ВЛАДОС», 2003.

10. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения. – В 2-х т. – М.: Педагогика, 1983.
11. Солдатов, Д.В. Динамика мотивов у детей старшего дошкольного возраста // Психолог в детском саду. – 1999. – № 3-4.
12. Матюхина, М.В. Мотивация учения младших школьников. – М.: Академия педагогических наук, 1984.
13. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990.
14. Гинзбург, М.Р. Развитие мотивов учения у детей 6-7 лет // Особенности психического развития у детей 6-7-летнего возраста / под ред. Д.Б. Эльконина, А.А. Венгера. – М.: Педагогика, 1988.
15. Бреслав, Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонение. – М.: Педагогика, 1990.
16. Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. – М.: Смысл, 1997.
17. Сапогова, Н.В. Психология возраста. – М.: Русь, 1999.
18. Кравцова, Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. – М.: Педагогика, 1991.
19. Белобрыкина, О.А. Диагностика развития самосознания в детском возрасте. – СПб.: Речь, 2006.
20. Урунтаева, Г.А. Практикум по детской психологии / Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина. – М.: Академия, 2000.
21. Анкудинова, Н.Е. О развитии самосознания у детей // Психология дошкольника: хрестоматия. – М.: ИЦ «Академия», 2000.
22. Нежнова, Т.А. Динамика «внутренней позиции» при переходе от дошкольного к школьному возрасту. – М.: Наука, 1988.
23. Наследов, А.Д. SPSS: Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках. – СПб.: Питер, 2005.
24. Нижегородцева, Н.В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе: пособие для практических психологов, педагогов и родителей / Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков. – М.: ГИЦ «ВЛАДОС», 2001.
25. Зак, А.З. Диагностика различий в мышлении младших школьников. Оценка готовности к начальной и средней школе. Контроль развития в период 6-10 лет. – М.: Генезис, 2007.
26. Фельдштейн, Д.И. Психология становления личности. – М.: Международная педагогическая академия, 1994.

Статья поступила в редакцию 19.10.09

УДК 159.923+159.9:316.6

В.Г. Петровская, соискатель НГПУ, г. Куйбышев, Новосибирская область, E-mail: koshenova.m.i@gmail.com

ФОРМИРОВАНИЕ АСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В ДИСФУНКЦИОНАЛЬНОЙ СЕМЬЕ

В статье представлены характеристики асоциального поведения подростков, а также материалы экспериментального исследования влияния дисфункциональности отношений в супружеской диаде на формирование нарушенного поведения подростков, которое доказывает взаимосвязь между дисфункцией семьи и асоциальностью подростков.

Ключевые слова: асоциальное поведение, функциональность и дисфункциональность семьи, акцентуация характера, суверенность психологического пространства.

В отечественной психолого-педагогической литературе много работ посвящено проблеме нарушенного поведения. Современная наука богата различными трактовками возникновения асоциального поведения, и наличие такого обилия различных точек зрения на данную проблему убеждает в том, что асоциальное поведение – довольно сложное социально-психологическое явление.

Мы склонны рассматривать асоциальное поведение как деструктивное девиантное поведение, так как по своей направленности девиация может быть позитивной (героизм, талант), относительно нейтральной или безразличной (коллекционирование, особое пищевое поведение, гемблинг, религиозный, спортивный, музыкальный фанатизм, граффити), негативной (сквернословие, лживость, уклонение от учебы, бродяжничество, аддикции, агрессия, аутоагрессия). Асоциальное поведение – разновидность отклоняющегося поведения, которое характеризуется нарушением, в первую очередь, нравственных норм поведения, а также несоответствием им [1].

Механизм возникновения асоциального поведения подростков изучен, на наш взгляд, недостаточно хорошо; более основательно изучены причины возникновения подростковых девиаций негативной направленности. Подростковый возраст более уязвим в плане формирования асоциальности из-за особенностей возраста, проблем становления характера и заострения его черт, значимости и особенностей общения.

Мы разделяем мнение А.С. Белкина, который писал о том, что на возникновение асоциального поведения влияет характер общения личности ребенка с окружающими (родителями, сверстниками, педагогами) и удовлетворенность своими отношениями с ними [2]. Многие авторы признают, что семья является важнейшим фактором социализации, играя решающую роль в определении направленности поведения подростков. Чаще исследуют личностные особенности родителей и стиль семейного воспитания как факторы формирования асоциальности подростка, реже авторы изучают проблему влияния нарушенных отношений в супружеской диаде на поведение подростка.

Целью нашей работы стало выявление роли дисфункциональности отношений в супружеской паре в возникновении асоциального поведения подростка.

Гипотезой исследования стало предположение о том, что дисфункциональность супружеской диады (выражающаяся в ролевой неадекватности, несогласованности семейного воспитания, высоком уровне тревожности, неудовлетворенности брачными отношениями, несбалансированности по сплоченности и гибкости системы) приводит к нарушению суверенности психологического пространства подростка, формирование деструктивных характерологических особенностей ребенка, и, как следствие, асоциальному поведению.

Методики и организация исследования

Для проверки гипотезы и достижения цели было проведено экспериментальное исследование, в котором приняло участие 240 человек: 80 подростков и их родители. Базой для исследования стало муниципальное образовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 3 города Куйбышева Новосибирской области.

Для изучения особенностей взаимоотношений в супружеских парах использовались методики [3; 4; 5]: опросник «Взаимодействие родитель-ребенок» (ВРР) И.М. Марковской, «Шкала семейной адаптации и сплоченности FACES-3» Д. Олсона в модификации Э.Г. Эйдемиллера, В.В. Юстицкиса, опросник «Анализ семейной тревоги» (АСТ) Э.Г. Эйдемиллера, опросник «Ролевые ожидания и притязания в браке» (РОП) А.Н. Волковой. Для диагностики личностных особенностей подростков были выбраны следующие методики [6; 7]: опросник «Взаимодействие родитель-ребенок»-«Зеркало» (ВРР-«Зеркало») И.М. Марковской, «Методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению» (СОП), разработанная Вологодским центром гуманитарных исследований и консультирования «Развитие», опросник «Суверенность психологического пространства» (СПП) С.К. Нартовой-Бочавер, опросник «Акцентуации характера» Х. Смишека.

Из всей выборки условно были сформированы две группы: экспериментальная (36 дисфункциональных семей) и контрольная (21 функциональная семья). Критериями для формирования групп стали: сплоченность семьи, уровень адаптации, согласованность/несогласованность в воспитании ребенка,

удовлетворенность семейной жизнью и уровень семейной тревоги супругов.

Для выявления достоверности различий между экспериментальной и контрольной группами использовался t-критерий Стьюдента. Результаты расчетов представлены в таблице № 1.

Таблица 1

Сводная таблица статистических данных применения t-критерия Стьюдента для показателей дисфункциональных и функциональных семей

Шкала	X	Y	t-стат
Сплоченность семьи	0,72	0,79	1,138
Адаптация семьи	0,44	0,66	2,800**
Согласованность семейных ценностей	1,14	0,88	1,492
Роловая адекватность жены	1,38	5,14	2,059*
Роловая адекватность мужа	7,58	5,05	1,651
Удовлетворенность семейной жизнью жены	-2,22	5,24	4,722***
Удовлетворенность семейной жизнью мужа	-2,94	4,57	4,740***

Примечание: X – дисфункциональные семьи, Y – функциональные семьи

$$t_{кр} = \begin{cases} 1,67 \leq 0,05^* \\ 2,00 \leq 0,01^{**} \\ 2,66 \leq 0,001^{***} \end{cases}$$

Обнаружены статистически достоверные различия между функциональными и дисфункциональными семьями по четырем показателям. Установлено, что в экспериментальной группе более низкий уровень гибкости семейной системы, ниже роловая адекватность жен и их удовлетворенность семейной жизнью жены и мужа. Наличие различий между функциональными и дисфункциональными парами по четырем показателям из семи дает нам основание утверждать, что эти различия значительны, следовательно, выделенные нами группы адекватно определены как функциональные семьи и дисфункциональные семьи.

Сравним показатели по соответствующим подростковым группам, применяя t-критерий Стьюдента. Результаты представлены в таблице № 2.

Таблица 2

Сводная таблица статистических данных t-критерия Стьюдента для показателей подростков из дисфункциональных и функциональных семей

	Шкала	X	Y	t-стат
Суверенность психологического пространства	Суверенность психологического пространства	-10,76	-11,31	0,256
	Суверенность физического тела	-2,62	-3,06	0,640
	Суверенность территории	-2,19	-1,89	0,453
	Суверенность вещей	-1,33	-1,72	0,504
	Суверенность привычек	-4,05	-3,53	0,833
	Суверенность социальных связей	1,00	0,53	0,778
	Суверенность ценностей	-1,57	-1,64	0,125
Турбулентности характера	Гипертимический	18,29	18,33	0,045
	Застревающий	12,57	14,22	1,987

				*
Склонность к отклоняющемуся поведению	Эмотивный	12,43	13,83	0,920
	Педантичный	12,86	13,67	0,589
	Тревожный	9,71	9,92	0,135
	Циклоидный	17,14	17,58	0,302
	Демонстративный	15,14	15,17	0,019
	Возбудимый	13,43	15,33	1,328
	Дистимический	8,00	9,92	1,836
	Экзальтированный	14,57	15,17	0,364
	Склонность к нарушению норм и правил	8,48	9,03	0,838
	Склонность к аддиктивному поведению	8,14	7,89	0,271
Склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению	10,14	11,72	1,700	
Склонность к агрессии и насилию	14,00	14,94	0,865	
Шкала волевого контроля эмоциональных реакций	9,24	9,56	0,580	
Склонность к делинквентному поведению	9,90	9,81	0,142	

Примечание: X – функциональные семьи, Y – дисфункциональные семьи

$$t_{кр} = \begin{cases} 1,67 \leq 0,05^* \\ 2,00 \leq 0,01^{**} \\ 2,66 \leq 0,001^{***} \end{cases}$$

Обнаружены статистически достоверные различия между подростками экспериментальной и контрольной групп по трем показателям и во всех случаях более высокие показатели выявлены у подростков из экспериментальной группы. Поэтому можно констатировать факт влияния дисфункциональности семьи на формирование застревающего и дистимического типов акцентуации характера у подростков. Напомним, что, по мнению А.А. Реана, в группе делинквентов число детей с застревающим типом не так уж велико, хотя заметно, и составляет примерно 24%. Взрослые не замечают или не обращают внимания на эту акцентуацию личности, и этот факт «особо тревожен потому, что касается он учащихся с асоциальной направленностью, с девиациями поведения, с выраженной социальной дезадаптацией и с делинквентным поведением» [7, с. 142].

Дисфункциональные семьи формируют также дистимический тип акцентуации характера. Для дистимиков характерна сконцентрированность на мрачных, печальных сторонах жизни, причем это проявляется во всем: в поведении, в общении, в особенностях восприятия жизни, событий и других людей. В случае появления трудностей и неприятностей сконцентрированность на мрачных, печальных сторонах жизни предопределяет выбор стратегии ухода. Поиск недостающего драйва создает риск возникновения аддикций, где можно получить дополнительные положительные эмоции.

Дисфункциональность семьи формирует также у подростка склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению. Это значит, что подростки из экспериментальной группы часто попадают в ситуации повышенного риска для жизни и здоровья: конфликты с окружающими с использованием ненормативной лексики, причинение боли другим и себе, превышение скорости на дороге, употребление психоактивных веществ и пр. Это объясняется тем, что в дисфункциональной семье подросток получает от родителей жесткую директиву «не живи» (в терминологии Р. и М. Гоулдинг), скрытый смысл которой заключается «в облегчении управления ребенком через возбуждение в нем хронического чувства базисной вины, связанными не с какими-то конкретными поступками, а с самим фактом его присутствия» [8, с. 42]. Ребенок может прийти к умозаключению, что «лучше бы его не было» и в этом случае частое травмирование, самоповреждение, суицид, наркомания, алкоголизм становятся своеобразным ответом на родительское предписание. Это поведение

становится своеобразным избавлением от чувства вины неизвестно за что, поскольку в этом случае подростку проще чувствовать себя виноватым за конкретный проступок.

Мы получили также не менее интересные данные в результате применения коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Важными показателями функциональности/дисфункциональности супружеской пары являются «сплоченность», «гибкость» и «согласованность/несогласованность воспитания», поэтому проведена корреляция этих показателей со шкалами методики СОП (таблица 3).

Таблица 3

Сводная таблица коэффициентов ранговой корреляции Спирмена по статистическим данным супружеской пары и методике «Склонность к отклоняющемуся поведению»

СОП	Социальная желательность ответов	Склонность к нарушению норм и правил	Склонность к аддиктивному поведению	Склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению	Склонность к агрессии и насилию	Волевой контроль эмоциональных реакций	Склонность к делинквентному поведению
Данные супружеской пары							
Сплоченность	- 0,055	0,018	0,092	0,169	0,287*	0,074	0,078
Гибкость	0,021	- 0,084	0,027	- 0,042	0,062	0,097	- 0,005
Согласованность/несогласованность воспитания	- 0,022	0,299*	0,239*	0,163	0,124	0,095	0,166

$r_{\text{табл.}} = 0,220$ при $P \leq 0,05^*$ для $n=80$ $r_{\text{табл.}} = 0,286$ при $P \leq 0,01^{**}$

Примечание: СОП – склонность к отклоняющемуся поведению

Было установлено, что повышение уровня сплоченности в супружеской диаде способствует формированию склонности подростка к агрессии и насилию. Это подтверждает мысль о том, что чрезмерный уровень сплоченности семейной системы, центральным звеном которой является супружеская диада, препятствует формированию самостоятельности и автономности подростка. Повзрослев, эмоционально отделиться от родителей в этом случае непросто, и агрессивность подростка помогает осуществить эту возрастную задачу. Родители своей приверженностью к семейной системе дают подростку сложную жизненную директиву: «не расти» [8]. Взросление ребенка, его личностная автономия становится угрозой для родителей, которые, с одной стороны, тревожатся за его судьбу, с другой стороны, оказываются не готовы остаться, как в начале супружества, вдвоем.

Существенную роль в семье с ребенком подросткового возраста играет согласованность воспитания. Чем менее согласованы воспитательные позиции родителей, тем вероятнее риск возникновения склонности подростка к нарушению норм и правил и склонности к аддиктивному поведению. Несогласованность родительской позиции приводит к повышению уровня конфликтности в паре, что приводит к концентрации внимания родителей на своих проблемах, «выяснению отношений» и формальности в воспитании ребенка. При наличии конфликтов в супружеской паре ребенку трудно спрогнозировать эмоциональные реакции родителей, поэтому непредсказуемость эмоциональных реакций, эмоциональная нестабильность формируют агрессивность подростка и легко сочетаются

с аддиктивным поведением [9]. Семейная ситуация, в которой подросток не получает позитивных эмоций, создает у подростка ощущение пустоты и изоляции, стимулирует подростка дистанцироваться от родителей и одновременно искать пути изменения своего психического состояния. Аддиктивное поведение дает те интенсивные эмоции, которых подросток оказывается лишен в семье [10; 11].

Обнаружены интересные взаимосвязи в диадах «мать-сын», «отец-дочь», данные представлены в таблицах 4-5.

Таблица 4

Сводная таблица коэффициентов ранговой корреляции Спирмена по методикам «Взаимодействие родитель-ребенок» и «Методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению» (мальчики)

СОП	Социальная желательность ответов	Склонность к нарушению норм и правил	Склонность к аддиктивному поведению	Склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению	Склонность к агрессии и насилию	Волевой контроль эмоциональных реакций	Склонность к делинквентному поведению
ВРР							
Ребенок-мать	0,096	- 0,410*	- 0,456**	- 0,159	- 0,041	- 0,219	- 0,401*
Ребенок-отец	0,262	- 0,262	- 0,294	0,117	0,009	0,169	- 0,058

$r_{\text{табл.}} = 0,344$ при $P \leq 0,05^*$ для $n=33$ $r_{\text{табл.}} = 0,442$ при $P \leq 0,01^{**}$

Примечание: СОП – склонность к отклоняющемуся поведению

ВРР – взаимодействие родитель-сын

В отечественной девиантологии и аддиктологии утверждается, что в большей степени на возникновение аддикций влияют отношения в диаде «мать-ребенок», но это положение находит лишь частичное подтверждение в нашем исследовании, так как детерминантами отклонений скорее являются нарушенные отношения в диаде «мать - сын», так и в диаде «отец - дочь». Для диады «мать-сын» мы установили, что:

1) чем выше уровень взаимопонимания матери с сыном-подростком, тем увереннее он выстраивает отношения со сверстниками, чему способствует ощущение собственной социальной компетентности. Наличие эффективных отношений со сверстниками является показателем успешности процесса социализации подростка. Это еще раз подчеркивает тот факт, что чаще в семье основную воспитательную функцию в семье выполняет мать;

2) чем ниже уровень взаимопонимания матери и сына-подростка, тем в большей степени он склонен к нарушению норм и правил, формированию аддиктивного и делинквентного поведения. Поскольку отец в семье часто вытеснен на периферию семейного воспитания, эффективно выполнять функцию социализации и существенно влиять на поведение ребенка он не может. Асоциальность и антисоциальность мальчика становятся способом разрушения эмоциональной зависимости подростка от матери, «помогая» ему утвердиться в мужской роли.

Таблица 5

Сводная таблица коэффициентов ранговой корреляции Спирмена по методикам «Взаимодействие родитель-ребенок» и «Методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению» (девочки)

СОП ВРР	Социальная желательность ответов	Склонность к нарушению норм и правил	Склонность к аддиктивному поведению	Склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению	Склонность к агрессии и насилию	Волевой контроль эмоциональных реакций	Склонность к делинквентному поведению	Принятие женской социальной роли
Ребенок-мать	-0,126	-0,094	-0,053	0,212	0,363*	0,160	0,143	0,387*
Ребенок-отец	-0,491**	-0,585**	-0,592**	-0,648**	-0,645**	-0,438**	-0,734**	0,270

$r_{\text{табл.}} = 0,288$ при $P \leq 0,05^*$ для $n=47$

$r_{\text{табл.}} = 0,372$ при $P \leq 0,01^* *$

Примечание: СОП – склонность к отклоняющемуся поведению

ВРР – взаимодействие родитель-дочь

Анализируя полученные данные, мы установили следующее:

1) чем ниже уровень взаимопонимания отца и дочери-подростка, тем ниже уровень волевого контроля у девочки, а также у нее формируется склонность ко лжи, к агрессии и насилию, к аддикциям, к нарушению норм и правил, в том числе и правовых норм. Поведение девочки не соответствует нормам безопасности, что приводит к самоповреждению и саморазрушению;

2) повышение уровня взаимопонимания между отцом и ребенком-подростком независимо от пола позволяет более эффективно дистанцироваться от родительской семьи, разрывая симбиотические связи и формируя личностную автономность.

Совершенно очевидно, что нарушенные отношения в супружеской паре и, как следствие, неконструктивные отношения подростка с родителем противоположного пола играют существенную роль в формировании асоциального поведения ребенка.

Выводы

1. Чрезмерный уровень сплоченности семейной системы, центральным звеном которой является супружеская диа-

да, препятствует формированию самостоятельности и автономности подростка. Повзрослев, эмоционально отделиться от родителей в этом случае непросто, и это формирует склонность подростка к агрессивному поведению.

2. Несогласованность в супружеской паре вопросов воспитания приводит к повышению уровня конфликтности в паре, что способствует концентрации внимания родителей на своих проблемах, «выяснению отношений» и формальности в воспитании ребенка. На этом фоне возникает склонность подростка к нарушению норм и правил и склонность к аддиктивному поведению.

3. Непредсказуемость эмоциональных реакций, эмоциональная нестабильность в конфликтующей супружеской диаде формируют агрессивность подростка и легко сочетаются с аддиктивным поведением, которое дает ребенку те интенсивные эмоции, которых он оказывается лишен в семье.

4. В формировании асоциального поведения подростка большую роль играет родитель противоположного пола. На возникновение асоциального поведения мальчика влияют отношения в диаде «мать-ребенок», девочки – отношения в паре «отец-дочь».

5. Отец в целом более эффективен в вопросах формирования суверенности психологического пространства, независимо от пола ребенка он обладает сильным ресурсом для разрыва симбиотических связей и формирования личностной автономии.

Библиографический список

- Отклоняющееся поведение молодежи. Краткий словарь-справочник / под общ. ред. доктора пед. наук. проф. В.А. Попова, канд. пед. наук доцента С.А. Завражина. – Владимир: Изд-во ВГПУ, 1994.
- Белкин, А.А. Отклонения в поведении школьников: учебное пособие. – Свердловск: Свердловский гос. пед. ин-т, 1973.
- Малкина-Пых, И.Г. Семейная терапия. Справочник практического психолога. – М.: Изд-во Эксмо, 2005.
- Олифирова, Н.И. Психология семейных кризисов / Н.И. Олифирова, Т.А. Зинкевич-Куземкина, Т.Ф. Велента. – СПб.: Речь, 2006.
- Эйдемиллер, Э.Г. Психология и психотерапия семьи / Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис. – СПб.: Питер, 2002.
- Дмитриева, Н.В. Психология аддиктивного поведения: монография / Н.В. Дмитриева, Д.В. Четвериков. – Новосибирск, НГПУ, 2002.
- Реан, А.А. Практическая психодиагностика личности: учебное пособие / А.А. Реан. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. Ун-та, 2001.
- Лосева, В.К. Психосексуальное развитие ребенка / В.К. Лосева, А.И. Луньков. – М.: А.П.О., 1995.
- Гонеев, А.Д. Основы коррекционной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.Д. Гонеев, Н.И. Лифинцева, Н.В. Ялпаева; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2002.
- Манапова, Е.И. Психология девиантного поведения: учебное пособие для вузов / Е.И. Манапова. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2004.
- Нартова-Бочавер, С.К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии. – СПб.: Питер, 2008.

Статья поступила в редакцию 19.10.09

УДК 159.922

Е.В. Ветерок, соискатель НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: Leutin39@yandex.ru

ПОИСК ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ МАРКЕРОВ ДЛЯ ВЫЯВЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С ИЗМЕНЕННОЙ СЕКСУАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИЕЙ

Высказано предположение, что в подростковом возрасте связь измененной сексуальной ориентации с разными формами аддикций маловероятна. На основании проведенной диагностики были выявлены и описаны особенности подростков с измененной сексуальной ориентацией: акцентуации характера, психологические защиты, степень риска формирования аддикций.

Ключевые слова: измененная половая идентичность, акцентуации характера, аддиктивное поведение, напряженность защит.

Особенностью современной психологии является переосмысление представлений о причинах измененной половой идентичности [1]. Еще недавно преимущество было на стороне тех, кто приписывал это явления исключительно психологическим причинам [2]. Но в настоящее время все больше данных свидетельствует о том, что особенности гормонального фона, в котором пребывает плод в утробе матери, имеют решающее значение для того, какой путь – мужского или женского поведения – выберет мозг человека [3; 4; 5]. Этот уровень гормонов напрямую зависит от состояния матери, в том числе от пребывания ее в стрессе, ибо гормон стресса кортизол подавляет выработку гормона тестостерона, который, в свою очередь, направляет мозг мальчика на путь мужского развития [6].

Все это ведет к переосмыслению представлений о формировании половой идентичности и сексуальной ориентации, а также к методам профилактики изменений их типичных форм [2]. Однако до сих пор общество крайне агрессивно относится к подобным людям, а потому подростки быстро научаются избегать встречи как со взрослыми, так и со сверстниками, формируя закрытые сообщества, что в существенной мере затрудняет исследование самого явления. Наибольшую трудность представляет изучение девочек с измененной половой идентичностью, поскольку к ним общество проявляется максимальную агрессию.

Бытует представление о связи этого явления со многими типами зависимого поведения и изменениями интеллекта. Но, принимая во внимание физиологическую и социальную природу этого явления, кажется маловероятным именно в подростковом возрасте связь измененной сексуальной ориентации с разными формами аддикций. Это возможно в более позднем возрасте, когда на психофизиологические механизмы накладываются социальные условия неприятия человека обществом. Поэтому мы считаем заслуживающим внимания исследование этого аспекта данной проблемы более подробно.

Цель исследования: описание психологических особенностей подростков, относящих себя к лицам с измененной сексуальной ориентацией.

Материал и методы исследования. В работе принимали участие три группы подростков. В первую вошли подростки, относящие себя к людям с измененной сексуальной ориентацией или иной половой идентичностью. Всего 54 девочки, 4 мальчика, средний возраст 14,05±0,56.

Вторую группу составили подростки, злоупотребляющие алкоголем и табакокурением. Всего 39 девочек, 9 мальчиков, средний возраст 13,83±0,56.

Третью группу составили нормативно развивающиеся подростки. Всего 33 девочки, 13 мальчиков, средний возраст 13,67±0,56.

В первую группу подростки определялись на основании опроса, проведенного в соответствующих клубах (примерные вопросы для девочек: «Что привело тебя сюда? Кем ты себя ощущаешь? Тебе нравятся девочки? Насколько близко ты общаешься с ними?», примерные вопросы для мальчиков: «Что привело тебя сюда? Тебе нравятся мальчики? Насколько близко ты общаешься с ними?»).

Во вторую группу подростки определялись на основании собеседования со школьным психологом и анонимного тестирования (инструкция: «Напишите на обратной стороне ли-

та букву К, если вы курите больше одной сигареты в день, и (или) букву А, если вы употребляете спиртные напитки чаще раза в неделю») соответственно, в группу попали те, кто написал буквы А и К.

В третью группу подростки определялись на основании собеседования со школьным психологом и анонимного тестирования (инструкция: «Напишите на обратной стороне листа букву К, если вы курите больше одной сигареты в день, и (или) букву А, если вы употребляете спиртные напитки чаще раза в неделю»), соответственно, в группу попали те, кто не отметил фактов курения и употребления алкоголя.

Все подростки заполняли:

- 1) опросник оценки степени риска формирования аддикций в детском возрасте В.Г. Каменской и С.Н. Никифоровой;
- 2) опросника Г. Шмишека «Акцентуации характера»
- 3) опросника Плутчика-Келлермана-Конте.

Результаты исследования. Средние данные по шкалам опросника, направленного на оценку степени риска формирования аддикций в детском возрасте, представлены в таблице 1. Из нее видно, что нормативно развивающиеся подростки отличаются от двух других групп по контрольной шкале и шкале алкогольно-наркотической осведомленности. Нормативно развивающиеся подростки более искренни в своих ответах, что и следовало ожидать. У них меньшие величины по шкале социальной безнадзорности, но различия не достигают уровня значимости. Они менее осведомлены относительно алкоголя и наркотиков по отношению к группе подростков, злоупотребляющих табакокурением и алкоголем.

Таблица 1
Средние баллы по опроснику оценки степени риска формирования аддикций в детском возрасте

Группа	Название шкалы			
	Алкогольно-наркотическая осведомленность	Компьютерно-интернетная осведомленность	Социальная безнадзорность	Контрольная
1	2,5±2,0	1,8±0,8	2,3±0,8	1,1±0,2
2	3,2±2,8	2,7±0,8	2,3±0,8	1,1±0,2
3	2,0±1,7*	1,6±0,7	1,8±0,9	0,2±0,1*

Примечание: 1 – группа подростков, относящих себя к людям с нетрадиционной сексуальной ориентацией; 2 – группа подростков, злоупотребляющих алкоголем и табакокурением, 3 – нормативно развивающиеся подростки

* - отличия результатов нормативно развивающихся подростков от данных, полученных для подростков, злоупотребляющих табакокурением и алкоголем, с уровнем значимости 0,95 (критерий Стьюдента)

° - отличия результатов нормативно развивающихся подростков от данных, полученных для подростков, относящих себя к людям с нетрадиционной сексуальной ориентацией, с уровнем значимости 0,95 (критерий Стьюдента).

Таблица 2

Распределение подростков разных групп по шкалам опросника оценки степени риска формирования аддикций в детском возрасте (в %)

Группа	Название шкал								
	Алкогольно-наркотическая осведомленность			Компьютерно-интернетная осведомленность			Социальная безнадзорность		
	Выраженность признака			Выраженность признака			Выраженность признака		
	Слабая	Средняя	Сильная	Слабая	Средняя	Сильная	Слабая	Средняя	Сильная
1	0	12,3	87,7	1,8	87,7	10,5	0	12,3	87,7
2	0	2,1	97,9	0	51,2	48,8	0	37,5	62,5
3	0	37,8	62,2	13,3	86,7	0	0	88,9	11,1

Примечание: 1 – группа подростков, относящих себя к людям с нетрадиционной сексуальной ориентацией; 2 – группа подростков, злоупотребляющих алкоголем и табакокурением, 3 – нормативно развивающиеся подростки

Прежде всего, полученные данные существенно превышают то, что было получено в общеобразовательной школе. Этому есть несколько объяснений: заполнение опросника в школе в любом случае налагает на подростка ограничения. Заполнение его в клубе себе подобных способствует тому, что подросток усиливает проявление признака. Тем не менее, сравнимая группы подростков между собой, можно заметить некоторые закономерности.

Все подростки достаточно хорошо осведомлены о табачной и алкогольной продукции, причем число чрезмерно осведомленных в этой области у подростков, относящих себя к лицам с измененной сексуальной ориентацией, и подростков, злоупотребляющих алкоголем и табакокурением, не отличается.

Максимальная зависимость от компьютера наблюдается у подростков, злоупотребляющих алкоголем и табакокурением.

Подростки, относящие себя к лицам с измененной сексуальной ориентацией, имеют самую высокую выраженность признака по шкале «Социальная безнадзорность».

Однако данные говорят также и о том, что подростки, относящие себя к людям с нетрадиционной ориентацией и подростки, злоупотребляющие алкоголем и табакокурением, уже научились не доверять взрослым, что в значительной мере отличает их от нормативно развивающихся подростков (шкала лжи).

В таблице 3 представлены результаты личностного опросника Г Шмишека. Из нее видно, что нормативно развивающиеся подростки отличаются от подростков, относящих себя к лицам с измененной сексуальной ориентацией, по шкалам возбудимость и экзальтированность, обнаруживая большую эмоциональную устойчивость. У подростков, злоупотребляющих алкоголем и табакокурением, отличия ни по одной шкале не достигают уровня значимости.

Таблица 3

Результаты личностного опросника Г. Шмишека
«Акцентуации характера»

Группа	Название шкалы
--------	----------------

	Гипертимность	Дистимичность	Циклотимность	Эмоциональность	Демонстративность	Застывание	Педаanticность	Тревожность	Возбудимость	Экзальтированность	Ложь
1	5,2 ± 0,5	6,0 ± 0,5	6,8 ± 0,4	4,8 ± 0,5	5,5 ± 0,5	5,7 ± 0,5	2,8 ± 0,4	4,7 ± 0,5	8,1 ± 0,3	8,6 ± 0,2	3,8 ± 0,5
2	4,3 ± 0,5	6,5 ± 0,5	6,4 ± 0,5	3,8 ± 0,5	5,2 ± 0,5	4,8 ± 0,5	2,5 ± 0,4	4,3 ± 0,5	5,7 ± 0,5	2,7 ± 0,4	3,8 ± 0,5
3	4,8 ± 0,5	4,0 ± 0,5	3,6 ± 0,5	3,5 ± 0,5	4,1 ± 0,5	4,5 ± 0,5	3,5 ± 0,4	3,1 ± 0,4	2,8 ± 0,4	2,1 ± 0,3	2,9 ± 0,4

Примечание: обозначения как в табл.1

Средние данные по шкалам опросника, направленного на выявление защитных механизмов, представлены в табл. 4.

Из нее видно, что общая напряженность защит практически идентична у всех групп подростков. Но структура защит существенно различна. Для нормативно развивающихся подростков типичны отрицание, вытеснение, замещение, реактивное образование. У всех подростков слабо выражена интелектуализация. Группа подростков, злоупотребляющих табакокурением и алкоголем, демонстрирует более выраженные показатели по шкале проекция и менее выраженные – по шкале реактивное образование. Существенно отличаются от всех подростков, относящие себя к лицам с измененной сексуальной ориентацией: у них крайне низки значения защит отрицание и подавление, но выражены проекция и компенсация. Реактивное образование, свойственное женскому типу реагирования, у них ниже, чем у нормативно развивающихся подростков, хотя в исследуемой группе были преимущественно девочки. Возможно, что принадлежность к особой группе отразилась и на изменении используемых ими защит.

Таблица 4

Напряженность защит согласно опроснику Плутчика-Келлермана-Конте (%)

Группа	Название шкалы								
	Напряженность защит	Отрицание	Вытеснение	Регрессия	Компенсация	Проекция	Замещение	Интелектуализация	Реактивное образование
1	60,7	24,8°	53,0°	94,0°	92,1°	84,9°	73,4	8,1	55,4°
2	61,7	85,5	89,8	51,3	56,2	73,6*	66,1	37,6	33,6**
3	61,7	77,7	71,0	62,6	62,3	32,6	71,8	29,6	86,1

Примечание: обозначения как в табл.1

Таким образом, в отличие от распространенного представления о том, что подростки с измененной сексуальной ориентацией похожи на подростков, злоупотребляющих алкоголем и табакокурением, они отличаются от нормы в ином направлении: более экзальтированы и в большей мере обвиняют социум в своих проблемах.

Однако внешне по поведению они кажутся похожими на тех, кто злоупотребляет курением и алкоголем: у них высокие значения по шкале социальная безнадзорность. В то же время,

используя оценку защитного поведения и эмоциональные характеристики, эту группу подростков можно выделять из общей группы для проведения профилактики. Если учесть, что их состояние предопределяется не их собственным поведением, а поведением их родителей, то им необходима особая социальная поддержка и доверие, чтобы с возрастом они действительно не перешли в группу людей с аддитивным поведением.

Библиографический список

1. Еникеева, Д. Геи и лесбиянки. – М.: АСТ, 2003.

2. Клейн, Л.С. Другая сторона светила. – М.: Изд-во Фолио-пресс, 2002.
3. Клецина, И.С. Практикум по гендерной психологии. – СПб.: Изд. Питер, 2003.
4. Кон, И.С. Лунный свет на заре. Лики и маски однополой любви. – М.: ОЛИМП, 1998.
5. Мид, М. Мужское и женское. Исследование полового вопроса. – М.: РПЭ, 2004.
6. Николаева, Е.И. Психофизиология. – М.: Пер МЕ, 2003.

Статья поступила в редакцию 19.10.09

УДК 159.9+616.89

Хаснулин В.И., д-р. мед. наук, проф. НЦКЭМ СО РАМН, Леутин В.П., д-р. биол. наук, проф. НГПУ, Чухрова М.Г., д-р. мед. наук, проф. НГПУ, Гафаров В.В., д-р. мед. наук, проф. МЛЭ ССЗ СО РАМН, НИИ терапии СО РАМН, Новосибирск, E-mail:valery.gafarov@gmail.ru

ЭТНОКУЛЬТУРАЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ ПСИХИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ КОРЕННЫХ ЖИТЕЛЕЙ СИБИРИ И СЕВЕРА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

В статье рассматриваются этнические психофизиологические особенности коренных жителей Сибири и Севера, которые способствуют выживанию в экстремальных климатогеографических условиях. Это психологические особенности, особенности питания, межполюшарные взаимоотношения, в частности, правополушарность. Дискутируется необходимость формирования новой этно-биосферной общности – единой циркулярной популяции – на основе социально-демографического синтеза и обеспечения экологически сбалансированной со всеми элементами окружающей его биосферы жизнедеятельности человека.

Ключевые слова: экологическая психология, этнопсихология и этнопсихофизиология, межполюшарные взаимоотношения.

В эпоху научно-технического прогресса и происходящей в последние годы социально-экономической перестройки общественной жизни возрастает удельный вес психотравмирующих переживаний и конфликтов, имеющих высокую социокультуральную избирательность и приобретающих зачастую макросоциальный характер, т. е. оказывающих влияние не на отдельного индивида, а на популяцию в целом. Особенно это касается коренных малочисленных народов Сибири и Севера, которые вследствие урбанизации, создания территориально-промышленных комплексов, резкого изменения среды обитания вынуждены были резко изменить принципы своей жизнедеятельности. Речь идет в первую очередь о ломке сложившегося веками жизненного (в том числе производственного) уклада, социокультуральных традиций, утрате прежних промыслов и приобретении профессий, не соответствующих типологическим свойствам аборигена, отрыве с детских лет от семейного очага, переход к оседлому образу жизни и т. д. Отсюда проистекают частые психодезадаптационные состояния, приводящие затем к длительным, стойким пограничным и аддиктивным расстройствам. В этой связи появляется морально-этический аспект трансокультуральной психологии: насколько оправдана экспансия НТР в культуру этноса? Каковы допустимые границы и объемы предполагаемых социокультуральных преобразований?

Рассматривая этнические особенности отдельных северных народов, заостряя внимание на проявлениях их социально-психологической дизадаптации в современном обществе, необходимо остановиться на климато-географических условиях региона постоянного проживания данного народа. Само понятие этничности, по мнению многих исследователей, характеризуется тремя группами признаков – климато-географическими, антропо-биологическими и социокультурными [1]. Исследования А.В. Сухарева [2] дают определенное основание говорить, что приоритетным фактором в психическом онтогенезе человека является его отношение к природной среде собственного рождения и проживания. Соответственно, „точкой отсчета“ в диагностике этнофункционального дизонтогенеза является рассогласование социокультурных и антропо-биологических этнических признаков человека с ландшафтно-климатическими условиями его рождения и проживания.

Действительно, наши данные и данные других специалистов подтверждают, что у народов Севера и других регионов с дискомфортными и экстремальными климато-географическими условиями формируется во многом не обычное для жителей средних широт миропонимание образа жизни, социальных и культурных ценностей, а также восприятия окружающей действительности [3; 4; 5; 6]. Даже язык народа, имеющий общие корни со многими языками других родственных народов, приобретает в процессе эволюции мас-

су новых понятий, связанных с ведущими средовыми факторами данного конкретного региона. Так у нганасан, живущих в суровых климатических условиях полуострова Таймыр, с понятием «снег» связано несколько сотен слов.

Формирование здоровья народов Севера происходило в течение смены 3-5 тысяч поколений. С первых этапов проникновения человека в полярные регионы природная среда в значительной степени детерминировала условия его существования. В этой связи изменения материальной культуры, изменение условий ведения хозяйства, ритмы питания, отдыха, воспроизводства и т.п. диктовались в первую очередь требованиями обеспечения наибольшей жизнестойкости организма человека при проживании в экстремальных условиях среды. Народная мудрость обеспечивала эффективное приспособление человека к экстремальным климато-геофизическим условиям высоких широт развитием с раннего детства способности образного восприятия мира, сближением человека с природой, привитием согласованного с биосферой ритма деятельности и отдыха, способствующего максимальному ускорению восстановительных процессов. В целом же известно, что наиболее эффективно сохранять здоровье, полноценную жизнедеятельность и воспроизводить новые поколения в экстремальных климатогеографических условиях, коренные жители Сибири и Севера смогли за счет подбора уклада жизни, особенностей языка, ритуалов, рационов питания, режимов труда и отдыха, семейных и культурных традиций, основных видов промыслов, одежды, сохраняющей тепло и самоочищение тела, воздействия ряда психотерапевтических (ритуальных, шаманских) средств, продуктов животного и растительного происхождения. Это был тип экологически сбалансированной со всеми элементами окружающей его биосферы жизнедеятельности человека. Одновременно вся деятельность человека, его кочевой образ жизни обеспечивали возможность воспроизводства всех затраченных природных ресурсов, растительного и животного мира территории проживания данного этноса.

В настоящее время организация режимов труда и отдыха для коренных жителей представляет большую проблему. До сих пор многие руководители не понимают, почему коренной житель Севера не может приспособиться к ежедневному 8-часовому рабочему дню, тяготеет ранним началом работы, особенно в зимний период, не может привыкнуть к строгому регламенту перерывов на обед и т.п. Психофизиологические исследования последних 20 лет проливают свет на эти вопросы. Вся проблема обусловлена возможностями организма жителя северных широт мобилизовать в единицу времени психические, энергетические, пластические и информационные резервы жизнеобеспечения в период выполнения работы и в период обеспечения эффективных восстановительных процессов. В обычной среднеширотной человеческой популя-

ции существует три типа людей, отличающихся по степени возможности мобилизовывать внутренние резервы в единицу времени. Один из них обладает способностью мобилизовать максимум внутренних резервов организма на действие мощного стрессорирующего фактора в короткое время и, за счет этого, обеспечить наиболее эффективную краткосрочную адаптацию к изменившимся условиям существования. В таких ситуациях у такого типа людей ускоряются нервные процессы, повышается эффективность переработки мозгом информации, скорость простых сенсомоторных реакций становится максимальной, происходит выброс в кровь адаптивных стрессовых гормонов, активизируются функции кардиореспираторной системы, выбрасываются в кровь необходимые для усиленного энергетического обеспечения углеводы, белки и жиры. Однако быстрая трата внутренних резервов не означает последующей быстроты восстановительных процессов. Процесс восстановления также требует дополнительных психических, пластических, энергетических, регуляторных ресурсов, которые перед этим были уже, в значительной степени, потрачены на активную и интенсивную краткосрочную адаптацию. Поэтому восстановление как потраченных ресурсов, так и структурно-функциональных элементов систем жизнеобеспечения организма у первого типа людей затягивается на значительное время. Следующая эффективная быстрая мобилизация ресурсов у этого типа людей возможна лишь после накопления необходимого минимума резервов. Таких людей, со скоростным типом адаптивного реагирования, В.П. Казначеев (1981) назвал по аналогии со спортивными типами реагирования – «спринтерами». Обращает на себя внимание тот факт, что именно данный тип адаптивного поведения способен практически с первых минут пребывания в новых условиях перестроить свои психологические и физиологические механизмы жизнеобеспечения на новый уровень функционирования, позволяющий успешно и адекватно реагировать на любые изменения внешней среды, сохраняя при этом высокий уровень психической и физической работоспособности. Но длительное проживание в экстремальной среде быстро истощает адаптивные резервы «спринтеров». Они начинают часто болеть острыми инфекциями, нейроциркуляторной дистонией, гипертонией и другими экологически обусловленными заболеваниями.

Второй, противоположный тип возможностей мобилизации внутренних приспособительных резервов отличается более экономным и медленным использованием ресурсов организма в единицу времени. Данный тип людей на стрессовую ситуацию реагирует постепенным нарастанием мобилизации ресурсов центральной нервной системы, эндокринной системы, обменных процессов, систем кровообращения и дыхания, иммунной защиты, выделительных и барьерных функций. Но активация всех психических, пластических, регуляторных, энергетических ресурсов при этом не достигает максимально возможных величин. Регуляторные системы жизнеобеспечения организма ставят ограничения на использование всех ресурсов организма в короткие промежутки времени. Организм сохраняет постоянный резерв адаптивных ресурсов, который уже в процессе использования начинает пополняться. У таких людей траты и восстановление приспособительных ресурсов идут одновременно. Люди с подобным типом мобилизации адаптивных резервов хорошо приспосабливаются к длительному действию стрессорирующих факторов не очень высокой интенсивности. Представители этого типа адаптивного поведения переносят первые месяцы адаптации с существенными осложнениями со стороны функционирования основных гомеостатических систем, снижением работоспособности и отличаются в этот период негативным состоянием психики (высокий уровень тревожности, заторможенность нервных процессов, агрессивность, депрессия). Вместе с тем, эти люди не могут приспособиться к стрессовым ситуациям большой величины. Значительные экстремальные ситуации могут вызывать у таких людей срыв адаптации и, часто, патологические состояния. Эти люди более склонны к развитию хронической патологии, которая протекает доброкачественнее. Именно эти люди имеют меньшую склонность к острым заболеваниям и, в целом, их адаптивные механизмы имеют

преимущества для выживания на Севере длительное время. Описанные люди с экономичным типом адаптивного реагирования были названы «стайерами».

Наконец, выделяют группу людей со средней величиной возможностей мобилизации внутренних приспособительных резервов, названных «микстами». Они не способны выдерживать как мощные короткие стрессорные воздействия, так и длительные стрессорные нагрузки средней интенсивности.

Какое же отношение «стайеры» и «спринтеры» имеют к формированию психофизиологических реакций коренных народов Севера и их режимы труда и отдыха? Оказалось, прямое. Результаты анализа наших исследований показывают, что среди городских и сельских жителей Ханты-Мансийского АО встречается больше представителей адаптивного типа «стайер» (рис. 1). При этом в сельской среде, где человек меньше защищен от экстремальных факторов среды, процент жителей «стайеров» оказался значительно больше, нежели в городе. Все это вполне согласуется с существующими данными по другим северным регионам страны (Таймыр, Ямал, Якутия, Республика Коми, Чукотка), где естественный отбор привел к накоплению в популяции «стайеров», то есть людей, по своим генотипическим адаптивным возможностям, способных долгие годы проживать в экстремальных климатогеографических условиях среды.

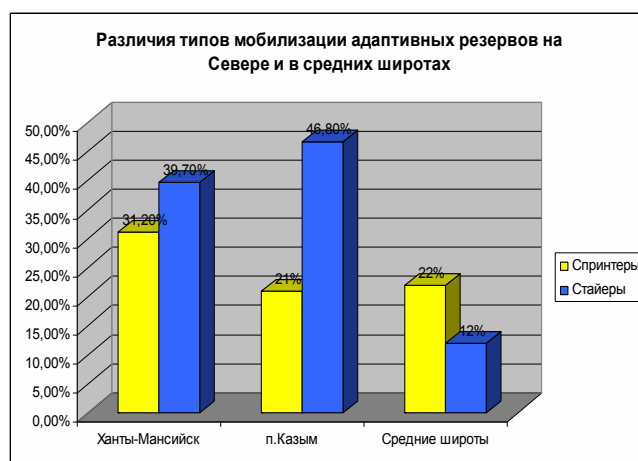


Рис. 1.

Полученные в исследованиях данные подтверждают, что коренные жители Севера, относящиеся преимущественно к адаптивному типу реагирования «стайер», а соответственно, мобилизуют свои психические, энергетические, пластические и информационные резервы жизнеобеспечения и используют их в обеспечении восстановительных процессов постепенно в экономичном режиме. В этой связи становится понятным тот факт, что коренные жители Севера предпочитают работу выполнять в медленном темпе с меньшими физическими нагрузками и сокращенными временными интервалами, и с большими восстановительными периодами. Другими словами, коренные жители – «стайеры» своим адаптивным типом мобилизации резервных возможностей организма могут обеспечивать эффективное выживание в экстремальных климатогеографических условиях высоких широт при размеренном ритме выполнения хозяйственных, социальных физических и психических нагрузок. Интенсивный социально закрепленный 8-ми часовой ритм труда, особенно в зимнее время, становится причиной ускоренного истощения внутренних резервов организма, снижения темпов восстановительных процессов, а также формирования состояния тяжелого физического и психического переутомления. Ни какие авралы, ни рекорды, ни напряженные социально-экономические ритмы достижения материального успеха в реалиях современного капитализма не совместимы со «стайерскими» экономизирующими возможностями мобилизации психических и физических ресурсов организма. Поэтому организм таких людей подсознательно протестует и не соглашается с навязываемым «спринтерским» ритмом жизни.

С адаптивным типом мобилизации резервных возможностей организма «стайер» и скоростью восстановительных процессов связаны и этнические особенности скорости переваривания пищи у коренных жителей Севера, восстановительных процессов в желудочно-кишечном тракте и печени, и, соответственно, ритмичность приема пищи. Трехразовый (по часам) прием пищи истинным жителям северных широт, придерживающимся традиционного образа жизни, не присущ. Можно себе представить охотника, рыбака, оленевода – аборигена Севера, питающегося во время своего промысла в тундре, в тайге или на воде, по часам? На самом деле, человек принимает пищу лишь тогда, когда предыдущая съеденная порция достаточно переварилась и появился голод. Так поступают в этих суровых условиях и дикие звери, приступая к охоте и последующему приему пищи только после переваривания предыдущей добычи и появления признаков голода. При этом, скорость переваривания пищи и восстановительные способности органов пищеварения на Севере еще ограничены и снижением активности пищеварительных и других ферментов, обусловленными конформационными изменениями белковой структуры фермента под влиянием мощных геомагнитных возмущений и флуктуаций сил тяжести в высоких широтах.

Оценивая особенности режима приема пищи, следует остановиться и на закономерностях формирования рационов питания коренных жителей Севера. Особое и важное место среди механизмов, обеспечивающих качество адаптации коренных жителей к экстремальным условиям Севера, занимают алиментарные процессы жизнеобеспечения, основанные на рационах питания, соответствующих особенностям северного белково-жирового типа метаболизма. Северный тип обмена веществ сформировался как ответная защитная адаптивная реакция организма на так называемый синдром полярного напряжения, включающий комплекс адаптивных и дизадаптивных изменений в организме человека, начиная с молекулярно-мембранных, ферментативных, метаболических процессов, и заканчивая реакциями центральной нервной системы, под влиянием экстремальных геофизических, климатических и метеорологических условий высоких широт. Именно особенности функционирования жизнеобеспечивающих систем организма в условиях северного экологически обусловленного стресса (синдрома полярного напряжения) потребовали большего использования в обменных процессах белков и жиров и уменьшения углеводов, что соответствует большей потребности включения в рационы питания мяса северных и морских млекопитающих, птицы и свежей, часто сырой рыбы.

Неприятие до сего времени многими коренными жителями европейских «цивилизованных» рационов питания связано, прежде всего, с дефицитом в заводских продуктах необходимых аминокислот, недостаточным количеством полиненасыщенных омега-триеновых жирных кислот, а также отсутствием специфических биологически активных веществ, выработавшихся или накопившихся в организме животных и рыб для достижения эффективного равновесия с природными факторами и необходимых для улучшения процесса адаптации к конкретным северным природно-климатическим условиям.

Меньшая потребность коренных жителей в углеводах подтверждена многими исследованиями. Считается, что стабильное снижение уровня глюкозы является одним из наиболее ранних метаболических проявлений формирования долговременной адаптированности [7].

В ходе формирования "высокоширотного" типа адаптации коренных жителей Севера сложился специфический вариант "полярного метаболизма". Этот тип обмена веществ характеризуется усилением энергетической роли липидов и белков при снижении роли поступающих из внешней среды углеводов. Основной энергетический баланс человека в высоких широтах обеспечивается метаболизмом липидов, а доля энергии, получаемой в результате окисления углеводов, остается сравнительно небольшой.

У жителей умеренной климатической зоны этот тип обмена веществ используется в качестве резервного: он периодически подключается в случаях, когда организм нуждается в поступлении повышенного количества энергии.

Сравнение рационов питания коренных жителей Севера позволяет нам с уверенностью говорить, что полярный тип метаболизма присущ практически всем коренным представителям северных народов.

Данные по оценке взаимосвязи показателей здоровья и особенностей питания коренных жителей Ханты-Мансийского автономного округа и Таймыра с традиционными рационами питания показали, что у коренных жителей Севера, придерживающихся традиционных типов питания, отмечаются достоверно меньшие проявления дизадаптивных расстройств со стороны основных гомеостатических систем в сравнении с коренными жителями, питающимися «цивилизованной» пищей (рис. 2).

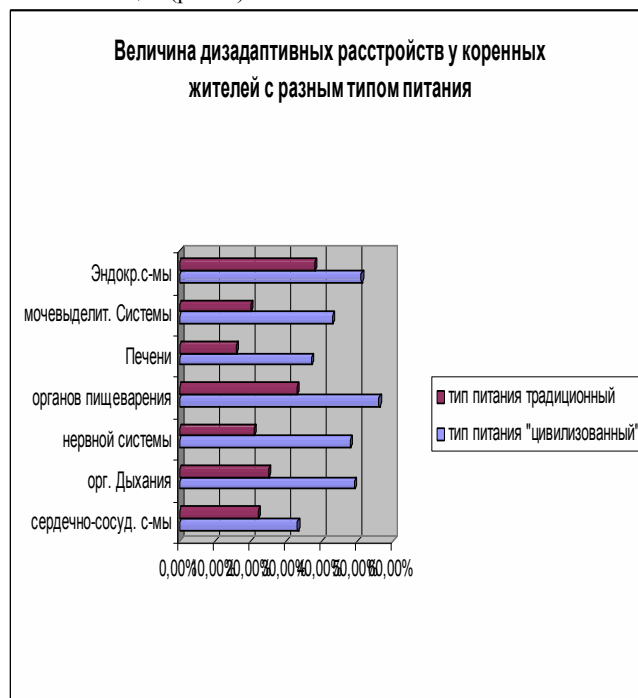


Рис. 2.

Результаты многочисленных исследований свидетельствуют о том, что коренные жители, потерявшие свою привязанность к традиционной пище, более подвержены дизадаптивным и патологическим расстройствам органов пищеварения, дыхания, мочевыделительной системы, ЛОР-органов, иммунной и эндокринной систем. У городских коренных жителей влияние измененных рационов питания отражается также на состоянии сердечно-сосудистой, нервной систем и органов дыхания. Похожие результаты получены при обследовании инуитов Гренландии, у нганасан, якутов, эскимосов Чукотки, ненцев и других народов Севера, отказавшихся от традиционных рационов питания.

Вполне очевидно, что энергетически экономный тип мобилизации адаптивных резервов у коренных жителей Севера, обусловленные этим типом психические, эмоциональные и психофизиологические реакции, обменные процессы, режимы труда, отдыха, ритмика пищеварительных процессов и приема пищи, определили на протяжении многовекового проживания в высоких широтах и своеобразный уклад жизни, определяющийся комплексом семейных, общинных, культурных традиций и гармонизирующий жизнедеятельность человека и человеческих сообществ с изменяющимися суровыми природными условиями существования. Этот уклад во многом прямо противоположен образу жизни, свойственному технократической цивилизации. Самые совершенные в средних широтах системы школьного образования в условиях Севера препятствуют

развитию у детей образного восприятия мира и образного мышления, являющихся для северян одним из важнейших адаптивных защитных механизмов. Вместе с тем, впитываемая со дня рождения вера в действенность ритуалов, позволяет сегодня народным целителям и шаманам с помощью ритуальных психотерапевтических воздействий излечивать многие недуги у коренных жителей северных регионов. Именно поэтому коренные народы Севера, несмотря на многочисленные запреты со стороны «высокоцивилизованных» европейцев, не желают принимать европейские рационы питания, тяготеют к работе в организованных коллективах современных предприятий и учреждений, с трудом соглашаются с оседлым образом жизни, до сих пор сохраняют ритуалы и институты шаманства, определяющие основные принципы жизнеобеспечения, выживания в экстремальных климато-географических условиях высоких широт. Другими словами, мы имеем дело с северным адаптивным типом человеческого организма, который приспособивается к негативным природным условиям Севера как за счет психологических и физиологических перестроек функций организма, так и за счет кардинального изменения культуры, уклада и образа жизни.

Одним из важнейших элементов эволюционно отобранных механизмов приспособления коренных жителей к действию экстремальных климато-географических условий Севера оказалось формирование феногенотипически закреплённой асимметричности функционирования полушарий головного мозга.

Современные научные данные однозначно говорят о ведущем значении функции правого полушария мозга в регуляции адаптивной подстройки организма человека к изменяющимся условиям природной среды и воздействию других физических, в том числе техногенных, факторов. Этот вывод подтверждается значительным увеличением среди людей, проживающих в экстремальных климато-географических регионах, доли левшей (по сравнению с регионами с благоприятным умеренным климатом), превалированием функции правого полушария мозга у коренных жителей Севера; отсеиванием с увеличением срока проживания в высоких широтах пришлых жителей с превалированием функции левого полушария; увеличение среди первого и последующих поколений переселенцев на Север правополушарных людей.

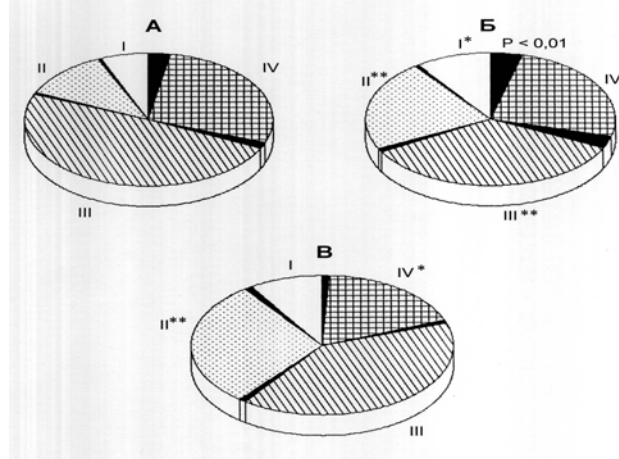


Рис. 3. Распределение лиц с различными типами функциональной асимметрии мозга и частота встречаемости артериальной гипертензии

А – жители умеренных широт, 258 человек – г. Новосибирск (контроль); Б – вахтовые рабочие (Сургут – Саратов, 306 человек); В – северные селькупы (113 человек, п. Ратта); I – лица с преобладанием левосторонних показателей; II – амбидекстры; III – лица со смешанными показателями функциональной асимметрии; IV – лица с преобладанием правосторонних показателей. * – $p < 0,05$, ** – $p < 0,01$; критерий χ^2 , уровень значимости по отношению к контрольной группе (г.

Новосибирск). Площадь секторов заливки пропорциональна частоте артериальной гипертензии.

Среди коренных жителей Таймыра выявлено 56,3% людей с превалированием функции правого полушария мозга. Ярко выраженных левшей, которые даже в школе продолжали писать и рисовать левой рукой после настойчивой попытки переучивания оказалось 21, 6%. 54,5% этих левшей знали о левшестве своих родственников (отец, мать, братья, сестры). Среди амбидекстров и правой родственники левши обнаружались у 23,3%. Материальная культура, образ жизни, психологическая структура деятельности в труде и в быту многих северных народов также не связана с доминированием левого полушария головного мозга. Например, устройство оленьей упряжки, бросание маута (ременной петли) и т.п. предполагают в качестве ведущей левую руку. Другие предметы материальной культуры не имеют четко выраженной предназначенности в деятельности для правой руки. Это отличие существенно, так как развитие предметной среды и образа жизни народов европейской культуры, проживающих в средних широтах, характеризуется усложнением общественных структур и развитием специализации, унификации орудий труда, рассчитанных на ведущую роль правой руки. Пришлые же жители Севера, имеющиеся в своем составе сразу же после приезда в высокие широты только 6-7% левшей, под действием негативных природных факторов подвергаются естественному отбору. Правши постепенно начинают выезжать с Севера. Остается больше амбидекстров и левшей. Так на Таймыре среди пришлых жителей, проживших 15-20 лет в высоких широтах, количество левшей достигло 17,9%.

В процессе Советско-Индийского полярного эксперимента также выяснилось, что эффективность адаптации как здоровых жителей тропиков, так и жителей средних широт на Севере, в значительной степени, была обусловлена активацией функции правого полушария мозга на фоне повышения активности центральной нервной системы в целом [4]. Кроме того, было показано, что у людей, работающих и проживающих в экстремальных климато-географических условиях среды, с высокой функциональной активностью правого полушария головного мозга ассоциируются: эффективный тип метаболизма, высокая устойчивость к психоэмоциональному стрессу, высокая иммунная защищенность, хорошая сбалансированность эндокринных реакций, оптимальное течение восстановительных процессов, а также более благоприятное течение патологических процессов. Левополушарные люди, попадая под действие негативных изменений природно-климатических факторов, в большей степени, страдают от быстро прогрессирующих заболеваний, подвержены психоэмоциональным стрессам, несут тяготы от нарушений метаболизма, характеризуются болезненной метечувствительностью, наличием функциональных иммунодефицитов, регенераторно-пластической недостаточностью. Другими словами, с функцией правого полушария головного мозга у человека оказался связан механизм формирования устойчивости к природным (гелио-геофизическим и метеорологическим) условиям окружающей среды. Проявлением этой устойчивости является резистентность к метеопатическим реакциям.

Исследования позволили сделать вывод о том, что правое полушарие, контролируя внутренние гомеостатические процессы в организме и перестраивая их в соответствии с изменениями во внешней среде, обеспечивает биологические механизмы природной адаптации. В противоположность правому полушарию, левое – отвечает в большей степени за социальную адаптацию человека. Полноценная адаптация к экстремальным условиям среды возможна лишь при достаточно высокой функциональной активности правого полушария мозга в случае не сниженной функции левого полушария. При этом функция обоих полушарий мозга, их кровоснабжение не должны быть ниже физиологического оптимума. Регуляторная роль правого полушария головного мозга в перестройке адаптивных процессов в соответствии с изменяющимися факторами внешней среды заключается в активации нейроэндокринных, энергетических, иммунных, функциональных и биофизических механизмов гомеостаза.

По нашему мнению, истоки формирования определенной специализации функций полушарий головного мозга в обеспечении приспособления к природным и социализирующим факторам окружающего мира нужно искать, начиная со времен, удаленных от нас на много тысяч лет. Основы эффективности функционирования правого полушария, как регуляторного звена адаптации к природным физическим факторам скрывается в глубине веков. Действительно, жизнь человека еще на заре цивилизации была связана с необходимостью постоянного выживания в экстремальной природной среде, и она заставляла работать именно те отделы мозга, которые отвечают за прием и переработку информации об окружающей природе, животном и растительном мире. Воздействие низких и высоких температур, звуки, связанные с явлениями природы, зрительные образы растительного и животного мира, постоянно требовали повышенной функции правого полушария мозга и способствовали его совершенствованию. Подсознательное ощущение значимости в своей жизни природных явлений и недостаточность на тот период реальных представлений о мире, в конце концов, заставило людей обожествить те или иные явления природы и придать каждому из них образ бога. Достаточно вспомнить сонм богов у многих народов, олицетворяющих Солнце, Луну, водные стихии, природу, дождь, ветер, грозу, времена года. Более мелкие божества олицетворяли деревья, родники, ручьи и т.п. На протяжении тысячелетий формировалась культура, осознающая свое единство с природными процессами, зависимость человечества от этих процессов и понимающая необходимость согласования всех своих деяний, всей своей жизни с природными явлениями. С этими же представлениями, в какой-то степени, усваиваемыми на генетическом уровне, люди строили свое бережное отношение к природе. Существующие в те времена языческие религии и культы укрепляли подобное мировоззрение и связывали в мыслях людей успех в сельском хозяйстве, в охоте, в здоровом зачатии детей, в других делах повседневной жизни, с четким соблюдением правил согласования всех начинаний с периодичностью и особенностями природных явлений. К этим явлениям наши предки относили и смену времен года, погодные процессы, закономерности движения звезд, Солнца и Луны. Очень многому научила человека природа, а культы сохраняли эти знания. По сути, культы многобожия олицетворяли на огромном промежутке развития человечества канонические знания о взаимосвязях человека и природы, то есть знания, которые сегодня заново открываются в рамках экологической науки.

Эффективность подобного отношения к природе для выживания в неблагоприятных климатических и геофизических регионах Земли сохранило подобные культы и связанную с ними культуру на протяжении тысячелетий до нынешних времен у многих коренных народов мира. Этого пути придерживаются и все восточные народы, строящие свои социальные и технологические ступени развития в строгом соответствии с законами природы. Скорее всего, именно эти процессы и являются причиной сохранения у части человечества правополушарной регуляции высокоэффективных в экстремальной природной среде обитания биологических приспособительных процессов. В целом, речь идет не только о биологических и психофизиологических приспособительных процессах в организме человека. Это особенное миропонимание, психология поведения, гармонизирующая человека и его деятельность с природными явлениями, это подсознательное восприятие изменений в природе и опережающая реакция синхронизации с этими изменениями, это культура, язык, образ жизни, формирование специальных систем жизнеобеспечения, позволяющих выживать на протяжении многих тысячелетий без электричества, газа, нефти, автомобилей и парового отопления, а также сохранять на все века существования людей довольно бедные, но очень необходимые человеку, природные ресурсы высоких широт. Психология значительно числа правополушарных коренных жителей отличается высокой эмоциональной устойчивостью, уравновешенностью, невысокой скоростью реакции на воздействие внешних социальных раздражителей. Такие люди избегают высокого темпа жизни и ускорения темпа многих физических и психических

функций. Они терпеливы и никуда не спешат. Эмоционально-образное мышление коренных жителей Севера обеспечивает естественную непосредственность восприятия мира таким, каков он есть.

Рассматривая особенности функционирования полушарий головного мозга у коренных жителей Севера, необходимо затронуть вопрос связанной с асимметриями активности полушарий мозга устойчивости к психоэмоциональному стрессу. Нашими многочисленными исследованиями на Севере как у коренных жителей, так и у пришлого населения и вахтовых рабочих, показано, что наибольшими резервами адаптации к экстремальным климатогеофизическим условиям обладают люди с высокой функциональной активностью правого полушария головного мозга и не сниженной функциональной активностью левого полушария. При этом именно у людей с высоким уровнем активности правого полушария, живущих на Севере, психоэмоциональное напряжение было более чем на 28 процентов меньшим, нежели в случае сниженной активности данного полушария. «Правополушарные» люди характеризовались меньшим психоэмоциональным напряжением; меньшей заторможенностью нервных процессов; меньшим выбросом кортизола в кровь; лучшими показателями кровоснабжения органов; меньшим напряжением выделительной, детоксицирующей и метаболической функциями; меньшей частотой и выраженностью патологических расстройств и большей устойчивостью к изменению метеорофизических факторов, свидетельствующей о хорошей способности организма опережающе подстраивать внутренние жизнеобеспечивающие процессы в соответствии с изменяющимися природными и космическими факторами.

Снижение функции правого полушария ниже физиологического оптимума становится одной из основных причин развития негативного психоэмоционального стресса, сопровождающегося либо депрессией, либо агрессией, различными черными эмоциями, высоким уровнем тревоги, заторможенностью нервных процессов, конфликтностью, недовольством действиями окружающих людей, плохим настроением, повышением артериального давления, плохим самочувствием, неустойчивостью психики и снижением психической и физической работоспособности. Возникающее психоэмоциональное напряжение при недостаточной функции полушарий мозга становится одним из важных элементов развития патологических состояний у человека.

Таким образом, имея данные о регуляторной роли правого полушария головного мозга в условиях Севера, можно предположить, что именно функциональная активность вышеназванного полушария определяет физиологичность реагирования организма на возмущения метеорологических, гравитационных, геомагнитных и других биосферных факторов и является одним из основных регуляторных механизмов процесса формирования адаптивной устойчивости к дисконформным экологическим условиям высоких широт.

Связанным с асимметричностью функционирования полушарий мозга в формировании механизмов психической адаптации коренных жителей в высоких широтах рассматривается и вопрос национального языка. Уже упоминалось о наличии у северных народов специальных слов, усиливающих понимание человеком природных явлений. Последние 15-17 лет особенно заставляют обратить внимание на значимость для коренных народов национального языка. Зависит ли все возрастающее количество коренных жителей Сибири, страдающих от разных недугов, с волной стремления народов общаться на национальном языке? Возможно, этот вопрос покажется нелепым. Но не стоит спешить с выводами и игнорировать одну из серьезных проблем экологии человека.

Результаты длительных исследований адаптации человека к экстремальным климато-геофизическим условиям, анализ процесса формирования метеопатий и болезней, позволяет выдвинуть гипотезу о значении национального языка в приспособлении к климатическим, погодным и другим экологическим факторам региона, где этот язык сформировался. Можно предположить, что переселение человека в новые регионы, сопровождавшееся необходимой приспособительной перестройкой функциональной активности отдельных центров

головного мозга и изменением асимметрии деятельности межполушарных структур, приводило к изменению особенностей распределения напряжения на мышцы лица, шеи, гортани и, соответственно, некоторым изменениям функционирования голосовых связок.

Артикуляция отдельных слов менялась и, в конце концов, начинала соответствовать новому голографическому образу окружающей среды, сформировавшемуся в человеческом мозге за счет множества функциональных перестроек. Этим можно объяснить наличие в одной нации множества диалектов.

Именно с таких позиций просматривается объяснение различий в произношении слов одного и того же языка разными народами, живущими в разных климатических условиях. Такие различия мы находим у тюркоязычного населения планеты; народов, общающихся на финно-угорских, сомалийских языках. Да и другие представители человечества, имея одни и те же истоки языка, после многих сотен или тысяч лет после переселения видоизменяют свой словарный запас и значительно отличаются от своих братьев, оставшихся жить на прежних территориях.

Интересно, что у народностей, которые уже тысячелетия живут в экстремальных регионах и отличаются устойчивостью к воздействию неадекватных погодных и геофизических факторов, языковой словарь пополнился новыми понятиями, отражающими их большее сближение с природой, синхронизацию внутренних процессов организма с внешними биосферными ритмами. Так, инуиты, чукчи, эскимосы и другие северные народности приобрели массу слов, связанных с новыми оттенками образного восприятия снега, ветра, полярной ночи и дня, северного оленя, моржа и пр.

Языки многих народов нашей страны прошлого века имели в какой-то степени именно эти свойства — свойства, определяющие тесную связь жизни человека с постоянно меняющимися явлениями природы. Вместе с тем, с бурным развитием технического прогресса человечество развивало соответствующий словарь, мало обращая внимание на обеднение пластов лексики, связанных с явлениями природы.

Современные языки все больше апеллируют к вербальным обозначениям мира и все меньше к образным. Судя по всему, социальный "прогресс" и технические достижения современной цивилизации делают нас менее устойчивым к воздействию экстремальных природных факторов.

В свою очередь социальные кризисы еще больше требуют активности структур мозга, отвечающих за успешность нашей социальной адаптации. Соответственно, активизация этих структур вызывает торможение психофизиологических механизмов адаптации к экстремальным изменениям климато-геофизических условий существования.

Таким образом, резервы устойчивости организма подходят к критической точке. В такие моменты человек начинает интуитивно искать в своем внутреннем арсенале способы сохранения здоровья. И одним из них является переход к языку, сближающему организм с природой. То есть возврат к образному восприятию и обозначению мира, присущему предкам данного человека. Это, вероятно, одна из причин массового стремления населения отдельных регионов нашей страны перейти на общение при помощи языка народа, проживавшего на этой территории прежде. Однако необходимость прогресса требует быстрее обмена научной и технической информацией, существующей в мире. А для ее получения требуются языки универсальные, включающие лексику современной цивилизации. Поэтому призыв возврата к языкам предков вряд ли оправдан. Национальные языки должны сохраняться как культурные ценности народов нашей страны. Отдельные их элементы могут быть использованы для восстановления связей с природой. Но, обобщая опыт предков, мы не должны слепо возвращаться назад. Мы должны создать более совершенную универсальную систему языкового общения, которая бы активно способствовала наиболее быстрому осмыслению человечеством своей роли в сохранении биосферы планеты, организовывала функционирование человеческого мозга в гармонии с природой и соответствовала требованиям технического прогресса.

Для нашей страны таким базисным универсальным языком стал русский, который обогатил многие языки, но и взял огромное количество символов из других языков. Но и он должен развиваться, включая в себя как можно больше элементов образного восприятия. Языковое подкрепление образных символов должно найти отражение в методиках дошкольного и школьного обучения, подаче информации в СМИ, произведениях искусства. Все это должно воздействовать на структуры мозга, усиливающие образное восприятие окружающей действительности.

Такой структурой является, прежде всего, правое полушарие мозга. И если говорить о методах повышения его функциональной активности, то здесь можно отметить целенаправленное развитие художественных наклонностей, регулярное общение с живой природой, специальную систему физических упражнений и, наконец, ряд устройств и приборов, предназначенных для улучшения регуляторного влияния межполушарных взаимоотношений на адаптивные свойства организма.

Подводя итог, следует заключить, что государство и, в первую очередь, сами коренные народы Севера должны брать сегодня путь своего развития на основе самоосознания своего циркумполярного единства, своей значимости в человеческой общности, альтруистических целей своего народа и ответственности за будущие поколения землян.

Современные данные исследований этнографов, социологов, психологов, психофизиологов, ученых-медиков и других специалистов свидетельствуют о том, что наиболее оптимальным путем развития человеческого общества в высоких широтах на ближайшие 100 лет является формирование новой этно-биосферной общности — единой циркумполярной популяции — на основе социально-демографического синтеза и обеспечения экологически сбалансированной со всеми элементами окружающей его биосферы жизнедеятельности человека. Это не означает уничтожение или игнорирование малочисленных северных этносов. Наоборот, должны быть приложены максимальные усилия по сохранению их культуры, быта, языка, возможности воспроизводства. Однако, современные формы хозяйственной деятельности, крупномасштабное промышленное освоение северных регионов требует объединения усилий малочисленных народов с потомками многочисленных переселенцев на Север в XX и прошлых веках для решения проблем выживания и социального прогресса. При этом развитие биологических и социальных основ нового циркумполярного этноса должно быть основано на интеграции коренных народов Севера, приобретении новых адаптивных качеств за счет метисации, объединении в единую популяцию с третьим и последующими поколениями пришлых северян и отбор для проживания в высоких широтах людей с адекватными для экстремальных условий среды генофенотипическими механизмами адаптации.

Данные о том, что третье и последующие поколения пришлых северян по своим метаболическим, психофизиологическим, эндокринным и другим процессам жизнедеятельности в значительной степени становятся похожими на коренных жителей Севера, а также свидетельства о плохой реадaptации этих людей в умеренных широтах, говорят об укоренении в глубоком био-социальном смысле потомков пришлого населения в высоких широтах и необходимости обеспечения их дальнейшей жизни на северных территориях, как составной части рождающегося суперэтноса.

Библиографический список

1. Гумилев, Л.Н. Этногенез и биосфера Земли. Институт научной информации, Люберцы, Москва, 1994.
2. Сухарев, А.В. К вопросу о роли этнических условий в нарушении психической адаптации и воспроизводства населения // Этнодемографические особенности воспроизводства народов севера России. - М.: ИЭА РАН, 1995.
3. Агаджанян, Н.А. Экологический портрет человека на Севере / Н.А. Агаджанян, Н.В. Ермакова. - М.: Круг, 1997.

4. Хаснулин, В.И. Введение в полярную медицину. – Новосибирск: СО РАМН. – 1998.
 5. Кривошеков, С.Г. Психофизиологические аспекты незавершенных адаптаций / С.Г. Кривошеков, В.П. Леутин, М.Г. Чухрова. – Новосибирск: СО РАМН. – 1998.
 6. Семке, В.Я. Психическое здоровье коренного населения Восточного региона России / В.Я. Семке, М.Г. Чухрова, Н.А. Бохан, И.Е. Куприянова, Л.Д. Рахмазова. – Томск; Новосибирск: ООО «Альфа Виста», 2009.
 7. Панин, Л.Е. Стресс, сердце и сосуды // Вопросы атерогенеза. - Новосибирск, 2005.
 Статья поступила в редакцию 19.10.09

УДК 373.41+377.4

Ершова О.Б., канд. пед. наук, декан фак-та психологии Сибирского независимого института,
 E-mail: cergeicf@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПОДРОСТКОВ И МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ ВОЗДЕЙСТВИЯ СОВРЕМЕННОЙ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ

В статье рассматриваются вопросы формирования ценностных ориентаций подростков и молодежи в современных социальных условиях, вскрывается ряд противоречий и подчеркивается роль педагогического сопровождения в этом процессе.

Ключевые слова: ценностные ориентации подростков и молодежи, социальные и культурные факторы, эволюция культурной среды.

Концептуально главной содержательной составляющей государственной политики в сфере культуры, разрабатываемой Министерством культуры России, является развитие и реализация культурного и духовного потенциала нации как основы ее устойчивости, целостности, динамики; формирование социально активной личности, что особенно важно в становлении гражданской и духовно-нравственной позиции российской молодежи.

Молодым людям, подросткам предстоит нелегкая задача в нахождении и удержании определенной позиции в социальной структуре общества, учитывая сложившуюся тревожную обстановку на экономической, политической, социально-культурной арене в России.

Социально-культурная среда, окружающая каждого человека на всех возрастных этапах его жизни, оказывает самое прямое и непосредственное воздействие на возникновение и формирование сознательного осмысления им своего пребывания в данном обществе. При этом особое значение приобретает развитие стратегии и тактики педагогической науки в решении данной проблемы.

Социально-педагогические и психолого-педагогические исследования, проведенные среди подростков и учащейся молодежи, свидетельствуют о тревожном положении в системе социально-культурного воспитания подрастающего поколения, достаточной слабости условий для духовного развития, утрачиваемой связи поколений, низком уровне развития ценностных ориентаций.

В условиях качественного обновления во всех сферах жизни современного общества необычайно возросла роль нравственности. Личность и общество – два исторически конкретных субъекта морали. В процессе своего взаимодействия они осуществляют нравственную деятельность, создают, осваивают, хранят и передают нравственную культуру. Мораль не передается человеку путем биологического наследования. Передача личности основных ценностей нравственной культуры общества есть процесс социальный.

Социальная среда – окружающие человека общественные, материальные и духовные условия его существования, представляет собой сложный организм уже на момент его рождения, постоянно меняется. Дети, появившись на свет, вливаются сразу в несколько социальных групп – семью, общину, социальный класс, расу или этнос, религиозную группу. Представители каждого из этих социальных организмов разделяют общие взгляды, верования и ожидания, придерживаются определенных моделей поведения. Эти общие ценности формируют культуру данной группы.

Подростковый возраст наиболее восприимчив и подвержен влиянию социальной среды, а особенно – открытой микросреды, окружающей подростков вне официальных, государственно-учрежденных институтов. Это объясняется тем, что в период данного возраста происходит гражданское становление личности, осознание и усвоение норм человеческих взаимоотношений. Подросток придает особую значимость лично-

стному утверждению в социальной деятельности, которая воспринимается им как способ войти в мир взрослых на правах «равных».

Социально – экономическая ситуация страны существенно влияет на психологический облик молодых людей. Подростки, молодежь больше других групп населения пострадали от нестабильности социальной, экономической и моральной обстановки в стране, потеряв необходимую ориентацию. Вместе с тем, у молодых людей остро встает вопрос о занятии определенного положения в обществе, о путях самореализации. Молодое поколение нашего времени отличает недоверие к социальным и нравственным идеалам общества, несформированность альтернативных ценностей, в соответствии с которыми можно планировать свою дальнейшую жизнь.

Неравномерность влияния различных сфер, факторов микросреды на формирующееся сознание ребенка; отсутствие одинакового и постоянного влияния семьи, школы, двора, улицы на личность на различных стадиях возрастного развития; неравномерность развития различных сторон индивидуального сознания подростка придает определенное своеобразие поведению личности в различных, многоплановых микросоциальных условиях.

Характерной особенностью микросоциума как сферы воспитания является одновременная непосредственная причастность к этому процессу всех основных групп воспитателей, социальных институтов. Установление взаимодействия в деятельности воспитателей, единого подхода, прежде всего, на личностном уровне, то есть устранение по отношению к подростку узковедомственных позиций, соответствующих профессиональной компетенции каждого, будет определяющим показателем результативности воспитательных усилий. Являясь сферой непосредственного соприкосновения педагогов-профессионалов, общественно-воспитательных сил с семьей, микросоциум представляет особую ценность для обеспечения взаимосвязи семейного и общественного воспитания, взаимодействия всех социальных институтов. В этой среде они наиболее естественным образом объединены между собой не только по целям и задачам воспитания, но и по месту и времени их реализации.

Сфера взаимоотношения ребенка с родителями на протяжении всего периода взросления остается значимой и оказывает сильное влияние на формирование его личности. В ходе взросления подростка, отношения к родителям и семье в целом изменяются. В подростковом возрасте эти изменения происходят интенсивно и особенно заметно. Этому способствуют:

10. созревание когнитивных и эмоциональных функций, которое ведет к тому, что молодые люди могут использовать новые способности в форме критики, сомнений и противодействия ценностям, установкам и образу действий взрослых. Часто это ведет к конфликту с родителями, особенно, если в семье господствует авторитарный и ограничительный стиль воспитания;

- перенос центра социализации из семьи в группу сверстников, которая в значительной степени замещает родителей и становится референтной группой;

- ослабление эмоциональных связей с родителями, замена их взаимоотношениями со многими людьми, менее влияющими на личность как целое, но формирующими определенные формы ее поведения. Особую роль здесь играют особенности, связанные с внешним видом и производимым впечатлением. Хотя у многих подростков родители как центр ориентации и идентификации отступают на второй план, данный факт наблюдается далеко не во всех областях его жизни, отражается не на всех формах поведения.

В социально – бытовой среде, в семье, сфере ее более широкого социального общения и культурного развития протекает основная часть досуга взрослых и детей. Отсутствие необходимого круга общения отрицательно сказывается на реализации притязаний школьников (особенно подросткового возраста) в плане их повышенной взрослости, что нередко приводит к конфликтам, разрыву между подростками и взрослыми. Очень важно проявлять со стороны взрослых больше внимания, понимания, уважения к личности подрастающего поколения.

Социальная активность как общественное качество человека развивается тем интенсивнее, чем шире возможность для проявления инициативности, самостоятельности, самостоятельности, элементов творчества, чем многообразнее связи и общение индивида, чем чаще он находится в ситуации выбора, принятия решения. Для подростка микросоциум может быть своеобразным тренингом, позволяющим ему (при условии педагогически направленной инфраструктуры этого социума) упражняться, отрабатывать качественные характеристики социальной активности, формировать опыт общения, отношений и социального поведения в реальных условиях и ситуациях.

Многие ученые концентрируют свои усилия на проблематике нравственного начала в сфере социальных взаимодействий как фундамента гуманизации, паритетности субъектных позиций человека и культуры, приоритета общечеловеческих ценностей в системе социально-культурных отношений. При социокультурном подходе к данной проблеме в центре внимания исследователя находится человек активный (*homo activus*) – «многомерное био-социо-культурное существо и субъект действия» [1], «его нравственность, составляющая основание любой культуры» [2].

В настоящее время понятие «культура» все чаще употребляется в значении просвещенности, образованности, воспитанности человека. Самореализация человека осуществляется в культуре. Личностный процесс – это процесс культуры. Личность в культуре не просто приспосабливается к окружающей среде, а сама создает свой собственный «микромир». В определенных сферах развития культуры младшее поколение является более адаптированным и активно взаимодействует с изменяющейся средой.

Стать личностью – значит не только освоить достижения культуры человечества, но и выработать собственные отношения-знания к ней, иметь свои суждения, убеждения, идеалы, следовать им в повседневной жизни. В данном случае необходима активизация социально-педагогических воздействий на формирование активной гражданской позиции, определенной социальной мобильности, гуманистического мировоззрения, нравственно-этических идеалов подрастающего поколения.

Образовательно-воспитательная система выступает своеобразным инструментом эволюции культурной среды. Институты, факторы и субъекты социализации представляют ее внешнюю сторону, а содержание знаний, норм, ценностей, педагогических концепций, теорий – внутреннюю.

Специалисты в области культурологии, теории и методики социально-культурной деятельности научно обосновали различные аспекты СКД как деятельности общественно-педагогической: разработали ее теоретические основы – А.И. Арнольдов, Т.И. Бакланова, Н.К. Бакланова, Г.Я. Никитина, Ю.А. Стрельцов, В.И. Черниченко; основы культурно-досуговой деятельности – Т.Г. Киселева, Ю.Д. Красильни-

ков, В.С. Садовская; проанализировали особенности педагогического руководства отдельными ее видами – А.Д. Жарков, В.М. Чижииков.

В современных условиях важным представляется осмысление проблем, обозначенных в сфере образования и культуры. Инновации в производственно-технологической сфере способствуют рождению новой культуры жизнедеятельности, постановке и определению задач в образовательной среде.

Исследования последних лет позволили выявить новые профессионально значимые качества педагогов: гуманитарная культура, гуманистическая ориентация личности и деятельности, системное мышление, способность к эффективным действиям в нестандартных новых педагогических ситуациях, владение современными информационными технологиями, коммуникативная и информационная культура, способность к интеграции положительно значимых компонентов исторического и современного опыта [3].

Самоизменение личности происходит через призму субъективно оцениваемых отношений и взаимоотношений, объективных результатов деятельности. «Проблема самосознания и самоопределения педагога является одной из актуальных проблем, рефлексизирующихся сегодня в методологическом, методическом и социокультурном аспектах. Учительство, взятое в самом широком понимании, – это тот «пласт» профессионально подготовленных людей в обществе, чья деятельность имеет особое – социально-педагогическое и социокультурное – предназначение» [4].

Уровень сформированности ценностных ориентаций подростков и молодежи может служить критерием оценки нравственной культуры, а также определения жизненных перспектив личности. Социально-культурная среда – это реальная действительность макро- и микро- условий жизнедеятельности и развития личности, изменяемая действиями и поступками самого человека в процессе его творческого и духовного роста, приобщения к культурным ценностям, формирования нравственной и духовной культуры.

Задача педагога – развитие творческого потенциала личности и ее нравственной сферы, развитие интеллекта (формирование познавательных процессов, общее развитие учащихся, раскрытие потенциальных возможностей). Обще-профессиональные ценности и притязания играют большую роль не только в выборе предстоящей специальности или профессии, но и в складывании целостного образа жизни выпускника, его профессиональной и личной жизненной траектории.

Социально-культурная среда способствует созданию определенной предпосылки для успешности социального и профессионального самоопределения старшеклассников, реализации их жизненных планов. Данная проблема рассматривается в работах Н.А. Бердяева, А.А. Галочкина, Н.В. Кирий, Е.А. Климова, Н.И. Орлянской, Н.С. Пряжниковой, С.И. Тюшляевой, С.Н. Чистяковой и др.

В работах Кузнецовой Ю.И., Львовой В.Ю., Михайленко В.Я. и др. сделаны попытки обосновать формирование экологической культуры в учебно-воспитательном процессе, ценностного отношения к экологическим знаниям, формирование жизненных и профессиональных планов школьников в условиях экологического образования.

Рассмотрение социально-культурных аспектов формирования ценностных ориентаций подростков и молодежи привело к выявлению ряда противоречий и несоответствий в социокультурной практике, требующих научного решения:

- возрастающие образовательные и культурные потребности подрастающего поколения не удовлетворяются реальной структурой и содержанием деятельности социально-культурных институтов;
- социально-педагогический потенциал досуговой сферы в повышении культурного уровня подростков и молодежи сдерживается недостаточным ресурсным обеспечением;
- формирование ценностных ориентаций подростков и молодежи затруднено слабыми духовными и нрав-

твенными ориентирами на современном этапе развития общества;

- коммерциализация социально-культурной сферы в период рыночной экономики проходит на фоне прогрессирующего обнищания значительной части населения, прежде всего молодежи.

Библиографический список

1. Лапин, Н.И. Пути России: Социокультурные трансформации. – М., 2000.
 2. Ахизер, А.С. Россия: критика исторического опыта. – Новосибирск, 1997. – Т.1.
 3. Чоросова, О.М. Методология и практика формирования поликультурной компетентности у субъектов образовательного процесса // Методист. – 2006. – № 9.
 4. Батракова, С.Н. Проблема самосознания учителя как «человека культуры» // Мир психологии. – 2002. – № 2.
- Статья поступила в редакцию 19.10.09

УДК 159.9

О.А. Кожемякина, соискатель НГПУ, г. Новосибирск, E-mail:valery.gafarov@gmail.ru

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ НАРУШЕНИЯ ДЕПРИВИРОВАННЫХ ПОДРОСТКОВ И ИХ КОРРЕКЦИЯ

Проблема психологической реабилитации депривированных подростков предполагает комплексный подход в решении психологических проблем личности. На основании наблюдений, сделанных среди подростков, воспитывающихся в условиях реабилитационных центров, высказано предположение, что одним из этапов реабилитации является коррекция эмоциональной сферы. Была выявлена и описана специфика эмоционального состояния и развития депривированных подростков. Разработана специальная коррекционная программа, которая способствует развитию эмоциональной сферы и улучшению эмоционального состояния данной категории.

Ключевые слова: эмоциональные нарушения, эмоциональная сфера, депривация, депривированные подростки.

На современном этапе развития российского общества многие исследователи и практики говорят об усложнении условий, обеспечивающих развитие детей, увеличении пограничных состояний и сочетанных нарушений в развитии с проявлениями бродяжничества, асоциальности и делинквентности. Особая проблема - «психическая депривация», формирующаяся в результате неудовлетворения жизненно важных потребностей и во многом определяющая жизнедеятельность. По данным Госкомстата наблюдается постоянное увеличение числа детей, оставшихся без попечения родителей (в 1992 году в России насчитывалось 426 тысяч таких детей, к началу 1997 года их количество составило 572,4 тысячи, 1998 - 620,0, 2000 - 639,9) стимулирует поиск новых форм устройства детей, совершенствование имеющихся возможностей общества и государства в воспитании и содержании детей [1; 2; 3; 4]. Численность детей в России в возрасте до 14 лет все эти годы уменьшалась (с 1990 по 1998 годы на 5 миллионов), а доля детей и подростков, выявленных как оставшихся без попечения родителей в составе детского населения, увеличивалась. В 1990 году дети-сироты, физически утратившие кровных родителей, составляли среди всех детей-сирот 9,4%, остальные - социальные сироты. Доля детей, потерявших обоих родителей, в начале 90-х годов составляла примерно 5% от общей численности детей-сирот, в 1998 году этот показатель в некоторых регионах достигал 25-30% [4]. Наблюдения показывают, что в условиях сиротства или воспитания детей в ситуациях семейного неблагополучия неудовлетворение основных потребностей (органических, потребностей в принадлежности и любви, в безопасности, в новых впечатлениях) и сужение на ранних этапах онтогенеза социального поля активности влекут формирование депривированной личности (состояния психической депривации) со специфическим отношением к миру, деятельности, окружающим, себе. При этом отягощенная и часто неясная наследственность, неблагоприятное протекание внутриутробного созревания организма, тяжелые условия жизни в раннем детстве повышают риск возникновения у детей из неблагополучной ситуации развития психических расстройств и соматических заболеваний. Соматические и нервно-психические болезни сопровождаются астеническими и церебрастеническими состояниями; искажение или задержка развития затрудняют процессы усвоения знаний, формирования школьных и трудовых умений и навыков, и осложняют процесс адаптации к среде [2].

Следовательно, необходимо конструктивное решение обозначенных проблем, позволяющее в значительной мере способствовать продуктивному гуманистическому влиянию социально-культурной среды на формирование ценностных ориентаций подростков и молодежи не только на современном этапе развития российского общества, но и в перспективе на будущее.

Если ситуация не будет изменена, и детям и подросткам, проживающим в обстановке семейного неблагополучия, не будет оказана радикальная поддержка, то в условиях нестабильности в обществе в последующих поколениях есть вероятность увеличения численности дезадаптированного слоя населения и явлений субклинической депривации, состоящей в стертых проявлениях болезней и неприспособленности. В связи с этим проблема личностных и эмоциональных возможностей подростков-сирот претендует на обязательное рассмотрение.

Изучение научно-практической литературы и анализ общих подходов к исследованию особенностей развития и возможностей адаптации этого контингента детей показали, что проблема разрабатывается неравномерно. Так, если психологический аспект развития исследован достаточно, то проблема психологической реабилитации требуют дальнейшей научной разработки.

По данным многих авторов (Дубровиной И.В., Божович Л.И., Лисиной М.И., Прихожан А.М., Толстых Н.Н., Басиловой Т.А. и др.) основными проявлениями особенностей развития детей подростков выступают деформация самосознания и коммуникативных навыков; узость ценностно-нормативных представлений; дисгармоничность эмоционально-волевой сферы; снижение интеллектуального развития; ограниченность резервов психической деятельности и функциональных возможностей организма, которые обнаруживаются, помимо прочих условий, вне зависимости от сезонных изменений [1].

Развитие эмоциональной сферы подростков, оказавшихся в условиях депривации, может рассматриваться как приоритетная реабилитационная задача. Известно, что многие трудности адаптации у этих детей обусловлены незрелостью их переживаний и своеобразием эмоциональной регуляции поведения. Многие из них имеют низкий или нестойкий интерес к различным видам деятельности, склонны к отказу от нее из-за неуверенности в собственных силах, при необходимости действовать самостоятельно и целенаправленно. Они своеобразно переживают ситуацию оценки их деятельности.

Поверхностность привязанностей, легкая пресыщаемость, эмоциональная возбудимость и лабильность, частая смена настроений, явления аффекта приводят к сложностям в общении со сверстниками и взрослыми. Негативизм, боязнь, агрессивность не способствуют благоприятному развитию личности ребенка, поэтому каждый, кто занимается воспита-

нием и обучением такого ребенка, понимает, как важна своевременная коррекция его эмоциональной сферы.

Цель исследования: на основе изучения специфики эмоциональных нарушений у депривированных подростков разработать эффективную программу психокоррекции их эмоциональных нарушений.

Материалы и методы исследования: практическое исследование проводилось на базе ОСРЦН «Снегири», ГСРЦН «Берегиня», МБОУ СОШ № 105 г.Новосибирска. Все подростки развивались в условиях эмоциональной депривации. В исследовании приняло участие 60 подростков, которые были разделены на две группы по 30 человек в каждой – контрольная и экспериментальная группы. Экспериментальная группа подростков состояла из 30 человек (12 девушек и 18 юношей) 14 – 15 лет. Аналогичный состав испытуемых и в контрольной группе.

Применялся метод наблюдения и следующие методики: «Дифференциальные шкалы эмоций» К. Изарда, методика САН, проективная методика «Рисунок человека». Использование методики К. Изарда «Дифференциальные шкалы эмоций» было направлено на выяснение общего эмоционального типа акцентуации подростков (гипертимного или дистимного).

В методе «Дифференциальные шкалы эмоций» испытуемому предлагается оценить в 4-балльной шкале то, в какой степени каждое понятие описывает его самочувствие в данный момент, проставив необходимую цифру справа. Шкала включает описание десяти эмоций с тремя понятиями каждая (всего 30 эмоциональных проявлений).

Определяется коэффициент самочувствия (Кс). Если Кс больше 1, то самочувствие в целом более отвечает положительному, а при Кс меньше 1 — отрицательному, т.е. самочувствие отвечает скорее либо гипертимному (с повышенным настроением), либо дистимному (с пониженным настроением) типу акцентуации характера человека. В случаях неудовлетворительного самочувствия (Кс меньше 1) самооценка испытуемого в целом понижается, и, в особенности, когда наступает состояние, близкое к депрессии.

Также нами была использована методика, предназначенная для оперативной оценки самочувствия, активности и настроения, опросник САН.

Опросник состоит из 30 пар противоположных характеристик, по которым испытуемого просят оценить свое состояние. Каждая пара представляет собой шкалу, на которой испытуемый отмечает степень актуализации той ли иной характеристики своего состояния.

Для исследования эмоциональной сферы подростков также была выбрана проективная методика – рисуночный тест «Рисунок человека». Начиная со старшего дошкольного возраста, методика успешно интерпретируется в качестве личностного теста и не имеет возрастных ограничений сверху.

Результаты исследования.

На основе описанных методик было проведено первичное психодиагностическое обследование участников эксперимента, выявлены особенности их эмоциональной сферы. Результаты исследования специфики эмоциональных нарушений у депривированных подростков показали следующее:

1. Большую часть испытуемых (75%) можно отнести к дистимному эмоциональному типу.
2. Самооценка испытуемых в целом понижена, и их эмоциональное состояние приближено к депрессии.
3. Показатели самочувствия в группе подростков у большей части находятся ниже нормального уровня.
4. Показатели активности подростков ниже нормы.
5. Настроение подавляющего большинства подростков находится ниже нормы.
6. Во всех рисунках испытуемых присутствуют элементы, свидетельствующие о различных эмоциональных проблемах.
7. В рисунках 45% депривированных подростков наблюдаются признаки ригидности.
8. Показатели сниженного настроения встречаются в рисунках в 80% случаев.
9. Показатели сниженной самооценки, неуверенности в себе встречаются в 65% рисунков подростков.

10. 70% рисунков отражают эмоциональную лабильности.

11. Показатели тревожности встречаются в 85% рисунков.

12. Показатели скрытых фобий встречаются в 45% рисунков.

Диагностический эксперимент проводился с двумя группами депривированных подростков экспериментальной и контрольной, значимых различий между двумя группами не выявлено.

На основе психодиагностических данных составлена программа психокоррекции эмоциональной сферы депривированных подростков. Эмоциональная сфера является важной составляющей в развитии личности подростков, так как никакое общение, взаимодействие не будет эффективным, если его участники не способны, во-первых, «читать» эмоциональное состояние другого, а во-вторых, управлять своими эмоциями. Понимание своих эмоций и чувств также является важным моментом в становлении личности растущего человека. Целью коррекционной программы является развитие эмоциональной сферы подростков. Задачи коррекционной программы: познакомить детей с основными эмоциями: интересом, радостью, удивлением, грустью, гневом, страхом, стыдом, отвращением, презрением; учить детей распознавать эмоциональные проявления других людей по различным признакам (мимике, пантомимике, интонации и пр.); дать детям понятие о разделении эмоций на положительные и отрицательные; научить распознавать разницу между чувствами и поступками (нет плохих чувств, есть плохие поступки); способствовать открытому проявлению эмоций и чувств различными социальными приемлемыми способами (словесными, физическими, творческими и т.д.); помочь ребенку отрегулировать имеющиеся отрицательные эмоции (страх, гнев и пр.), препятствующие его полноценному личностному развитию. Занятия проводятся с группой, состоящей из 10 человек, 3-4 раза в неделю. Длительность одного занятия — от 40 до 90 минут. Занятия проводятся в тренинговой форме.

После реализации программы для выяснения общего эмоционального типа акцентуации подростков (гипертимного или дистимного) в нашем исследовании использовалась методика «Дифференциальные шкалы эмоций». Результаты, полученные нами при применении были проанализированы, вычислены коэффициенты Кс для каждого испытуемого и среднegrupповые показатели. Результаты анализа представлены в таблице 1.

Таблица 1

Общий эмоциональный тип акцентуации депривированных подростков. («Дифференциальные шкалы эмоций» К. Изарда)

	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Среднегрупповой показатель Кс	0,9	0,7
Количество детей с Кс >1 (гипертимный тип)	12	9
Количество детей с Кс < 1 (дистимный тип)	18	21

Как показали результаты исследования, среднегрупповой коэффициент эмоционального состояния подростков экспериментальной группы не больше единицы, но выше показателей контрольной группы. В связи с чем, можно сделать вывод о том, что в целом по экспериментальной группе коррекционная программа способствовала повышению доли преобладания гипертимного типа, в отличие от контрольной группы подростков, с которыми не проводилось никаких коррекционных мероприятий.

Из таблицы видно, что в экспериментальной группе детей у 40% отсутствуют депрессивные состояния. Это свидетельствует о том, что присутствует благоприятная почва для дальнейшего эмоционального развития детей. Процент таких детей в контрольной группе остается низок и составляет 30%.

Для определения самочувствия, активности и настроения у подростков в нашем исследовании использовалась методика

САН. Результаты исследования по методике САН были обработаны нами, вычислены среднегрупповые показатели, которые приведены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты исследования депривированных подростков по методике САН

	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Самочувствие (коэф. в баллах)	3,8	3,6
Количество детей с показателями в пределах нормы	9	6
Количество детей с показателями ниже нормы	21	24
Активность (коэф. в баллах)	4,1	3,8
Количество детей с показателями в пределах нормы	15	12
Количество детей с показателями ниже нормы	15	18
Настроение (коэф. в баллах)	3,9	3,8
Количество детей с показателями в пределах нормы	12	9
Количество детей с показателями ниже нормы	18	21

Результаты, полученные при использовании методики САН в целом подтверждают результаты, полученные по методике К. Изарда. Подростков экспериментальной группы, эмоциональное состояние которых в момент исследования находилось в пределах нормы больше (40%), чем подростков контрольной группы (30%). Средние показатели самочувствия в экспериментальной группе подростков также выше и находятся в пределах нормы у 30% детей, в отличие от контрольной группы депривированных подростков, где средний групповой показатель находится ниже нормы и у большей части детей (80%) показатели находятся ниже нормального уровня. В результате проведения коррекционной программы значительно повысилась активность подростков экспериментальной группы, она составила 50%, тогда как у группы контрольной достигает 40%. Отмечается улучшение показателей настроения подростков с умственной отсталостью. Показатели экспериментальной группы находятся ниже нормы лишь на 60%, в то время как у подростков контрольной группы достигает 70%.

Были также проанализированы результаты исследования по проективной методике «Рисунок человека». Этот тест позволяет получить более детальные данные о конкретных эмоциональных проблемах испытуемых. Результаты теста по группам представлены в таблице 3.

Таблица 3

Эмоциональные проблемы депривированных подростков (методика «Рисунок человека»)

Эмоциональные явления (особенности рисунка)	Количество детей, в рисунках которых присутствовали элементы, свидетельствующие о данном эмоциональном состоянии			
	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Кол. детей	%	Кол. детей	%
Ригидность	9	30	12	40
Сниженное настроение, депрессия	18	60	24	80

Неуверенность в себе, застенчивость, сниженная самооценка	18	60	21	70
Эмоциональная лабильность	18	60	21	70
Тревога, тревожность	21	70	27	90
Страхи, фобии	12	40	12	40
Количество детей, в рисунках которых отсутствовали показатели эмоциональных проблем	0	0	0	0

Как видно из таблицы во всех рисунках испытуемых продолжают присутствовать элементы, свидетельствующие о различных эмоциональных проблемах, в это же время более детальный анализ позволит нам проследить динамику улучшения эмоционального состояния депривированных подростков после прохождения ими коррекционной программы. Как видно из таблицы в рисунках 30% подростков экспериментальной группы наблюдаются признаки ригидности, в то время как в рисунках детей контрольной группы это количество составляет 40%. Это может свидетельствовать о том, что эта эмоциональная проблема может успешно корректироваться с помощью специальных упражнений. Показатели сниженного настроения встречаются в рисунках детей контрольной группы значительно чаще (в 80% рисунков) чем у подростков группы экспериментальной (60 % рисунков), что подтверждает положительные результаты коррекционной программы, выявленные по методике К. Изарда и методике САН. Показатели сниженной самооценки, неуверенности в себе встречаются в достаточно большом количестве рисунков подростков обеих групп, так как эти эмоциональные проблемы являются характерными для данного возраста. Однако, в группе прошедшей коррекционную программу количество рисунков, в которых наблюдаются показатели данных эмоциональных проблем, снизились и составили 60%, тогда как процент показателей сниженной самооценки в контрольной группе испытуемых повысился и достиг 70%. В отношении эмоциональной лабильности, которая сама по себе является возрастной проблемой формирования эмоциональной сферы подростков, мы наблюдаем ту же картину. Выявлено признаков данной эмоциональной проблемы в 60% рисунков подростков экспериментальной группы и в 70% рисунков подростков группы контрольной. В ходе коррекционной программы удалось значительно снизить проявления тревожности в экспериментальной группе испытуемых (70%), тогда как в контрольной группе уровень тревожности только повысился (90%). Показатели скрытых фобий составили в рисунках подростков обеих групп одинаковый процент (40%), но в сравнении с результатом диагностического эксперимента в экспериментальной группе все же отмечается улучшение.

После проведения формирующего эксперимента результаты контрольного эксперимента показали:

1. Коррекционная программа способствовала повышению доли (на 15%) преобладания гипертимного эмоционального типа;
2. После психокоррекции в экспериментальной группе увеличилось количество испытуемых, чье эмоциональное состояние приблизилось к норме и вошло в ее пределы;
3. Показатели самочувствия в экспериментальной группе подростков повысились (на 10%) и находятся в пределах нормы у 30% детей;
4. В результате проведения коррекционной программы повысилась активность подростков экспериментальной группы (на 10%) и составила 50% нормы;
5. Показатели настроения повысились так же на 10% и составили в экспериментальной группе 40% нормы;

6. Снизилось на 10% количество рисунков с признаками ригидности и составило 30%;

7. Показатели сниженного настроения встречаются в 60% рисунков, что на 20% меньше показателей диагностического эксперимента;

8. Отмечается повышение самооценки (10%) в экспериментальной группе, общий процент рисунков с показателями неуверенности в себе составил 60%;

9. В отношении эмоциональной лабильности выявлено признаков данной проблемы в 60% рисунков подростков экспериментальной группы, что указывает на снижение в 10%;

10. На 20% с помощью психокоррекции удалось снизить содержание признаков тревожности, такие показатели отмечены в 70% рисунков;

11. В экспериментальной группе отмечается улучшение (10%) по показателям скрытых фобий.

В результате практического исследования была подтверждена выдвинутая гипотеза о том, что у депривированных подростков проявляется специфика их эмоционального состояния и развития, и специальная коррекционная программа способствует развитию эмоциональной сферы и улучшению их эмоционального состояния. При этом следует отметить, что коррекция эмоциональных нарушений является одним из этапов психологической реабилитации подростков в условиях реабилитационных центров.

Библиографический список

1. Герасименко, Ю.А. Развитие взглядов на эмоциональную депривацию в детском возрасте / Особенности эмоциональной сферы личности: сборник научных трудов. – Шадринск, 2000.
2. Назарова, И.Б. Дети-сироты // Россия: 10 лет реформ. Социально-демографическая ситуация". Под ред. Н.М. Римашевской. М., РИЦ ИСЭПН, 2002.
3. Периодический доклад о реализации Российской Федерацией Конвенции о правах ребенка в 1993-1997 годах. - М.: Международный издательский дом "Синергия", 2000; Альтернативный доклад // Комитет ООН по правам ребенка и права детей в России. - М.: РОО "Право ребенка", 2000.
4. Российский статистический ежегодник. - М.: Госкомстат, 2000.

УДК 159.9

Е.А. Краишевская, аспирант кафедры специальной психологии НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: yelena149@mail.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА ПОСТСОВЕТСКОГО ПРОСТРАНСТВА

На основании реальных исследований в процессе индивидуального психологического консультирования, было высказано предположение, что в современном психологическом консультировании человека постсоветского пространства актуально пользоваться не одной жесткой терапевтической модальностью - как для диагностики, так и в процессе терапии. Были проанализированы диагностические и терапевтические приемы, характерные для конкретной модальности применительно к каждому клиенту. В диагностическом ключе были выявлены и описаны данные трех терапевтических модальностей у реальных клиентов.

Ключевые слова: личная ответственность, психологические игры, драматический треугольник Кармана, мультимодальный подход.

Психотерапия и психологическое консультирование являются молодыми направлениями в России. Развитие данных направлений началось с изменением общественного строя и в связи с возникающими вопросами у людей, что же им делать в новых реалиях.

За семьдесят лет советской власти в нашей стране сложилась определенная система взаимоотношений между социумом и гражданином. Индивидуализация личности резко отрицалась. В интересах существующей идеологии люди должны были быть «как все», должны быть «винтиками» в социальной системе. Попытки инакомыслия гражданина пресекались, вплоть до принудительной эмиграции. При этом население было достаточно защищено в социальной сфере. Жизнь проходила по определенному плану и состояла из: родился, детский сад, средняя школа, далее возможность бесплатного получения высшего или средне-специального образования, работа в государственной структуре или на производстве, создание семьи как «ячейки общества», рождение детей, получение государственного жилья, пенсия. В магазинах того времени был дефицит как продуктов питания, так и промышленных товаров. Одежда выпускалась, как правило, унылых цветов и по одному стандарту. Человек ничем не отличался от других как внешне, так и внутренне. Работала политика ограничения возможности получения информации о событиях, реально происходящих в других странах.

Наступила эпоха 90-х годов прошлого века, перестройка общества, превращение его в капиталистическое со всеми вытекающими отсюда позитивными и негативными последствиями. За последние двадцать лет жизнь в нашей стране сильно поменялась. Часть населения вполне адаптировалась к новым реалиям, часть так и пребывает «во вчерашнем дне», в то время как требования к человеку от социума резко изменились. Теперь нет прежней социальной защищенности, выра-

жающейся в советские времена обязательным трудоустройством каждого гражданина страны, возможностью получить образование и жилье. В современной России каждый человек самостоятельно решает эти вопросы. В связи с этим меняется уровень внутреннего напряжения человека: в данный момент страхи базируются на материальной нестабильности, непредсказуемости ситуации и постоянным изменениям в законодательной сфере. Мир человека изменился, изменились социальные ожидания, изменился уровень личной ответственности.

Семьдесят лет проживания в определенных стратегиях породили конкретные психологические особенности человека. За это время успело смениться три поколения взрослого трудоспособного населения страны. Сценарная транзакция, как надо жить, очень прочно вошла в жизнь людей. Люди могут научить другого только тому, что они знают сами и внести понятия только те, которыми сами оперируют. Современные реалии выдвигают другие требования, а психологическая привычка ушла уже на достаточно глубокий личностный уровень. Для того чтобы оправдать свою несостоятельность значительная часть населения изыскивает способы ухода от личной ответственности. Это касается всех сфер жизни: личной, здоровья, работы, семьи и т.д. В последнее время наблюдается феномен психологических игр людей [1; 2; 3]. Игра является средством ухода от реального разрешения проблем и способом оправдания собственной несостоятельности. Психологические игры распространены по всему миру, но в России они оказываются более разнообразными. Люди, играющие в психологические игры, преследуют несколько целей - уйти от ответственности, структурировать свое время и, как следствие, не решать проблему в корне: изменяться самим и изменять свою жизненную позицию. Человек, играющий в психологические игры, продолжает находиться в своей «зоне ком-

форта», где все привычно и знакомо, где на определенные действия коммуникативного характера, произведенные во внешнем мире, он ожидает получить знакомый результат. В итоге как личность он не развивается, хотя по-прежнему остается элементом социума. В то же самое время сам социум изменился, а старые сценарии остались и уже перестали быть эффективными в новых условиях.

Западные психотерапевты используют одну модальность при решении проблем клиента. Подготовка специалистов в области психотерапии и психологического консультирования ведется в рамках заданной терапевтической модальности, специалист сертифицируется в ней и работает с клиентом только в пределах данной модальности. Будь то транзактный анализ, гештальт-терапия или телесно-ориентированная психотерапия, весь терапевтический процесс проходит только внутри заданной схемы. Цель работы – продемонстрировать необходимость мультимодального подхода для эффективной адаптации известных на Западе психотерапевтических методов для российского потребителя психотерапевтических услуг.

Методики

В рамках техник транзактного анализа использовалась клиническая беседа с указанием клиенту на драйверное поведение и осознанием истинных желаний в момент действия драйверов. Рассматривались ситуации включения различных эго-позиций (Родитель-Взрослый-Ребенок) на примере реальных клиентских ситуаций. Также клиенты обучались распознаванию эго-позиций и занимались самоанализом жизненных ситуаций вне терапевтического процесса, с последующим разбором ситуаций в терапии. Клиентам давались варианты психологических игр, разбиралось их поведение и включение в игры первого и второго порядка (драматический треугольник Карпмана). Разбирались варианты жизненных сценариев [1; 3; 4; 5].

В ТОП-подходе оценивались движения, жесты, асимметрия тела клиента, структура телосложения, собирался анамнез по телесным недугам, в том числе семейный. В терапевтическом ключе клиенту давались различные упражнения и задания на снятие телесных блоков, «разговор от части тела», практики по Лоуэну и т.д. [6; 7; 8].

В гештальт-подходе использовались проективные методики, в том числе арт-гештальт, работа с визуальными образами, построением безопасного пространства, осознанием чувств и телесных ощущений клиентом, извлечение «вещей из тела», замена травмирующих образов на позитивные [9; 10; 11; 12; 13; 14].

Вышеперечисленные модальности являются только частью методик исследований и психологической коррекции. Автором данной статьи в течение трех лет был исследован ряд обратившихся за психологической помощью. В исследовании участвовали 15 человек, мужчины и женщины в возрасте от 28 до 50 лет. Исследование проводилось в рамках психологического консультирования и психотерапии.

Результаты и их обсуждение

Результаты работы с клиентами суммированы в таблице.

Таблица 1

Данные, полученные с помощью различных терапевтических подходов

Терапевтическое направление	Анализируемый диагностический	Степень выраженности показателя	Количественное выражение показателя
Телесно-ориентированная психотерапия	Телесные блоки	Ярко проявлены два или более блока у всех клиентов	В 5 случаях присутствует глазной блок, в 3 - челюстной, в 6 - горловой, в 10 - грудной, в 9 - брюшной и в 11 - тазовый

Транзактный анализ	Основные позиции из Родитель-Взрослый-Ребенок	Для большинства клиентов: Родитель (контролирующий, воспитывающий, карающий) и Ребенок (адаптивный)	Защищающий/заботливый/воспитывающий родитель - 10 Контролирующий родитель - 10 Карающий родитель - 10 Взрослый/свободный/естественный ребенок - 3 Приспособленный/воспитанный ребенок - 15
Транзактный анализ	Психологические игры	Ярко выражены	У 14 клиентов из 15
Транзактный анализ	Драматический треугольник Карпмана	Выражен у всех клиентов	Ведущие позиции или позиции, в которых осуществляется самое быстрое переключение: Жертва - 10 случаев, Спаситель - 6, Преследователь - 5.
Транзактный анализ	Драйверы	Выражены у всех клиентов	
Гештальт-терапия	Незавершенные гештальты	Выражены у всех клиентов	

Варианты ухода от личной ответственности весьма разнообразны. Ответственность за жизненные ситуации перекладывается на родных и близких, работу, страну проживания, даже имеется элемент мистификаций - судьба, недоброжелатели и т.д.

После проведенных терапевтических встреч (от 7 до 42 часов)

у клиентов отмечены следующие изменения: у 9 клиентов из 15 имеются значительные изменения, связанные с заявками в момент обращения. Заявки претерпевали изменения в терапевтическом процессе и после глубокого выяснения потребностей с помощью клинической беседы и проективных методик были подразделены на первичные и вторичные. К изменениям можно отнести значительное снижение внутреннего напряжения клиентов, более высокую степень осознанности и ответственности по отношению к событиям собственной жизни, достижение конкретных поставленных задач в процессе терапии, таких как изменение семейного статуса, получение удовлетворяющей работы, снижение количества конфликтных ситуаций или более легкий выход из конфликтов, улучшение состояния здоровья. Трое клиентов приостановили терапевтический процесс, достигнув промежуточных результатов и более высокой степени осознанности по отношению к собственной жизни, трое - прекратили из-за нежелания собственных изменений, в основном причиной было желание жен сохранить статус замужней женщины и материальную поддержку мужа.

Как можно увидеть, в рамках одной модальности не всегда существует возможность выделить понятия, которыми оперирует другая модальность. В частности, направления работы в транзактном анализе не пересекаются с таковыми в ТОП-подходе и гештальт-терапии. Так как в исследуемой группе мы видим присутствие психологических состояний, выявляемых в разных модальностях, то эффективнее будет работать вне рамок соответствующей модальности. Так что напрашивается вывод о том, что мультимодальная коррекция имеет под собой основание и за ней реальное будущее в психотерапии, как за методикой более глубокого и разно-стороннего подхода к проблемам клиентов, обратившихся за помощью к психологическому консультированию и психотерапии.

Библиографический список

1. Берн, Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры, или вы сказали «Здравствуйте». Что дальше? Психология человеческой судьбы. Екатеринбург: ЛИТУР, 2002.
2. Бурбо, Л. Пять травм, которые мешают быть самим собой. - М.: София, 2007.
3. Васютин, А.М. Психохирургия, или психотехники нового поколения. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2004.
4. Лоуэн, А. Психология тела: биоэнергетический анализ тела. - М.: Институт общегуманитарных исследований, 2002.
5. Макаров, В.В. Женщина играющая и выигрывающая / В.В. Макаров, Г.А. Макарова. - М.: Люкс - Астрель - Аст, 2005.
6. Макаров, В.В. Игры, в которые играют... в России / В.В. Макаров, Г.А. Макарова. - М.: Академический Проект, 2004.
7. Макаров, В.В. Транзактный анализ - восточная версия / В.В. Макаров, Г.А. Макарова. - М.: Академический Проект - ОППД, 2002.
8. Малкина-Пых, И.Г. Справочник практического психолога. Техники транзактного анализа и психосинтеза. - М.: Изд-во Эксмо, 2004.
9. Малкина-Пых, И.Г. Справочник практического психолога. Техники гештальта когнитивной терапии. - М.: Эксмо, 2004.
10. Перлз, Ф. Внутри и вне помойного ведра. - М.: Издательство Института Психотерапии, 2005.
11. Перлз, Ф. Практикум по гештальт-терапии / Ф. Перлз, П. Гудмен, Р. Хефферлин. - М.: Издательство Института Психотерапии, 2005.
12. Робин, Ж.М. Гештальттерапия. - М.: Институт общегуманитарных исследований, 2007.
13. Тимошенко, Г.В. Работа с телом в психотерапии: практическое руководство / Г.В. Тимошенко, Е.А. Леоненко. - М.: Психотерапия, 2006.
14. Штайнер, К. Сценарии жизни людей. Школа Эрика Берна. - СПб.: Питер. 2003.

Статья поступила в редакцию 19.10.09

УДК 378

*Якимович В.А., декан факультета бизнеса Сибирского независимого института, г. Новосибирск,
E-mail: mba3@sibmail.ru*

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье рассматривается проблема готовности студентов ВУЗов к использованию современных информационных технологий, и необходимости внедрения их в педагогический процесс, в сочетании с другими подсистемами образовательного процесса: педагогической, экономической, организационной, психологической.

Ключевые слова: информационные технологии, образовательный процесс, психологическая готовность к деятельности.

Одной из самых важных мировых тенденций двух последних десятилетий ученые считают чрезвычайно возросшие возможности коммуникации. Слияние компьютерных и коммуникационных технологий, особенно в рамках Интернет, разрушает стоимостные, временные и дистанционные связи, возвещая о начале эры глобальных информационных сетей.

Термин «информационные технологии», подразумевающих процессы, связанные с переработкой информации, ввел академик В.М. Глушков. Информационные технологии рассматриваются как конкретный способ работы с информацией, то есть способ и средства сбора, обработки и передачи информации для получения новых сведений об изучаемом объекте. Слово «новые» в понятии «новые информационные технологии» предполагает понимать под этим внедряемые принципиально новые методы и средства обработки данных, передачи, хранения и отображения информационного продукта с наименьшими затратами в соответствии с закономерностями информационного процесса, то есть новые информационные технологии вводят в обиход новейшие методы сбора, хранения, обработки, представления и передачи информации с использованием компьютера. Эти технологии выступают также базой непрерывного образования, создания сложных систем обучения.

Построение в Российской Федерации информационного общества ставит перед системой образования задачу ее информатизации, предполагающую подготовку граждан к жизни в условиях современного информатизированного мирового сообщества и повышение качества общеобразовательной и профессиональной подготовки специалистов на основе широкого использования средств современных информационных и коммуникационных технологий. Все это ставит принципиально новые задачи перед профессорско-преподавательским составом, предъявляет повышенные требования к материально-техническому и методическому обеспечению учебного процесса, формам и методам подготовки будущих специалистов.

По мнению ведущих специалистов в области информатизации образования (Г.А. Бордовский, Я.Л. Ваграменко, Б.С. Гершунский, В.А. Извозчиков, К.К. Колин, М.П. Лапчик, И.В. Роберт, Б.Я. Советов, А.Н. Тихонов и др.), на сегодняшний день возможности информационных технологий значительно опережают практику по их эффективному использованию в учебном процессе.

Н.В. Макарова определяет новые информационные технологии как информационные технологии с «дружественным» интерфейсом работы пользователя, использующие персональные компьютеры и телекоммуникационные средства [1]. Информатизация образования в целом определяется исследователями как комплекс социально-педагогических преобразований, связанных с насыщением образовательных систем информационной продукцией, средствами и технологией [2, 3, 4]. Необходимо отметить, что использование информационных технологий только в том случае будет вести к решению проблем современного образования, когда развитие информационной подсистемы образования станет сопровождаться радикальными изменениями во всех других подсистемах: педагогической, экономической, организационной, психологической и т.д. Примером успешной реализации информационных и коммуникационных технологий стало появление глобальной компьютерной сети Интернет, имеющей практически неограниченные возможности сбора и хранения информации, передачи ее индивидуально каждому пользователю.

Сложность внедрения современных информационных технологий определяется еще и тем, что в современном образовании практически нет специализированных научно-исследовательских структур, рассматривающих адаптацию информационных и коммуникационных технологий к конкретной образовательной среде.

В начале 90-х годов, Интернет, из специализированных систем научного сообщества перешел в более совершенную, с точки зрения употребления, систему, трансформировавшую модель социального общения. Стремительное развитие глобальной компьютерной сети Интернет и освоение людьми ее возможностей оказывают влияние на самые разные области жизни и деятельности человека. Проблема готовности к использованию информационных технологий актуальна уже на уровне обучения в вузе. Это положение подтверждают и результаты анкетирования студентов, которые указывают на недостаточный уровень их работы с информационными технологиями, несмотря на все внешние позитивные моменты: богатые возможности для развития знаний, информационной культуры, профессиональных навыков работы с информационными технологиями и т.д. В результате можно говорить о низком уровне готовности к использованию информационных

технологий, о недостаточной реализации личности в сфере информационно-компьютерной деятельности.

Отсутствие навыков к активной и самостоятельной осознанной информационно-компьютерной деятельности снижает возможности восприятия и сохранения информации. Все это требует формирования у каждого обучающегося на сегодняшний день студента вуза готовности к непрерывному образованию, навыков самостоятельного приобретения знаний, умения сочетать новые знания с уже усвоенными и применяемыми в практической деятельности. Если же говорить о сущностной характеристике личности и ее профессиональной деятельности, то важным составляющим компонентом будет выступать информационная культура.

Основные позиции системного подхода, психологической готовности личности к деятельности нашли развитие в работах философов и методологов Н.В. Овчинникова, В.Н. Садовского, Г.П. Щедровицкого, Э.Т. Юдина, психологов Л.И. Анцыферова, Б.Ф. Ломова, А.Н. Леонтьева, В.П. Зинченко, К.К. Платонова, В.Д. Шадрикова, В.А. Ганзена. Состояние психологической готовности к деятельности как сложная система включает в себя совокупность мотивационных, эмоциональных, операциональных, интеллектуальных и волевых сторон психики человека в их соотношении с внешними условиями деятельности и предстоящими задачами по достижению поставленных перед человеком целей [1]. Гармоничное взаимодействие мотивационного, эмоционального, операционального и информационного компонентов является условием успешной адаптации человека к деятельности и является залогом развития личности.

Анализ исследований некоторых ученых, в частности Печерской С.А. показал, что готовность должна рассматриваться как психологический механизм, функционально связывающий два системных образования: личность и деятельность [1].

В психологической науке нет единой классификации видов психологической готовности к деятельности и подходов к определению уровней ее развития. Общепринятыми видами готовности к деятельности можно назвать: мотивационную, целевую, операциональную, регуляционную и волевою. В отношении уровней четкое разделение сделать сложнее, поскольку уровневое обозначение имеет как психологическая готовность личности к деятельности в целом (например, низкий, высокий уровни), так и каждый из ее видов (например, мотивационная готовность представлена уровнем наивного сознания, уровнями фиксации, обобщения, осмысления и т.д.). Выделенные компоненты не исчерпывают всех аспектов готовности к использованию информационных технологий. В информационном самосознании можно выделить четыре компонента, неразрывно связанных между собой:

- мотивационный (способ работы личности, ее информационное самосознание с точки зрения побуждений «двигательных механизмов»),
- эмоционально-ценностный (регулятивный) (сплав обще эмоционального отношения к себе, оценочного отношения к информационной деятельности, удовлетворенность сделанным выбором, отраженного в характере ценностных ориентаций),
- когнитивный (содержательный) (самопознание как начальное звено самосознания, самооценку своих поступков и себя в целом; получение и развитие знаний о себе как субъекте информационной деятельности; соотнесение этих знаний с требованиями и нормами информационного общества),
- творческий (вклад самого человека в выполнение работы с использованием информационных технологий, самостоятельность, увлеченность)

Для успешного анализа структуры готовности студентов к использованию информационных технологий необходимо

знать и учитывать особенности того вида деятельности, к которому она (готовность) сформирована. Соответственно, в основе выделения групп специалистов, реализующих информационно-компьютерную деятельность в процессе профессиональной, положен тип данной деятельности специалиста: репродуктивная или творческая. С учетом модели готовности к использованию информационных технологий комплексное содержание уровней будет таким: 1 – уровень базовый; 2 – уровень специалиста – пользователя; 3 – уровень специалиста – профессионального пользователя. Соответственно, подготовка студентов к реализации готовности к использованию информационных технологий должна быть с учетом применяемых в данной группе специалистов классов информационных технологий.

Анализ изучения психологической готовности к использованию информационных технологий, а также особенностей информационно-компьютерной деятельности в отечественной и зарубежной психологии показывает, что исследования носят достаточно разрозненный прикладной характер, отсутствует целостная теория данной психологической готовности и определенность в понимании ее содержательных и инструментальных характеристик [2].

Вместе с тем готовности к использованию информационных технологий придается статус характеристики и обязательного условия профессионального становления и развития личности, поскольку основным объектом человеческой деятельности становится обмен информацией.

Результаты теоретического анализа концептуальных положений теории готовности к использованию информационных технологий в образовательном процессе вуза [4] позволяют сделать следующие выводы.

1. Положительная динамика проявилась в усилении личностной значимости и главного орудия современной информационно-компьютерной деятельности – компьютера.
2. Моделирование профессиональных ситуаций при освоении информационных технологий на уровне учебного материала позволит обеспечить качество и продуктивность работы студентов, развить способность к созданию оригинальных проектов, разнообразить форму работы с информационными технологиями.
3. Необходимо восстановить соответствие между потребностями студентов в информационно-компьютерной деятельности и возможностями их удовлетворения в информационной среде вуза. Овладение разнообразием техник, приёмов, стратегий информационно-коммуникационных технологий обеспечит будущему специалисту «запас манёвра», который позволит справиться с решением сложных проблем при организации профессионально ориентированной работы.
4. Реализация информационного образования на уровне учебного процесса позволит студентам выстроить собственную траекторию становления и дальнейшего развития готовности к использованию информационных технологий как в образовательной среде вуза, так и в будущей профессиональной деятельности, снизить интерактивность отношений с преподавателем, принять на себя ответственность за расширение сферы своих возможностей в пространстве информационно-компьютерной деятельности, тем самым повысить качество самоуправления и саморегуляции данной деятельности с ориентацией на профессиональные нормы.
5. Готовность к использованию информационных технологий позволит обеспечить будущим специалистам на уровне личности – эмоциональный комфорт, творческую включённость и самореализованность средствами информационных технологий, на уровне профессионального сообщества – востребованность и мобильность, на уровне общества – реализацию жизненной стратегии, адекватной информационным запросам общества.

Библиографический список

1. Печерская, С.А. О психологической готовности студентов вуза к использованию информационных технологий. – С. А. Печерская // Гуманитарные и социально-экономические науки. – Ростов-на-Дону, 2006. – № 4 (23).
2. Печерская, С.А. Феномен информационной культуры в современных научных исследованиях // Гуманизация образования, 2006. – № 5.
3. Казиев В.М. Современная образовательная парадигма и образовательные ресурсы Интернет [Электронный ресурс] // Информационные технологии в образовании, 2003: [конференция]: [сайт]. – М., 2003. – URL: <http://ito.bitpro.ru/2003/VII/VII-0-3227.html> (16.11.08).

4. Егорова Г.И. Инновационные технологии, программы формирования интеллектуальной культуры специалиста в вузе. - СПб.: ИОВ РАО, 2005.

Статья поступила в редакцию 19.10.09

УДК 378.14

Якимович В.А., декан фак-та бизнеса СНИ, г.Новосибирск, E-mail: mba3@sibmail.ru
Паришуква О.А., зам.декана фак-та бизнеса СНИ, г.Новосибирск, E-mail: mba3@sibmail.ru

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА В ВУЗЕ И ЕЕ РОЛЬ В ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

На примере негосударственного вуза в статье рассматривается проблема необходимости повышения качества образования с помощью воспитательной работы, включающей профессионально-трудовое, гражданско-правовое и культурно-нравственное воспитание студентов.

Ключевые слова: качество образования, воспитательная работа со студентами, негосударственный ВУЗ, психологическая адаптация студента.

Система образования в России столкнулась с рядом вызовов, которые заставляют другими глазами взглянуть на направления развития экономики развитых стран, на роль образования в жизни общества. Наиболее существенным фактором, оказывающими решающее влияние на развитие государств, является процесс глобализации в политической, экономической, информационной сферах, проявлениями которых стало создание единой Европы, Болонский процесс. Это открывает новые реалии деятельности высших учебных заведений в условиях модернизации российского образования, усиления роли региональных факторов ставят на повестку дня усиление внимания к воспитанию будущего специалиста [1; 2; 3; 4].

Уровень воспитательной деятельности в студенческой среде определяется ролью института в формировании нового поколения молодых специалистов, определении их жизненных целей и задач в новых условиях развития государства и мирового сообщества.

Профессиональное образование, во всем мире являясь одной из стратегически важных сфер человеческой деятельности, способно решить противоречия между современными тенденциями глобализации, сближения, унификации и стандартизации образа жизни и опасностью потери уникальности каждого человека, его собственной культуры, этнонациональных традиций и корней; между нарастающей конкуренцией в достижении жизненного успеха и стремлением общества к соблюдению норм справедливости и социального равенства; между постоянно увеличивающимся объемом информации и возможностями отдельного человека в ее усвоении.

Обращение к компетентному подходу в формировании требований к современному специалисту позволяет определить набор знаний, умений и навыков, связанных с его способностью брать на себя ответственность, участвовать в развитии демократических институтов общества, регулировать конфликтные ситуации, принимать совместные согласованные решения, быть готовым понимать и принимать различия культур, религий, языков и национальных традиций, постоянно совершенствовать навыки управленческих действий и технологий, учиться всю жизнь, совершенствуя профессиональную подготовку, развивая свою личность, человеческие качества. В "Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года" основной целью профессионального образования определяется "подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности" [1].

Реализовать поставленные цели возможно, ориентируясь на резервы воспитательной деятельности в вузе, поскольку профессиональное образование предполагает интеграцию образования и целенаправленного воспитания личности. Образовательный процесс должен выполнять функции формирования определенных качеств личности студентов, ценностных ориентаций будущих специалистов, ответственного и гумани-

стического отношения к окружающему миру, к окружающим людям, к самому себе. Поэтому повышение качества образования в негосударственном вузе предполагает возрастание роли самостоятельной работы студентов при поддержке института кураторства.

Внеучебная работа есть важнейшая составная часть вузовского воспитательного процесса. Одним из наиболее важных моментов является целостность и взаимосвязь учебной и внеучебной работы. Участие студентов во внеучебных мероприятиях дает им прекрасную возможность приобретения необходимых навыков: межличностного общения, организации, помогает проявить лидерские качества, освоить нормы командной работы, наработать личные связи, необходимые в будущей профессиональной деятельности, приобрести уверенность в себе и своих возможностях.

Сегодня функцию своего рода «системы студенческого менеджмента» в Сибирском независимом институте (СНИ) реализует Студенческий совет, объединяющий довольно широкий круг студентов на основе организации реальных творческих проектов.

Актуальность проблемы повышения качества образования в негосударственном вузе определило приоритетные направления научно-исследовательской работы студентов (НИРС).

К основным научно-исследовательским проектам сегодня в Сибирском независимом институте необходимо отнести исследование мотивации выбора студентами Сибирского независимого института. По данному направлению студентами совместно с научными руководителями должны быть разработаны и подготовлены анкеты, позволяющие исследовать основные составляющие процесса выбора студентами данного вуза. Для данных исследований необходимо изучение ценностей и ценностных ориентаций студентов; изучение источников информации о СНИ; изучение социально-культурных факторов, повлиявших на выбор вуза; изучение влияния имиджа вуза на выбор студентами учебного заведения.

Другим важным направлением научно-исследовательской деятельности может стать управление процессами социальной адаптации студентов Сибирского независимого института. Концептуальная модель адаптации студента-первокурсника в СНИ представлена на рис. 1. Целеполагающей основой деятельности органов студенческого самоуправления в вузе, по нашему мнению, является оказание помощи всем участникам образовательного процесса в обеспечении оптимальных психологических условий сохранения здоровья и развития личности, в решении проблем адаптации студентов к обучению в вузе, сокращение периода вхождения их в коллектив, активную социализацию в процессе учебной и общественной деятельности, раскрытие творческого и интеллектуального потенциала, подготовке их к его окончанию, умелому решению различных сложных жизненных ситуаций, возникающих в процессе личностного, профессионального самоопределения, а также в оптимизации профессиональной подготовки студентов.

Данная цель обусловила постановку *следующих задач*:

– проведение диагностики психологических и психофизиологических состояний и особенностей студентов на основе

разработки материалов тестирования студентов, изучение трудностей адаптации студентов;

– исследование проблемы наркотизации студенчества и других форм девиантного поведения с выдачей рекомендаций администрации вуза;

– обучение студентов навыкам эффективного общения;

– повышение уровня мотивации приобретения профессиональных знаний;

– содействие раскрытию интеллектуального, творческого потенциала студентов;

– осуществление деятельности Студенческого совета в тесном взаимодействии с администрацией вуза; профессорско-преподавательским составом; лицами, ответственными за проживание студентов в общежитии; кураторами групп;

– содействие раскрытию интеллектуального, творческого потенциала студентов;

– проведение индивидуального и группового консультирования студентов по различным психологическим, социально-психологическим проблемам и профориентации;

– организация и проведение коррекционно-профилактических и обучающих тренингов, направленных на повышение социально-психологической адаптивности студентов, регуляцию психоэмоциональных состояний, улучшение профессионально значимых качеств;

– разработка материалов тестирования на выявление профессиональных качеств;

– разработка программы проведения психологических тренингов в группах, способствующих осознанию и решению проблем коммуникации в группе и в отношениях преподаватель-студент;

– разработка комплекса досуговых мероприятий, способствующих психологической и социально-культурной адаптации студентов (рис.1).

Важным элементом и резервом развития внеучебной работы является совершенствование ее структуры, расширение воспитательной деятельности за счет привлечения соответствующих подразделений института. В соответствии с общей целью воспитания студентов в качестве основных приняты основные интегрированные направления: профессионально-трудовое, гражданско-правовое и культурно- нравственное.

Эти направления должны присутствовать в учебно-воспитательном процессе, осуществляемом учебными, научными, административными подразделениями, студенческим самоуправлением.

Профессионально-трудовое воспитание студентов выступает в институте как специально организованный и контролируемый процесс приобщения студентов к профессиональному труду, увязанный с овладением квалификацией и воспитанием профессиональной этики.

Гражданско-правовое воспитание. В этом направлении воспитания интегрированы гражданское, правовое, патриотическое, интернациональное, политическое, семейное воспитание.

Критериями эффективности воспитательной работы по формированию гражданственности студенческой молодежи должны быть проявления гражданского мужества, порядочности, терпимости к другому мнению, соблюдение законов и норм поведения.

Для достижения поставленной цели предлагаем разработать Этический Кодекс студента (Code of Ethics), который принимает и подписывает каждый студент на Дне первокурсника. «Кодекс» включает в себя правила поведения на экзаменах и во внеучебное время.

Показателем уровня гражданского воспитания студентов является их участие в патриотических мероприятиях, уважение к историческому прошлому, умение взаимодействовать и сотрудничать в мировом сообществе. Формирование правосознания студента - сложный и длительный процесс, требующий творческого подхода всего коллектива вуза. Каждый студент имеет доступ к правовой литературе, имеющейся в библиотеке вуза, а также к правовой компьютерной базе. Права и обязанности студента в случае необходимости может разъяснить куратор, ежегодно назначаемый руководством вуза для различных групп студентов.



Рис. 1. Концептуальная модель адаптации студента-первокурсника СНИ

В результате гражданско-правового воспитания у студентов формируются качества личности, которые характеризуют связь личности и общества: гражданственность, патриотизм, толерантность, политическая культура, социальная активность, свобода, коллективизм, общественно- политическая активность и др.

В семейном воспитании студентов представители вуза работают в тесной связи с родителями, принимая за основу установку «доступность в любое время». Это значит, что родителям в любое удобное для них время будет уделено внимание представителем администрации, преподавательского состава. Не остается без ответа ни один телефонный звонок со стороны родителей. В вузе ежедневно проверяется посещаемость студентами занятий и таким образом, совместно с родителями уделяется внимание рациональному использованию учебного времени студентами вуза. Критериями уровня воспитанности в данной сфере может выступать устойчивость сформированной установки на воспитание культуры семейных отношений.

Культурно-нравственное воспитание. Воспитание и развитие у студентов нравственности и высокой культуры является одной из самых важных задач в процессе становления личности. Культурно-нравственное воспитание включает в себя духовное, нравственное, эстетическое, экологическое и физическое воспитание. Интеллигентность как показатель нравственной и социальной зрелости человека проявляется в его образованности и общей культуре, справедливости, честности и порядочности, милосердии и способности к сопереживанию.

В качестве критериев нравственного воспитания в системе образования выступают: умение любить ближнего, творить добро, развитие в себе таких качеств как терпение, сострадание, чуткость, степень убежденности в необходимости

выполнения норм морали. Вуз имеет устойчивые традиции помощи детскому дому, Новосибирскому дому ветеранов.

В целом, воспитательная работа со студентами призвана содействовать гармоничному развитию адаптированного в современном обществе человека.

Библиографический список

1. Об образовании: Закон РФ от 10.07.1992 № 3266-1 // Российская газета. -1996. - №6.
2. Об утверждении федеральной программы развития образования: ФЗ от 10.04.2000 № 51-ФЗ // Парламентская газета. - 2000. - № 72.
3. Концепция развития студенческого самоуправления в Российской Федерации // sovnet.fizteh.ru/analysis/concept.html.
4. Приоритетные направления развития образовательной системы Российской Федерации (одобрены на заседании Правительства Российской Федерации 9 декабря 2004 г. протокол № 47, раздел I) // pro2006.html.
Статья поступила в редакцию 19.10.09

УДК 159.9

А.И. Пивоваров, аспирант НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: mba3@sibmail.ru

И.О. Бадырғы главный врач Республиканского наркологического диспансера, г. Кызыл, E-mail: rndtuva@mail.ru

Т.Л. Ударцева психолог Республиканского наркологического диспансера, г. Кызыл, E-mail: rndtuva@mail.ru

Е.В. Бухтоярова аспирант НГПУ, г. Искитим, E-mail: mba3@sibmail.ru

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ И ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ПОДРОСТКАМИ, УПОТРЕБЛЯЮЩИМИ ПСИХОАКТИВНЫЕ ВЕЩЕСТВА

На большом фактическом материале анализируются возможные мишени профилактической и коррекционной работы с подростками, употребляющими психоактивные вещества, в частности, табак и алкоголь. Акцент делается на комплексном характере мероприятий.

Ключевые слова: потребление ПАВ подростками, профилактические и коррекционные программы.

Проблема потребления подростками психоактивных веществ в структуре девиантного поведения со всеми вытекающими последствиями не теряет своей актуальности, несмотря на усилия педагогов, психологов, врачей-наркологов и социальных работников. Отклоняющееся поведение имеет сложную природу, обусловленную самыми разнообразными факторами, находящимися в сложном взаимодействии и взаимовлиянии: наследственности, среды, воспитания, этнокультуральных особенностей [1]. При разработке коррекционных и профилактических мероприятий необходим учет каждой группы факторов, иначе все усилия могут оказаться напрасными. Наиболее изученными в настоящее время предикторами девиантного поведения, которые могут являться мишенями профилактической и коррекционной работы, являются следующие группы признаков [2; 3; 4].

1. Герeditарные факторы выражаются в существовании неблагоприятных физиологических или анатомических особенностей подростка, затрудняющих его социальную адаптацию, таких, как нарушения умственного развития, дефекты слуха, дефекты речи, телесные пороки, поражения нервной системы; аллергические и токсические заболевания; наследственная предрасположенность (алкоголизм, наркомания, психическая патология у ближайших родственников); нейрпсихологические предпосылки (правополушарность и особенности межполушарных взаимоотношений, предрасполагающие к повышенной потребности в измененных состояниях сознания).

2. Психологические факторы: акцентуации характера, некоторые нервно-психические заболевания, психопатии, неврастения, пограничные состояния, последствия перенесенных психотравмирующих событий.

3. Социально-педагогические факторы выражаются в дефектах школьного, семейного или общественного воспитания, приводящих к отклонениям в ранней социализации ребенка в период детства с накоплением негативного опыта; в стойкой школьной неуспешности ребенка с разрывом связей со школой, ведущей к несформированности у подростка познавательных мотивов и интересов. Учебная дезадаптация, которая проходит в своем развитии следующие стадии: учебной декомпенсации, школьной дезадаптации, социальной дезадаптации, криминализации среды свободного времяпрепровождения.

4. Социально-экономические факторы, имеющие психотравмирующий смысл: социальное неравенство, расслоение общества на бедных и богатых, обнищание значительной массы населения, безработица, инфляция, социальная напряженность.

5. Морально-этические факторы, проявляющиеся в низком морально-нравственном уровне современного общества, разрушении ценностей, в нейтральном отношении общества к девиациям, в утрате патриотических принципов и ощущения «нужности» своей стране, обществу, группе.

Существенным признаком отклоняющегося поведения является конфликт, противоречие между существующими нормами морали и права и неумением, нежеланием или неспособностью подростка их соответствующим образом выполнять. Выделение предикторов девиантного поведения в отдельные группы является в известной степени условным, поскольку они находятся в тесном взаимодействии, обуславливают друг друга и в результате создают новое качественное образование – асоциальное поведение подростка, употребление им психоактивных веществ, в частности, табака и алкоголя, как способ борьбы с непримиримыми противоречиями. Почему же возникают эти противоречия, что лежит в основе причин девиантного поведения подростков? Для ответа на этот вопрос проведено социологическое исследование подростков и молодежи разных населенных пунктов.

Материал и методы исследования. Был проведен социологический мониторинг потребления табака и алкоголя среди подростков и молодежи крупного мегаполиса Новосибирска, малых городов Кызыла, Искитима и нескольких сельских населенных пунктов Новосибирской области и Республики Тыва, в возрасте от 14 до 22 лет. Мониторинг проводился стандартным методом сбора информации с помощью анонимного анкетирования. В выборку были включены образовательные учреждения общего (ОУ), начального (НПО) и среднего профессионального образования (СПО) сельских районов области. Все исследуемые районы, учебные заведения и классы (группы), включенные в это исследование, были отобраны случайным образом и представляют собой репрезентативную выборку учащихся 8-11 классов общеобразовательных школ разных типов, учащихся и студентов учреждений начального, среднего и высшего профессионального образования. Всего опрошено более 3000 человек, из которых учащиеся школ составили 74 %, учащиеся ПУ 9,1 %, студенты средних специальных учебных заведений (ссузов) - 4,3 %, студенты университетов – 12,5 %. Представители мужского пола составили в разных выборках 44-60%, женского – 56-40%. Из всех респондентов в сельских районах проживает: учащихся школ 996 человек (34 %), учащихся учреждений НПО 188 (51,2 %), студентов учреждений СПО 173 (4,3%). Опрошенными учащимися обучаются в различных типах учреждений: в вечерних школах – (8%), в общеобразовательных школах – (68%), в лицеях – (13%), в гимназиях – (10%).

Таким образом, полученные результаты репрезентативно отражают мнение различных социальных групп подростков и молодежи по проблеме потребления табака и алкоголя, а также отражают ситуацию в их среде. Анализ полученных данных позволит выявить мишени воздействия и более эффективно организовывать профилактическую работу, устранять причины и условия, способствующие распространению потребления табака и алкоголя.

Результаты и их обсуждение.

Выявлено, что число курящих молодых людей составляет около половины от числа всех опрошенных (табл. 1). Из них число курящих регулярно - то есть тех, кого можно смело отнести к разряду заядлых курильщиков (курят несколько раз в день), - составило 67%. Остальные 33% курят реже - от одного-двух раз в год до одного раза в день, что в принципе может рассматриваться как начальная стадия к выходу на регулярный уровень курения. Таким образом, примерно половина из числа начинающих курильщиков имеет шанс в ближайшее время перейти в разряд курящих регулярно. В результате пополнение рядов заядлых курильщиков происходит постоянно, поскольку даже нерегулярное курение формирует в организме человека никотиновую зависимость.

Таблица 1

Распределение ответов на вопрос «Ты куришь?» среди всех опрошенных, в % к ответившим

Да, и хочу продолжать	Да, но хочу бросить	Пробовал и уже бросил	Нет, но хочу попробовать	Нет и не хочу
6,9	31,8	18,9	0,7	41,4

Одной из причин, формирующих у подростка позитивную установку на курение, является наличие в его окружении курящих родственников. В семьях курящих родителей обычно больше и курящих детей. Предпосылками к курению в данном случае являются не только пример отца или матери, но и генетическая предрасположенность потомства к никотину у курящих родителей. Среди участников опроса в данном исследовании на вопрос о курении родственников 58,1% учащихся ответили, что курит отец, 10,5% отметили курение матери, 18,3% ответили, что курят другие члены семьи, и только 27,5% ответили, что в семье никто не курит. Таким образом, только около четверти всех опрошенных учащихся условно «защищены» от формирования установки на табакокурение. Интересно отметить, что на вопрос о курении матери больше всего положительных ответов дали учащиеся профессиональных училищ и вечерних школ - 14,0% и 20,9% соответственно. В то время как среди учащихся дневных школ и ССУЗов на курение матери указали реже (соответственно 8,4 % и 9,9%).

Выявлены заметные различия среди учащихся в отношении курения в зависимости от типа учебного заведения. Как видно из табл. 2, намерение продолжать курение меньше всего выражено среди учащихся общеобразовательных школ и гимназий, а больше всего - среди учащихся вечерних школ и профессиональных училищ.

Таблица 2

Распределение ответов учащихся различных учебных заведений на вопрос о курении, %

	Да, и хочу продолжать	Да, но хочу бросить	Пробовал и уже бросил	Нет, но хочу попробовать	Нет и не хочу
Дневные школы и гимназии	4.6	21.5	21.9	0.7	51.3
Вечерние школы	11.8	54.9	14.1	1.0	19.3
ПУ	12.1	53.0	9.7	0.4	24.2
Сузы	7.9	37.7	21.3	0.7	32.7

В отношении подростков к курению имеются выраженные поселенческие различия. Из таблицы 3 видно, что больше всего некурящих и не намеренных пробовать курить, отмечено среди сельских школьников. Меньше всего среди селян и таких курящих, которые намерены продолжать эту пагубную

привычку (поэтому среди них отмечено и меньше тех, кто намерен бросить курение).

Таблица 3

Распределение ответов на вопрос о курении среди учащихся, проживающих в различных населенных пунктах, в % к ответившим

	Да, и хочу продолжать	Да, но хочу бросить	Пробовал и уже бросил	Нет, но хочу попробовать	Нет и не хочу
Новосибирск	8,3	34,3	19,3	0,9	37,2
Малые города	7,5	34,8	19,9	0,5	37,4
Поселки	8,1	33,7	16,3	0,6	41,3
Села	3,7	23,9	19,3	0,6	52,5

Сельские подростки в целом более негативно относятся к тому, что их сверстники курят. Если среди них отрицательное отношение к курению высказал каждый третий (33,6%), то в других населенных пунктах - примерно каждый четвертый (27%).

В целом же для большинства молодых людей отношение к тому, что подростки курят, выражается в полном безразличии к этому явлению: 64 % ответили, что это личное дело каждого. Отрицательную оценку высказали только 28%. Таким образом, со стороны большинства сверстников курящего подростка нет противодействия установке на курение.

Со стороны взрослых, особенно родителей, реакция на курение, естественно не такая безразличная. В целом по массиву данные ответов на вопрос о конфликтах из-за курения приведены в табл.4. Как видно из таблицы, большая часть конфликтов по причине курения приходится у учащихся на конфликты с родителями. Педагоги либо не всегда знают о пристрастии своих подопечных, либо зачастую не считают нужным вмешиваться (заметим, что и то и другое не противодействует установке на курение).

Таблица 4

Распределение ответов на вопрос «Если ты куришь, то возникают ли в связи с этим конфликты?», в % к ответившим

	Да	Нет	Иногда
С родителями	33,4	42,2	24,4
С педагогами	13,1	68,9	18,0
С другими людьми	11,5	67,8	20,7

При общей более низкой установке на курение среди сельских подростков по сравнению с городскими данные о конфликтах у курящей части опрошенных выглядят следующим образом. Больше всего регулярных конфликтов с родителями по причине курения отмечено у сельских подростков (ответ «да»), а меньше всего - у новосибирцев. У селян по сравнению с новосибирцами чаще отмечаются и регулярные конфликты с педагогами из-за курения (ответ «да»). В то же время конфликты с другими людьми по этой причине одинаково редки и в селе и в городе.

Рассмотрим данные о конфликтах, используя всю шкалу утвердительных ответов («да»+«иногда»). С одной стороны, сельские курящие подростки, чаще, чем городские, находятся в конфликте с педагогами по поводу курения (ответы «да»+«иногда»:40% против 28%). С другой стороны, сельские курящие подростки несколько реже, чем горожане конфликтуют по этому поводу с другими взрослыми (соответственно 29% против 34%), не чаще городских они конфликтуют и с родителями (соответственно 57 и 60%).

К сожалению, в целом те конфликты, которые с различной степенью регулярности возникают у молодого человека с окружающими по причине курения, также не устраняют общую высокую установку у подростков на курение. Однако уже само по себе то, что такие конфликты происходят, говорит о том, что наряду с близкими родственниками находятся и

другие взрослые люди, окружающие подростка, негативно реагирующие на его пагубную привычку (хотелось, чтобы таких людей было больше).

Полученные результаты, согласно которым сельские школьники в вопросах курения отличаются от других учащихся, проживающих в Новосибирске и других городах, частично обусловлены отсутствием в селах профтехучилищ, вечерних школ и средних специальных учебных заведений. Обычно большинство учащихся перечисленных выше учебных заведений составляют особую категорию по возрастным характеристикам и по ряду поведенческих черт. Кроме того, средний возраст опрошенных в вечерних школах, ПУ и ССУЗах выше, чем в дневных школах. Известно, что в ПУ идут учащиеся после 9-го класса, также же, как и во многие ССУЗы, а средний возраст учащихся вечерних школ в среднем выше возраста учащихся дневных школ. Кроме того, известно, что немалая часть учащихся ПУ, как и учащихся вечерних школ, попадает туда по причине неспособности усвоить школьную программу, что зачастую также бывает связано с различными девиациями поведения.

Сельские школьники отличаются от учащихся других населенных пунктов и по числу курящих относительно регулярно. Если в г. Новосибирске и других городах и поселках области доля учащихся, курящих несколько раз в день, составляет около 70%, то таковая среди селян - менее 60%.

Примечательно, что курящие матери достаточная редкость в семьях учащихся сел и поселков (2,8% и 4,2% соответственно), относительно больше их в малых городах - 11,8% и совсем уж не мало - в Новосибирске (19,6%). При этом курящие отцы встречаются одинаково часто во всех населенных пунктах (около 60%).

Отношение к алкоголю среди учащихся несколько отличается от их отношения к курению. Приведенные ниже данные (табл. 5) свидетельствуют о том, что опыт употребления алкоголя имеется у большинства учащихся.

Таблица 5

Распределение ответов на вопрос об употреблении алкоголя среди всех опрошенных, в % к ответившим

Да, и хочу продолжать	Да, но хочу бросить	Пробовал и уже бросил	Нет, но хочу попробовать	Нет и не хочу
22,8	20,3	24,5	1,2	31,3

Различия в отношении употребления спиртных напитков среди учащихся, проживающих в разных типах населенных пунктов, довольно значительны. Особенно это относится к намерениям продолжать употребление алкоголя и к личностной позиции отказа пробовать его (табл.6).

Таблица 6

Распределение ответов учащихся, проживающих в разных типах населенных пунктов, на вопрос об употреблении алкоголя, в % к ответившим

	Да, и хочу продолжать	Да, но хочу бросить	Пробовал и уже бросил	Нет, но хочу попробовать	Нет и не хочу
Новосибирск	31,1	21,3	21,5	1,1	25,1
Малые города	23,7	21,1	25,4	0,9	28,8
Поселки	21,5	20,0	25,3	1,2	32,0
Села	12,3	18,2	26,5	1,7	41,3

Различия в отношении употребления алкоголя среди учащихся обнаруживаются и по типам учебных заведений (табл.7). В отличие от школьников учащиеся профессиональных учебных заведений и вечерних школ, по-видимому, чувствуют себя гораздо более опытными в данном вопросе. Во всяком случае, среди них почти в 2 раза больше тех, кто уже начал тяготиться своим пристрастием и хотел бы бросить употреблять спиртное.

Таблица 7

Распределение ответов учащихся разных учебных заведений на вопрос об употреблении алкоголя, в % к ответившим

	Да, и хочу продолжать	Да, но хочу бросить	Пробовал и уже бросил	Нет, но хочу попробовать	Нет и не хочу
Дневные школы и гимназии	21,8	15,3	24,6	1,2	37,1
Вечерние школы	17,8	30,5	24,5	2,0	25,2
ПУ	24,2	30,0	24,1	1,2	20,4
ССУЗы	28,5	24,6	25,0	0,4	21,5

Основной причиной курения и употребления алкоголя среди своих сверстников, на которую указало большинство опрошенных, является желание казаться взрослым (табл. 8, 9). Второй по распространенности ответ – непонимание вреда. Первые две причины носят личностный характер. На третьем месте по частоте упоминания стоят сразу несколько причин, которые все можно отнести к внешнему влиянию – можно везде купить, реклама, дурной пример взрослых, влияние компаний, безразличие родителей. При этом меньше всего указавших на пагубное влияние рекламы отмечалось среди селян. Как менее значимые подростки назвали такие причины как наличие карманных денег, влияние кино и печатной продукции, а также подростковый нигилизм («назло всем»).

Таблица 8

Распределение ответов учащихся, проживающих в различных населенных пунктах, на вопрос об основных причинах, подталкивающих подростков к употреблению алкоголя и курению, в % к ответившим

	Новосибирск	Малые города	Поселки	Села
Можно везде купить	39,5	36,2	37,0	37,7
Безразличие родителей, отсутствие запрета	30,1	32,7	31,4	33,4
Реклама	35,7	30,0	27,5	21,3
Кино, ТВ, книги, журналы	15,9	13,9	13,3	10,4
Непонимание вреда	42,9	41,3	39,2	39,9
Наличие карманных денег	26,8	28,5	24,1	23,2
Дурной пример взрослых	37,0	38,8	34,9	31,7
Так принято в компаниях	35,1	31,1	27,2	24,6
Желание казаться взрослым	57,7	57,5	52,0	55,8
Назло всем	15,8	17,9	14,6	14,5

Ответы учащихся в учебных заведениях разного типа также демонстрируют большую значимость личностных причин, а уже затем внешнего влияния. Из общей тенденции несколько выбивались студенты ССУЗов, чаще, чем в среднем по массиву, считавшие рекламу и доступность соответствующих товаров, причиной распространенности курения и употребления алкоголя среди подростков.

Таблица 9

Распределение ответов учащихся различных учебных заведений на вопрос об основных причинах, подталкивающих подростков к употреблению алкоголя и курению, в % к ответившим

	Дневные школы и гимназии	Вечерние школы	ПУ	ССУЗы
Можно везде купить	36,5	37,6	37,3	45,0
Безразличие родителей, отсутствие запрета	32,2	34,2	29,8	32,2

Реклама	29,1	23,7	27,1	35,7
Кино, ТВ, книги, журналы	13,7	8,8	11,6	18,5
Непонимание вреда	42,8	38,3	33,8	45,9
Наличие карманных денег	25,0	29,5	25,8	29,0
Дурной пример взрослых	35,6	34,6	38,1	35,7
Так принято в компаниях	33,3	23,1	19,7	33,6
Желание казаться взрослым	59,0	51,9	47,3	57,7
Назло всем	15,6	15,9	16,3	16,8

В то же время на вопрос о том, зачем они сами употребляли (употребляют) алкогольные напитки на первое место по частоте упоминания вышел не мотив, а по сути дела повод – по случаю праздника. Мотивы употребления алкоголя самими подростками практически не отличаются в разных населенных пунктах, также как и в разных типах учебных заведений. На первом месте стоят праздники (79%), затем придание уверенности себе (36,6%), любопытство и личные неприятности (13%), и от безделья (11%) (табл. 10, 11). Сознались, что они выпивают, чтобы не противостоять своей компании, всего 8%. То есть собственное употребление алкоголя подростки практически не пытаются анализировать, объясняя это данью национальной питейной традиции. В целом большинство опрошенных нейтрально («мне все равно») относятся к тому, что их сверстники употребляют алкоголь (63%), только каждый четвертый (27%) осуждал это явление.

Таблица 10

Распределение ответов на вопрос о мотивах употребления алкоголя среди учащихся, проживающих в разных населенных пунктах, %

	Новосибирск	Малые города	Поселки	Села
Для веселья, храбрости, уверенности в себе	36,7	36,2	39,2	34,8
Из любопытства	13,3	12,6	11,9	14,3
От нечего делать, со скуки	12,3	11,8	10,7	9,7
Из-за личных неприятностей	14,1	14,4	14,5	11,4
По случаю праздника	83,3	81,0	74,9	74,2
Чтобы не выделяться из компании	7,2	9,1	8,5	8,3

Если посмотреть на эти данные с другой точки зрения, то видно, что особые внутренние побудители в виде необходимости заглушить душевную боль с помощью алкоголя встречаются относительно редко (13%), остальные употребляют алкоголь потому, что так принято во взрослом обществе. Большинство (63%) подростков отмечают, что в их семьях по праздникам принято употреблять спиртное, и еще 13% подростков живут в семьях, где употребляют спиртное не реже, чем раз в неделю. В такой ситуации, когда почти все взрослые в той или иной мере употребляют алкоголь, информация о вреде доходит туго, а где та грань, которую опасно переступить, – подросток определить не может.

Таблица 11

Распределение ответов на вопрос о мотивах употребления алкоголя учащимися различных учебных заведений, %

	Дневные школы и гимназии	Вечерние школы	ПУ	ССУЗы
Для веселья, храбрости, уверенности в себе	34,8	36,0	38,7	42,
Из любопытства	15,3	10,0	10,0	9,7
От нечего делать, со скуки	9,7	12,5	13,9	14,4
Из-за личных неприятностей	11,7	21,5	17,5	12,1

По случаю праздника	78,7	81,3	75,8	85,1
Чтобы не выделяться из компании	7,8	8,0	9,2	8,6

С одной стороны, это следствия, обусловленные причинами социально-педагогического характера. Например, неумение себя вести в общественном месте, затруднения во взаимоотношениях со сверстниками и взрослыми, нежелание выполнять требования учителей, воспитателей. Они могут быть обусловлены низким уровнем общей культуры семейных взаимоотношений, ошибками семейного воспитания, недостатками внимания со стороны учителей к ребенку, безразличием к его интересам, запросам и потребностям, как со стороны школы, так и со стороны семьи. С другой стороны, это определенный автоматизм, некритичное отношение к окружающей действительности, это движение «по течению»: все курят, все пьют, и я тоже буду.

Таким образом, анализ материалов показывает, что в целом причинами потребления табака и алкоголя среди молодежи и подростков являются:

- 1) относительно низкий уровень информированности о вреде потребления алкоголя и табака;
- 2) незавершенный процесс формирования личности;
- 3) отрицательные влияния семьи и окружения;
- 4) зависимость подростков от требований группы и принятых в ней ценностных ориентаций.

Относительно низкий уровень информированности. Существующая пропаганда вреда табака и алкоголя в настоящее время носит настолько привычный характер, что не оказывает нужного воздействия на целевую аудиторию. Надписи на бутылках со спиртным и пачках сигарет не воспринимаются никак их потребителями, в школьных и вузовских программах информация о влиянии психоактивных препаратов на растущий организм носит формальный характер. В то же время, подростковый и юношеский возраст является благоприятной почвой для пропагандистских мероприятий. В интеллектуальной деятельности школьников усиливаются индивидуальные различия, связанные с развитием самостоятельного мышления, интеллектуальной активности, творческого подхода к решению задач. Динамический характер развития показывает, то, что теоретически рассуждающее мышление в этот период активно формируется, с одной стороны, и социальная незрелость подростка, его ограниченный жизненный опыт – с другой приводят к тому, что, построив какую – либо теорию, сделав умозаключение, подросток принимает их за реальность, которая может и должна привести к желанному для него результатам. Это необходимо целенаправленно использовать в профилактической работе. В реальной жизни подросток наблюдает противоречия между разными моральными нормами – сведениями, которые он получает в образовательных учреждениях и реальной жизнью и, вследствие недостаточной уверенности в себе, выбирает те моральные нормы, которые кажутся ему более привычными.

Незавершенный процесс формирования личности. Среди многих личностных особенностей, присущих подростку, особо выделим формирующиеся у него чувство взрослости и «Я – концепцию». Чувство взрослости – отношение подростка к себе как к взрослому, представление, ощущение себя в какой-то мере взрослым человеком. Эта субъективная сторона взрослости считается центральным новообразованием младшего подросткового возраста. Чувство взрослости – особая форма самосознания. Он претендует на равноправие в отношениях со старшими и идет на конфликты, отстаивая свою «взрослую» позицию. Чувство взрослости проявляется и в стремлении к самостоятельности, желании оградить какие-то стороны своей жизни от вмешательства родителей. Чувство взрослости связано с этическими нормами поведения, которые усваиваются детьми в это время. Появляется моральный «кодекс», предписывающий подросткам четкий стиль поведения в дружеских отношениях со сверстниками. К сожалению, элементом и атрибутом взрослости является для подростков возможность курить и потреблять алкоголь. Это важная мишень для профилактической работы, поскольку развенчание мифа о «взрослости» потребителя ПАВ – значительная часть успеха пропаганды трезвости.

Отрицательные влияния семьи и окружения. Еще одна значимая сфера отношений подростков - отношения со взрослыми, прежде всего, с родными. Влияние родителей трудно переоценить. Ценностные ориентации подростка, пониманием социальных проблем, нравственные оценки событий и поступков зависят в первую очередь от позиции родителей. По большому счету, любую профилактическую работу необходимо начинать с семьи подростка, что, к сожалению, не всегда возможно. Именно семья может свести на нет все образовательные программы, и именно семья может явиться важным ресурсом профилактической работы. Это тема отдельного исследования.

Зависимость подростков от требований группы и принятых в ней ценностных ориентаций. Подросток обладает сильными, иногда гипертрофированными потребностями в самостоятельности и общении со сверстниками. Это выражается в стремлении к эмансипации от взрослых и в разнообразных увлечениях. Общение пронизывает всю жизнь подростков, накладывая отпечаток и на учение, и на не учебные занятия, и на отношения с родителями, и на знакомство с психоактивными веществами. Ведущей деятельностью в подростковый период становится интимно-личностное общение. Подросток стремится иметь близкого, верного друга и лихорадочно меняет друзей. Обычно он ищет в друге сходства, понимания и принятия своих собственных переживаний и установок, либо ищет в друге привлекательные черты, которых ему самому не хватает. Круг общения не ограничивается близкими друзьями, напротив он становится гораздо шире, чем в предыдущих возрастах. В это время появляется много знакомых,

образуются неформальные группы или компании. Подростков может объединять в группу не только взаимная симпатия, но и общие интересы, занятия, способы развлечений, место проведения свободного времени. То, что получает от группы подросток и что он может ей дать, зависит от уровня развития группы, в которую он входит. Для подростка важно иметь референтную групп ценности, которой он принимает, на чьи нормы поведения и оценки он ориентируется. Это также очень важный ресурс профилактической работы, позволяющий использовать лидеров подростковых группировок как примера для подражания.

Заключение. Учитывая разнообразие взаимосвязанные факторы, обуславливающие генезис формирования привычного потребления табака и алкоголя молодежью и подростками, в том числе индивидуальные биологические, психологические и педагогические факторы, в разработке профилактических и коррекционных программ следует придерживаться комплексного характера, не исключая индивидуально-психологическую специфику. Одинаково важную роль играют как влияния на уровне психофизиологических предпосылок девиантного поведения, которые затрудняют социальную и психологическую адаптацию индивида; так и дефекты школьного и семейного воспитания; в том числе неблагоприятные особенности взаимодействия индивида со своим ближайшим окружением в семье, на улице, в коллективе, что, прежде всего, проявляется в активно-избирательном отношении подростка к предпочитаемой среде общения, к нормам и ценностям своего окружения.

Библиографический список

1. Гафаров В.В. Современное общество: причины потребления психоактивных препаратов / В.В. Гафаров, Ю.Н. Кабанов, М.Г. Чухрова, Н.А. Малкина // Проблемы и перспективы развития современной наркологической помощи: Тезисы докладов Межрегиональной научно-практ. конф. с международным участием, 17-18 июня 2009 г., г. Кызыл. – Кызыл: ООО «Полиграфсервис», 2009.
2. Гишинский Я.И. Социология девиантного (отклоняющегося) поведения / Я.И. Гишинский, В.В. Афанасьев. – СПб., 1993.
3. Гурвич И.Н. Молодежная наркотизация / И.Н. Гурвич, М.М. Русакова, А.А. Яковлева // Проблемы девиантного поведения в современном обществе. - СПб., 2001.
4. Менделевич В.Д. Экспериментально-психологические маркеры формирования склонности к зависимости от психоактивных веществ // Наркология. – 2003. - № 10.

Статья поступила в редакцию 19.10.09

УДК 616.8

Ю.Н. Кабанов, канд. биол. наук, докторант НГПУ, Н.А. Мамедова, аспирант НГПУ, В.И. Ильин, соискатель НГПУ, С.А. Оханов, соискатель НГПУ, Гафаров В.В., докт. мед. наук, проф. МЛЭ ССЗ СО РАМН, Новосибирск, E-mail:valery.gafarov@gmail.ru

ОСОБЕННОСТИ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СПОРТСМЕНОВ ПРИ ТРАНСМЕРИДИОНАЛЬНЫХ ПЕРЕЛетаХ

С применением нейропсихологических методов анализируется процесс адаптации спортсменов при трансмеридиональных перелетах. Показано, что применение метода цветовых выборов можно прогнозировать состояния нарушенной или незавершенной адаптации у спортсменов

Ключевые слова: нейропсихологическая адаптация, спортивная психология и психофизиология, метод цветовых выборов Люшера.

Спортивная деятельность человека, особенно спорт больших достижений, сопровождается изменениями таких параметров психики, как направленность личности, самоудовлетворенность, установка на спортивную деятельность и человеческие отношения [1]. Несомненно, все вышеперечисленные параметры психофизиологического состояния играют важную роль для людей, чья деятельность проходит в рамках высокоинтенсивных психологических нагрузок, дефицита времени для принятия решений и высокой ответственности за результаты деятельности, таких, как спортсмены высшего эшелона и их тренеры. В этих группах интенсификация трудовой деятельности в условиях соревновательного процесса ведет к резкому возрастанию межличностных взаимодействий, активизации психофизиологических параметров, направленных на решение сложных, нередко противоречивых задач. Это вызывает значительное повышение уровня эмоциональной активности и порождает конфликтные ситуации, связанные с соперничеством, зависимостью, лидерством. Специфика спортивной деятельности предполагает частые перелеты

в различные точки земного шара для участия в соревнованиях, что вызывает разбалансировку индивидуальных биоритмов, способствует нарушению адаптации и накладывает отпечаток на результаты спортивной деятельности, что также является причиной повышения психоэмоционального напряжения.

С одной стороны, психоэмоциональное напряжение в период адаптации может быть одним из звеньев мобилизации резервных возможностей организма, с другой - патогенетическим звеном развития психосоматической патологии (пограничная артериальная гипертензия, неврозы, кардионеврозы, вегето-сосудистые дистонии и т.д.). Лауреат Нобелевской премии д-р А.Кэррел сказал: "деловые люди, которые не знают как бороться со стрессами умирают молодыми". Показано [2], что сочетание адаптационного напряжения с высокой ответственностью за исход мероприятия у ответственных лиц вызывает большее нарушения функционального состояния и уровня работоспособности, чем сочетание адаптивной нагрузки и высокого мышечного напряжения у основного состава. Поскольку особенности межполушарной асимметрии для оп-

ределенных видов спортивной деятельности является определяющим успех фактором, а в процессе адаптации изменяются межполушарные взаимоотношения, то возникает необходимость изучения межполушарных взаимоотношений у спортсменов при перемене часовых поясов для участия в соревновательном процессе. Важная роль в регуляции эмоционального ответа и последующему развитию адаптации или ее нарушению придает активация правого (эмоционального) полушария. Известно, что адаптивный процесс стимулирует нарастание вероятности доминирования правого полушария и временной функциональной леворукости в процессе адаптации [2].

Следует отметить, что адаптация к климатическим и спортивным нагрузкам предъявляемых спортсмену, зависит от типологических свойств нервной системы, которые и формируют риск развития дизадаптации. Это заставляет с особым вниманием отнестись к направлению исследований, связанному с изучением индивидуально-типологических особенностей личности, влияющих на способность формировать адаптивное состояние. Несмотря на его очевидную актуальность в плане прогностических рекомендаций, работы в этой области немногочисленны. Возможно, это связано с преобладанием среди спортивных психологов представлений П.В.Симонова и его школы [3] об определяющем структуре личности мотивационном ядре и ее ценностных ориентациях, детерминированных виситальными, социальными и идеальными потребностями. Целесообразно провести учет не только характера стимульной информации, которую воспринимает мозг в новых условиях, но и особенности переработки сигналов каждым полушарием мозга.

Целью исследования было изучение психофизиологической адаптации спортсменов при трансмеридиональных перелетах.

Материал и методы исследования. Проведено комплексное обследование группы спортсменов, совершающих трансмеридиональные перелеты с применением нейропсихологических тестов, функциональных проб и психологического интервьюирования. Обследованы 125 спортсменов высшей квалификации (кандидаты и мастера спорта) разной специализации, разделенных по типу спортивной деятельности (циклический, ациклический, стереотипный), а также по категориям детерминации темпа движений с внешней и внутренней обусловленностью, которые совершали перелеты для участия в соревнованиях с пересечением 2-4 часовых поясов. Проводилось изучение реакции на движущийся объект (РДО). РДО представляет собой сложный пространственно-временной рефлекс и используется в качестве физиологического теста, позволяющего определить соотношение процессов возбуждения и торможения в головном мозге. У практически здоровых людей выполнение данного теста не бывает абсолютно точным, преобладают запаздывающие или опережающие реакции. Контрольными (исходными) данными служили показатели РДО у тех же спортсменов в условиях тренировочного процесса на месте постоянного жительства, измеренные 4 раза в сутки через равные интервалы времени.

С помощью вербальных тестов, составленных из нейтральных слов, оценивали «эффект правого или левого уха», т. е. лучшее воспроизведение слов, прослушанных справа или слева. Нейтральные слова были подобраны предварительно методом независимой экспертной оценки. Слова предъявлялись попарно моноаурально одно вслед за другим с помощью стереофонических наушников. Предъявление первого слова справа или слева чередовали. В соответствии с инструкцией, обследуемый должен был повторить вслух одно из двух прослушанных слов. Интервал между парными вербальными стимулами варьировали от 15 до 20 с. В каждом списке использовали по шесть нейтральных слов, всего в опыте применяли четыре парных списка слов. Прослушав список, обследуемый должен был воспроизвести все запомненные слова устно в произвольном порядке в течение 1 мин, не указывая, каким ухом они услышаны. Строгая неизменность в воспроизведении вербальных программ достигалась с помощью магнитофона. Операторская деятельность контролировалась компьютерным устройством. Использовали два режима работы

оператора: правой рукой с открытым правым глазом, левый глаз закрыт; и левой рукой с открытым левым глазом, правый глаз закрыт. Работа прекращалась после того, как оператор пропускал определенное число мишеней. Учитывалась разница в количестве мишеней, сбитых правой и левой рукой. Достоверность отличий статистических показателей определяли с помощью парного критерия знаков.

Результаты и их обсуждение. Выявлено, что существует зависимость изменения РДО в результате перелета от типа спортивной деятельности, уровня тревожности и исходных функциональных показателей деятельности сердечно-сосудистой системы (частота пульса, артериальное давление, частота дыхания). Параметры РДО изменялись сильнее, если спортсмен испытывал психоэмоциональное напряжение, обнаруживал нарушение сна, выявлял депрессивные или ипохондрические тенденции. При гиперстенической реакции на перелет РДО в ряде случаев наблюдалось увеличение точных реакций. При расстройствах с истерическим рисунком поведения наблюдалось наибольшее количество вегетодистонических реакций и отклонения РДО от условной нормы. В ряде случаев физиологические реакции спортсменов свидетельствовали о нарушении психофизиологической адаптации и неадекватном физиологическом ответе, что негативно сказывалось на результатах соревнования.

Если полагать, что в основе адаптационных нарушений лежит неблагоприятное сочетание трех факторов: высокого уровня мотивации, избытка информации и ограниченного времени для ее переработки, по М.М. Хананашвили, то нарушение адаптации спортсмена при пересечении часовых поясов можно считать синонимом неудачного ответа организма в попытке ответить адаптивно на требования среды. Не анализируя личностные особенности спортсменов, психические патогенные факторы, их внутреннюю переработку и подсознательную динамику, остановимся на общевротических симптомах, которые, на наш взгляд, характеризуют нарушение адаптации в результате перелета и свидетельствуют о том, что личность вынуждена переносить чрезмерные нагрузки. Это эмоциональная лабильность, аффективная истоцаемость, депримированность, ипохондричность, наличие вегетативных нарушений, субъективных жалоб (особенно болей в сердце), слабость, одышка. Специфических симптомов при этом нет. Следует признать, что практически нет спортсменов, не менявших привычной среды обитания. Тем не менее невротические реакции и заболевания проявляются далеко не у всех. Дело в том, что объективная тяжесть перелета в, казалось бы, одинаковых условиях глубоко индивидуальна для каждого человека и зависит от многих факторов, в том числе от индивидуальной структуры биоритмов; и может быть предсказуема. Патогенность того или иного фактора определяется значимостью его для данного индивидуума.

Облигатным признаком нарушения адаптации являются эмоциональные нарушения и вегетативно-соматические расстройства. Замеченная связь латеральных эффектов поражений, активации того или иного полушария с проявлениями эмоциональной сферы человека позволяет предполагать существенность функциональной асимметрии мозга в нарушении адаптации при перелетах. Сравнительный психофизиологический анализ изменений селекции высокозначимой информации у спортсменов и у здоровых людей в процессе экстренной адаптации, с учетом особенности восприятия и фиксации сигналов правым и левым полушариями мозга, позволяет понять механизмы переработки информации при нарушении адаптации.

В процессе адаптации после перелета показатели функциональной асимметрии, выявленные вербальными тестами и путем количественного учета латеральных эффектов операторской деятельности, изменялись различным образом. На 3-й день адаптации возросло число лиц, обнаруживающих «эффект правого уха» при запоминании и воспроизведении нейтральной информации. Позднее, на 4-й день адаптации, резко улучшилась операторская деятельность левой рукой, что было важно для некоторых видов спорта. Максимум эффективности воспроизведения эмоциогенной информации при доминировании правого полушария мозга выявлен на 4-й день пребы-

вания в новых условиях. В это же время достигают экстремума латеральные эффекты операторской деятельности, контролируемой правым полушарием при отслеживании перемещающихся в пространстве мишеней. «Эффект правого уха» объясняется тем, что контралатеральные проекции от уха к мозгу мощнее, чем ипсилатеральные. При одновременном предъявлении вербальных стимулов в оба уха информация, приходящая по контралатеральным путям, подавляет ипсилатеральную передачу сигналов. Вследствие этого стимул, приложенный к левому уху, может достигнуть левого полушария только через контралатеральные пути, ведущие к правому полушарию, а затем - через межполушарные комиссуры. Поскольку стимулы, приложенные к правому уху, достигают ведущего по речи полушария более прямым путем, возникает небольшое преимущество правого уха.

Наши данные согласуются с результатами исследований, проведенных на спортсменах-альпинистах, которые показали, что в экстремальных условиях функциональная асимметрия мозга резко возрастает, причем для некоторых испытуемых доминирующей становится другая рука. Нарастание асимметрии и перестройка рукости оказались характерными для наиболее подготовленных спортсменов [2].

Хотелось бы заострить внимание на следующем важном положении. Существует состояние незавершенной адаптации, которое принципиально отличается от состояния адаптации и дизадаптации [4]. Это некое особое состояние, тем не менее, достаточно широко представленное в жизни современного человека, а также спортсмена, вынужденного часто совершать трансмеридиональные перелеты. Одним из наиболее очевидных условий появления незавершенной адаптации является дефицит времени для перехода в завершённое состояние. Следует также учитывать, что акклиматизация человека - сложный социально-биологический процесс, в котором (в отличие от акклиматизации у животных и растений), кроме развития в организме физиологических приспособлений, большую роль играет активный процесс создания социально-организованной обстановки труда и быта.

Исходя из этого, ключевым моментом повышения устойчивости спортсмена к неблагоприятным факторам является развитие конкретных механизмов, обеспечивающих превращение неадаптированного организма в адаптированный. Физиологические механизмы, лежащие в основе этого явления, включаются последовательно и зависят от функции времени. На начальном этапе, при резкой смене внешних условий, экстренная адаптация осуществляется с помощью механизма эмоций или общего адаптационного синдрома. Ответные реакции, построенные на основе таких неспецифических механизмов, подменяют необходимые специфические формы приспособления. Этот период сопровождается, в большинстве случаев, активацией регуляторных систем и ослаблением процессов проактивного и ретроактивного торможения. В дальнейшем процесс сопровождается мобилизацией энергетических и структурных ресурсов и их дискриминантным перераспределением. В этой связи немаловажным фактором является, на наш взгляд, учет цветовых предпочтений спортсменов и их использование в тренировочном и соревновательном процессе.

Цветовые предпочтения людей — продукт и двигатель цветовой культуры, они фиксируют уровень ее развития и одновременно способны трансформировать сложившиеся стереотипы. Цветовые предпочтения формируются образом жизни, меняются с возрастом, зависят от настроения. Цвет как средство коммуникации имел огромное значение в первобытном обществе, а в современном обществе цвет выступает как средство для самовыражения и репрезентации. Цветовые предпочтения человека могут меняться в разные времена года, в зависимости от его психоэмоционального состояния и психологического настроя. Эта проблематика подробно изучена известным психологом Максом Люшером, однако использование цвета и цветовых предпочтений в большом спорте для повышения результативности спортсменов в настоящее время применяется недостаточно.

В процессе проведенного исследования выявилось, что цветное видение связано с восприятием каждого конкретного цвета через призму опосредующего спортивного опыта. При

этом актуальное психологическое состояние спортсмена на момент исследования тесно переплеталось с вегетативными параметрами и симпатико-парасимпатическими характеристиками, что указывало на связь процессов восприятия цвета с функциями и реакциями подкорковых образований, которые, как известно, в значительной степени влияют на фон настроения, общую психическую активность, побудительную силу мотивационной сферы, напряженность потребностей. Цветовой тест Люшера, как это показано в ряде серьезных исследований, позволяет выявить индивидуальный порог восприимчивости зрительного анализатора, который обусловлен преобладанием тропотропных (стремление к покою) или эрготропных (стремление к активности) тенденций в рамках вегетативного баланса. В то же время выбор цветового ряда зависит как от набора устойчивых личностных характеристик, так и от актуального состояния, обусловленного конкретной ситуацией [5].

Спортсмены по-разному реагируют на перелеты и на неудачу во время соревнований. Выдающийся изобретатель Эдисон говорил: «Каждая неудачная попытка — это еще и шаг вперед». К сожалению, в спорте это не так, и неудача в соревнованиях — всегда поражение. И тогда важно, каким образом спортсмен будет реагировать на поражение — смирится и опустит руки или почувствует новый импульс здоровой агрессии для продолжения тренировок. Реакция спортсмена на поражение зависит от личностных качеств спортсмена, от его жизненного опыта, спортивной мотивации. Прогнозирование данных тенденций, на наш взгляд, возможно с применением метода цветовых выборов. Даже в однотипных ситуациях реакции людей отличаются в зависимости от исходной индивидуально-типологической основы индивида. А это значит, что в каждом конкретном случае мы изучаем не просто состояние, а реакцию определенной личности на конкретную ситуацию, т.е. мы изучаем личность и диапазон ее изменчивости под влиянием внешних обстоятельств. Об этом свидетельствует наличие устойчивых пар цветового выбора, а также динамика цветового выбора, когда при изменении состояния наиболее значимые цветовые эталоны передвигаются с первых позиций на последние (и наоборот), сохраняя актуальность символизируемой ими ведущей потребности [6].

Таким образом, процесс адаптации спортсмена при трансмеридиональном перелете обеспечивается сопряженной работой как левого, так и правого полушария, причем очередность преобладания одного из них обуславливается эффективностью переработки информации, адресованной другому полушарию мозга. Физическая, теоретическая, психологическая подготовка спортсмена, в конечном счете, проявляется в эффективности технических действий, а достижению высоких спортивных результатов способствует именно психологическая подготовка и настрой спортсмена на борьбу. Современный уровень развития спорта требует максимально научно обоснованного обеспечения спортивной деятельности. К наиболее важным на сегодня аспектам подготовки спортсменов следует отнести психологическую подготовку, позволяющую повысить устойчивость психофизиологических характеристик и уровень противодействия сбивающим факторам, таким, как трансмеридиональный перелет. Психологический настрой очень важен и представляет собой целое искусство, и в создании его могут принимать участие такие подсознательные факторы, как цветное сопровождение. Изучение психофизиологических особенностей формирования функциональных состояний позволило установить, что высокий уровень психофизиологического состояния спортсменов высокой квалификации обеспечивается ростом напряженности и включением компенсаторных взаимосвязей между элементами психофизиологической организации переработки информации. Очевидно, что усиление интенсивности, как отдельных занятий, так и всего учебно-тренировочного процесса требует более внимательного психологического и медико-врачебного обеспечения, компенсаторного использования средств восстановления и реабилитации, еще большей индивидуализации подготовки. Любая тренировка требует единства физического и психического совершенствования, что особенно важно в состоянии незавершенной вследствие трансмеридионального перелета адаптации.

Библиографический список

1. Ильин, Е. П. Психология спорта. — СПб.: Питер, 2008.
 2. Леутин, В.П., Николаева Е.И. Функциональная асимметрия мозга: мифы и действительность. — СПб.: Речь, 2008.
 3. Симонов, П.В. Мотивированный мозг. - М.: Наука, 1987.
 4. Кривошеков, С.Г. Психофизиологические аспекты незавершенных адаптаций / С.Г. Кривошеков, В.П. Леутин, М.Г. Чухрова. — Новосибирск: Наука. — 1998.
 5. Собчик, Л.Н. Метод цветowych выборов. Модифицированный цветовой тест Люшера. - М., 1990.
 6. Базыма, Б.А. Цвет и психика. Монография. ХГАК. — Харьков, 2001.
- Статья поступила в редакцию 19.10.09*

УДК 152.32+ 378.14

Т.В. Цыганкова, соискатель БГПУ, г. Новосибирск, E-mail: tsygankovatv@mail.ru
О.В. Попова, доктор пед.наук, г. Бийск, E-mail: Sgi@muh.bysk.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕРЕПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ УПРАВЛЕНИЯ ИНВЕСТИЦИОННОЙ СФЕРЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена выявлению закономерностей формирования образовательной среды переподготовки управленческих кадров инвестиционной сферы строительства и ЖКХ. Авторы выдвигают концепцию управляемого самообучения специалистов в процессе профессиональной переподготовки на основе использования современных технологий и средств дополнительного образования. Статья формулирует основы технологии профессиональной переподготовки управления образовательным процессом в учреждении ДПО на основе мотивационного программно-целевого управления.

Ключевые слова: профессиональная переподготовка, образовательная среда, технология переподготовки, МПЦУ, личностно-ориентированная технология.

Должности муниципальных служащих и руководителей частных инвестиционных структур строительства и ЖКХ сегодня занимают инженеры, менеджеры, экономисты, юристы, педагоги и представители других профессий. Однако большинство из них не имеет образования по специальности «Государственное и муниципальное управление», поэтому необходимо решение проблемы непрерывного формирования необходимых компетенций специалиста управления инвестиционной сферы, его профессиональной адаптации к новому месту работы. Наиболее эффективно это достигается в процессе дополнительного профессионального обучения.

В процессе проведенного анализа было установлено, что наиболее эффективной формой переобучения муниципальных служащих может быть дополнительное образование со значительной долей самостоятельных занятий, однако множество причин психологического, методического и ресурсного плана снижают эффективность систематического, целенаправленного самостоятельного обучения, вплоть до его прекращения. Для успешного осуществления личностно ориентированной образовательной программы муниципального служащего необходимы: его положительная мотивация на переобучение; соответствующее методическое руководство и управление процессами обучения; консультирование обучаемых по сложным вопросам изучаемых теоретических, методологических и прикладных проблем, выбору необходимого учебного материала; обеспечение необходимыми материальными и материализованными ресурсами, в т.ч. учебными материалами, пособиями, компьютерными занятиями и т.д.

Поэтому в системе управляемого самообучения муниципальных служащих, реализуемого технологиями и средствами дополнительного образования наиболее целесообразно применение концептуальной модели управляемого самообучения на основе оперативного взаимодействия обучаемого, педагога-консультанта и педагога-менеджера в достижении сформулированной ими совместной генеральной образовательной цели – повышение эффективности функционирования муниципального служащего-управленца.

В качестве экспериментальной площадки для отработки дидактических, методических и прикладных решений в настоящей работе выбрана образовательная среда Новосибирского филиала Государственной академии профессиональной переподготовки и повышения квалификации руководящих работников и специалистов инвестиционной сферы, имеющей лицензию на дополнительное образование. Государственная академия профессиональной переподготовки и повышения квалификации руководящих работников и специалистов инвестиционной сферы осуществляет профессиональную переподготовку и повышение квалификации менеджеров, эконо-

номистов, психологов, юристов и специалистов в области строительной индустрии, а также подготовку по специальности «Государственное и муниципальное управление» средствами дистанционной технологии, что обеспечивает широкую возможность педагогического эксперимента по конструированию и реализации личностно ориентированных образовательных программ дополнительного обучения служащих Новосибирской области.

Образовательная среда Новосибирского филиала Государственной академии профессиональной переподготовки и повышения квалификации руководящих работников и специалистов инвестиционной сферы имеет все необходимые компоненты для конструирования и реализации личностно ориентированных образовательных программ дополнительного обучения служащих муниципалитетов Новосибирской области, в том числе включает:

- достаточно полный набор инновационных дидактических средств (видеолекции, слайд-лекции, компьютерные учебники, тренажеры, тестирующие системы), обеспечивающих передачу и восприятие знаний обучаемым с помощью технических средств (компьютеры, телевизоры, аудиосистемы),
- методические материалы, обеспечивающие эффективное применение в учебном процессе:
- традиционные ресурсы (обзорные лекции, консультации, деловые игры, выступления слушателей, защиты рефератов, проверка домашних заданий),
- инновационные обучающие ресурсы (электронное тестирование знаний, интернет – консультации с преподавателями, видео и компьютерные тренинги),
- сбалансированную обучающую систему, основополагающим принципом которой является самостоятельное, контролируемое изучение учебных материалов, и формализованная последовательность учебных действий обучаемого, обеспечивающая возможность самостоятельного планирования длительности и порядка изучения модулей, что обеспечивает возможность реализации личностно ориентированных графиков усвоения знаний,
- нормо-комплекты учебных материалов по каждой изучаемой дисциплине (учебники, учебные пособия, методические материалы, в том числе записанные на компакт-дисках, вопросы для самостоятельной проверки усвоенных знаний, тестовые и контрольные задания для оценки уровня усвоения),
- развитую сеть коммуникаций, обеспечивающих реальное взаимодействие всех участников образовательного процесса (обучаемых, педагогов, менеджеров),

- электронную библиотеку, содержащую учебную, монографическую, нормативно - справочную литературу и периодические издания, автоматизированные справочные системы типа «Гарант», «Консультант-плюс»,

- систему автоматизированного учета личностных знаний в разрезе изучаемых дисциплин, а также контроля последовательности их усвоения каждым обучаемым,

- систему планирования учебных действий всего контингента обучаемых на множествах всех, представляемых для осуществления образовательных услуг, технических ресурсов, кадрового потенциала профессорско-преподавательского состава и учебных менеджеров.

Очевидно, что модель проектирования личностно ориентированной образовательной технологии и алгоритм обучения муниципальных служащих по различным образовательным программам будут мало различимы. Основное различие различных личностно ориентированных программ обучения, как показывает наш опыт реализации технологии персонализированного обучения, будет заключаться в содержании изучаемых дисциплин и сроках усвоения учебных модулей. Поэтому в настоящей работе методология управляемого самообучения будет рассмотрена как концептуальная модель конструирования образовательной технологии обучения чиновников на основе мотивационно программно целевого управления (МПЦУ), развиваемого алтайской педагогической школой И.К. Шалаева [1].

Многофункциональность муниципального служащего, проявляемая в процессах принятия управленческих решений в социально экономической среде региона, в том числе, в планировании и организации внедрения социально – значимых проектов, прогнозе и оценке их последствий, изменяет характер специализированного образования чиновников, призванных решать региональные проблемы в динамике их развития. По сути, региональная система обучения должна обеспечивать возможность представления чиновнику актуальных знаний в момент их востребованности региональным социумом и экономикой. Проблема создания и совершенствования образовательных технологий, педагогических систем и конструирование целостного образовательного процесса становится одной из самых актуальных проблем современной педагогики. Как следует из литературы последних лет, наиболее эффективным способом решения проблемы быстрой адаптации образовательных услуг к требованиям территориального заказа по переподготовки специалистов является система педагогического конструирования, основанная на современных достижениях инженерии знаний, которая дает основание предполагать возможность создания личностно ориентированных технологий под любые запросы личности и общества.

Мы считаем, что система конструирования личностно – ориентированных технологий профессионального образования, адаптированных к постоянно изменяющемуся состоянию окружающей среды, рынка труда и возможностям образовательного пространства региона – закономерный процесс развития образования, сохранения и воспроизводства социокультурных ценностей общества. Вопрос о научно-методическом обосновании системы конструирования педагогических систем последнее время постоянно в тех или иных аспектах является в педагогической теории и практике. Наиболее завершенной она видится в трудах О.В. Поповой [2], в которых последовательно:

- обосновывается понятийно-терминологический аппарат,

- дается представление об основных составляющих педагогического конструирования как целостной системы,

- обосновывается структура и основные этапы конструирования,

- система конструирования и конкретные педагогические технологии представляются комплексно как единое целое,

- предлагаются пути обеспечения взаимообусловленности и взаимозависимости педагогических систем, процессов, методов и средств для конкретной педагогической технологии (традиционной, инновационной или их сочетания), реализуе-

мого в различных формах образования (традиционное, непрерывное, дистанционное, самообразования и др.).

Конструирование персонализированных образовательных процессов и технологий, на наш взгляд, является значительным достижением современной педагогической теории и практики профессионального образования, ибо позволяет перейти от традиционной формализованной модели контактно – фронтального обучения к гуманистической личностно ориентированной модели креативного усвоения знаний каждым обучаемым по индивидуализированному графику из последовательности дидактически организованных педагогом учебных модулей. В этой связи личностно-ориентированная (индивидуализированная) технология создает оптимальные условия для управляемого самообучения, ибо придает познавательным актам обучаемого необходимую динамику, обеспечивает обучаемому возможность возврата к повторению недостаточно усвоенного учебного модуля, выявленного в процессе оперативного контроля знаний. Она неизбежно меняет роль преподавателя в процессе обучения. Его главной задачей становится структурирование знаний, консультирование в процессе обучения и, наконец, управление процессами взаимодействия обучаемых с предлагаемым к изучению знанием, представленным материальными и материализованными носителями учебной информации. Предполагается, что учебные модули разработаны педагогом в процессе содержательного наполнения персонализированной технологии обучения или подобраны из имеющегося архива учебных материалов в процессе конструирования этой технологии.

В ситуации интенсивного самостоятельного использования технологических средств представления и контроля знаний обучаемые должны уметь учиться, в том числе управлять собственным процессом обучения. Они должны уметь использовать все ресурсы обучающей среды, изменять и структурировать собственные программы обучения, выбирать из множества моделей и методов познания и соответствующих им форм представления учебной информации наиболее эффективные по критерию личностного усвоения знаний. При этом они должны уметь использовать активные формы своего взаимодействия с педагогом – консультантом и групповой учебной деятельности различных типов (семинаров, тренингов). Эффективность каждого индивидуального акта обучения должна самостоятельно контролироваться и критически оцениваться, что позволяет оперативно осуществлять коррекцию персонализированной образовательной программы. К сожалению, приходится констатировать, что технологии фронтально контактного обучения ориентированные на групповое представление учебных знаний, транслируемые педагогом, не обеспечивают навыков самостоятельного обучения, «умения учиться», самостоятельности в выборе и реализации траекторий эффективного познания.

В этой связи представляется необходимым уточнение активно применяемого в последние годы в педагогической теории и практике понятия технологии, привнесенного из технических наук, раскрывающих организацию производственной деятельности. Технология — от греческих слов *technē* (искусство, ремесло, наука) и *logos* (понятие, учение). В интеллектуальной деятельности с помощью различных технологий различная информация переводится на язык практических решений. В настоящее время признается, что технология - это и способы деятельности, и то, как личность участвует в деятельности и то, какие ресурсы необходимо использовать для обеспечения деятельности участников процесса достижения цели «Любая деятельность может быть либо технологией, либо искусством. Искусство основано на интуиции, технология — на науке. С искусства всё начинается, технологией заканчивается, чтобы затем весь процесс начался снова» [3].

Специфика профессиональной переподготовки муниципальных служащих требует от последних не только актуализированных знаний в определенной некоторым образом предметной области, но также навыков межкоммуникационных отношений и управленческой культуры. Это может быть достигнуто расширением границ педагогической технологии за счет обучения различным видам психофизических техник: профессиональной спортивной подготовки, тренинга актёр-

ского мастерства, обучения некоторым психотерапевтическим методикам, акмеологического тренинга программно-целевой направленности. Поэтому представляется важным не ограничивать переподготовку служащих лишь переобучением или дополнительным самообучением в выбранных (назначенных заказчиком) отраслях знаний. Но осуществлять дополнительные семинары, развивающие психофизическую саморегуляцию чиновников, целенаправленное развитие их личностных качеств в целях эффективного использования полученных знаний и навыков в управлении подведомственными социально-экономическими системами региона. Таким образом, проектируемая на основе МПЦУ технология дополнительного обучения чиновников может развить целостный опыт служащих (не только знания или умения), навыками порождения общественно значимых смыслов, управления психофизическими состояниями, рефлексии действий, способов получения нового опыта, процессов коммуникации или как подчеркивает О.В. Попова: «Создание интенсивно-структурного, легко воспринимаемого и интерактивно – удобного знания в дружественной обстановке обучения, способствующей усвоению этого знания, должно быть *результатом личностно-ориентированных технологий* в процессе обучения» [2].

Уточним дополнительное понятие, определяющие предметную область по конструированию педагогической технологии. Согласно В. Беспалько, основой технологического процесса является педагогическая система, под которой понимают совокупность (взаимосвязанных) средств, методов и процессов, необходимых для целенаправленного влияния на личность [4]. С другой стороны, педагогическая деятельность - это проект определённой педагогической системы, реализуемый на практике. Следовательно, в основе конструирования и эксплуатации любой педагогической технологии лежит системный подход. Педагогическая технология конкретно реализуется в технологических процессах. В теории обучения технологическими процессами являются, например, система форм и средств изучения определённой темы учебного курса, организация практических занятий по отработке умений и навыков в решении разного типа задач [5]. Каждая педагогическая задача разрешима с помощью адекватной (тождественной) технологии обучения. Целостность технологии обучения обеспечивается организационной формой, дидактическим процессом, квалификацией исполнителя.

Общие принципы и правила технологии обучения, сформулированные ведущими педагогами России, состоят в следующем:

1. Принцип педагогической целесообразности, сформулированный А.С. Макаренко: «Ни одно действие педагога не должно стоять в стороне от поставленных целей».

2. Взаимосвязь и взаимообусловленность преподавания и учения как двух неразрывных сторон процесса обучения. Обучение — это организация педагогически целесообразной самостоятельной деятельности учащихся. Главная задача учителя, как её видел К.Д. Ушинский, — превратить деятельность ученика в его самостоятельность.

3. Необходимым элементом технологии преподавания является тематическое планирование, включающее краткую характеристику конечных результатов и построение всей цепочки отдельных занятий, связанных одной логикой.

4. Организация контроля на каждом этапе учебно-познавательной деятельности учащихся.

5. Стимулирование творческой деятельности учащихся, ориентация на ученика не только знающего, но и умеющего.

6. Разнообразие форм и методов обучения, недопущение универсализации отдельного средства или формы.

Как следует из приведенного материала, названные выше принципы носят «универсальный характер» и одинаково применимы как контактно-фронтальной так и дистанционной форме обучения, выбранной нами ранее для реализации управляемого самообучения, т.к. по мнению М.В. Коротова технологичность учебного процесса состоит в том, чтобы сделать учебный процесс полностью управляемым. Обратим внимание, что перечисленные выше принципы в полной мере поддерживаются МПЦУ, что дает нам теоретическое обоснование полномасштабного применения метода И.К. Шалаева к

конструированию персонифицированной технологии обучения. Действительно:

– принцип 3 из приведенного выше перечня в методологии МПЦУ определяет необходимость, во-первых, обоснования генеральной цели образовательного процесса, а во-вторых, построения дерева тактических целей, обеспечивающих оптимальный путь к заданному генеральной целью результату;

– принципы 1 и 2 находят свое воплощение в законах МПЦУ: формирования оптимального мотивационного комплекса и целенаправленного влияния руководителя на мотивационную сферу членов коллектива;

– принцип 5 реализуется посредством создания ситуации установки (СУ) и делегирования инициативы (СДИ);

– принцип 6 обеспечивается созданием организационно-деятельностной ситуации (ОДС) в среде обучаемых;

– наконец, принцип 4 реализуется в процессах создания ситуации критической самооценки, во-первых, уровня знаний индивида и, во-вторых, достигнутых им образовательных результатов, как рефлексии требований окружающей среды и новых возможностей по управлению.

С целью большей общности разрабатываемых технологий обучения при их конструировании необходимо соблюдать некоторые общесистемные требования:

1. целостности технологии, представляющей дидактическую систему;

2. воспроизводимости технологии в конкретной педагогической среде для достижения поставленных целей;

3. нелинейности педагогических структур и приоритетности факторов, влияющих на механизмы самореализации соответствующих педагогических систем;

4. адаптации процесса обучения к личности учащегося и его познавательным способностям;

5. потенциальной избыточности учебной информации, как фактора оптимизации условий обучения для формирования обобщённых знаний.

Необходимость выполнения названных выше требований задается исходными положениями, определяющими персонифицированные образовательные технологии, например, требование 4, или общепедагогическими требованиями развивающего обучения (требования 1 и 5), или методологией МПЦУ (синергетический эффект, требование 3).

На основе сказанного исследуем возможность применения МПЦУ в системе индивидуализированного обучения. Сравнительный анализ методов и приемов МПЦУ по отношению к сотрудникам управляемого коллектива и методов и приемов воздействия педагога на мотивационную сферу человека, осуществляющего личностно ориентированное обучение, подтверждает их подобие. Основным различием анализируемых подходов является выбор объекта (субъекта) управления: в МПЦУ под субъектом управления понимается педагогический коллектив, а субъектом управления в личностно ориентированном образовательном процессе может быть отдельная личность в процессе её самообучения. В тоже время деятельность педагога по организации эффективного образовательного процесса практически не отличается от методов МПЦУ:

– для стимулирования творческой и познавательной активности обучаемых педагог должен активно применять механизмы "опережающей реализации социально - психологических функций по отношению к оперативно технологическим функциям", создания стимульных ситуаций, личностной эмпатии,

– в качестве нормо-образцов обучаемому предлагают описание профессиональных качеств специалиста, соответствующее образовательным стандартам,

– процессы достижения образовательных целей (не важно, осуществляемых коллективом педагогов или отдельным преподавателем), планируются, а в коллективе (педагогов или обучаемых) создаются «ситуации критической самооценки», «делегирующая ответственности»

Мы считаем, что МПЦУ особенно эффективно в разработке концептуальной модели индивидуализированного образовательного процесса, в нашем случае дополнительного обу-

чения служащих муниципалитетов. Иерархическая схема разработки управляющей программы от анализа структуры дерева целей, определяющих успех проекта до построения логически организованной исполнительской программы посредством последовательного применения технологических циклов «социально психологической стратегии управления» и «социально психологической тактики управления» создают необходимую нормативно методическую базу педагога-менеджера образовательного процесса для разработки лично ориентированных технологий самообучения руководящих работников инвестиционной сферы.

В силу различных базовых знаний претендентов на обучение и различных прагматических целей обучаемых, структура образовательных целей будет персонализироваться, следовательно, каждая образовательная программа будет описывать лично ориентированную технологию обучения в образовательном пространстве учебного учреждения. Личностно ориентированные исполнительские программы МПЦУ позволяют учебному менеджеру логически перейти к этапам

«конструирования содержания» и «конструирования материальных и материализованных средств» лично ориентированных образовательных технологий, что и будет показано ниже. Предлагаемая нами концептуальная модель конструирования индивидуализированного образовательного процесса отражает рационалистическую стратегию обучения, логическое построение которой ориентировано на активизацию поведенческих действий обучаемых в ходе выполнения программы.

Опыт организации переподготовки государственных и муниципальных служащих Новосибирской области в Новосибирском филиале Государственной академии профессиональной переподготовки и повышения квалификации руководящих работников и специалистов инвестиционной сферы и анализ использования современных образовательных технологий в вузах Новосибирска и Бийска свидетельствует о целесообразности индивидуализации переподготовки специалистов с использованием дистанционных технологий.

Библиографический список

1. Шалаев, И.К. Программно-целевая психология управления: учебное пособие. - Изд. 4-е. Барнаул.: Изд-во БГПУ, 2006.
2. Попова, О.В. Педагогические основы проектирования адаптивных технологий профессионального образования: дисс. д-рф. пед. наук. - Кемерово, 2002.
3. Непрерывное образование и инженерия знаний. Междисциплинарные аспекты: монография / под ред. Ю.И. Титаренко. - Барнаул, 1998.
4. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии. - М.: Педагогика, 1989.
5. Беспалько, В.П. Основы теории педагогических систем. - Воронеж: Изд-во ВГУ, 1977.

Статья поступила в редакцию 19.10.09

УДК 159.9

Ярышева А. А., соискатель НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: aliss1@mail.ru

ВЗАИМООТНОШЕНИЯ В СЕМЬЕ И ГРУППЕ СВЕРСТНИКОВ У ПОДРОСТКОВ, СКЛОННЫХ К НАРКОЗАВИСИМОМУ ПОВЕДЕНИЮ

В статье анализируются особенности взаимоотношений с семьей и группой сверстников у подростков, склонных к наркозависимому поведению. Отчуждение в семье ведет к формированию отрицательной идентичности. Отвергая родителей как модель для формирования собственной идентичности, подростки обращают внимание на группы сверстников, часто имеющих негативную направленность.

Ключевые слова: подростковый возраст, идентичность, кризис идентичности, наркозависимое поведение.

В жизни подростка огромное значение имеет групповое общение со сверстниками. А.Е. Личко отмечает, что «подросткам свойственно почти инстинктивное тяготение к сплочению, к группированию со сверстниками» [1, с. 23]. Это явление тесно связано с нормативным кризисом идентичности. Представления о себе самом проходят критическую стадию утраты подростком статуса ребёнка и неуверенность в своем новом статусе. Подросток в этой ситуации ищет ответы на вопросы: «Кто я? С кем я? Каким я хочу быть? Каким меня видят другие?». Семья не всегда может дать ответы на эти вопросы. Подросток стремится объединиться с себе подобными, влиться в группу, чтобы найти ответы на эти вопросы. «Отвергая родителей как модели для собственной идентичности, подростки часто ищут альтернативный источник поддержки у сверстников, по мере того, как они пересматривают представление о самих себе» [2, с. 244].

Ситуацию конфликтных взаимоотношений подростка с семьей подробно анализирует Ф.Райс. Он пишет, что подростки, невысоко оценивающие своих родителей, склонны в большей степени ориентироваться на сверстников, чем те, которые высоко ценят родителей. Райс Ф. объясняет, что этот факт имеет как минимум два объяснения. Во-первых, такие подростки не получают необходимого им статуса через семейную идентификацию, не ощущают своей личной значимости, во-вторых, такой подросток может завоевать положение лишь во взаимоотношениях с друзьями, стараясь быть круче, развязнее, сексуальнее, отважнее других [3, с. 97].

Рассматривая семьи наркоманов, Ф. Райс отмечает, что есть связь между употреблением наркотиков подростками и особенностями их семьи. Это обычно неблагополучные семьи с точки зрения взаимоотношений внутри семьи. Сюда он относит недостаточно близкие отношения с родителями, недос-

таток любви, недостаточная поддержка со стороны родителей, недоброжелательность и враждебность, конфликты, семейные ссоры, чрезмерная строгость наказаний [3, с. 596].

В семьях, отличающихся строгой организацией и жесткой дисциплиной, более высока вероятность, что дети уйдут в групповое общение со сверстниками, основой этого общения может стать употребление наркотиков, перерастающее в наркотическую аддикцию.

Цель исследования. Изучить особенности взаимоотношений с семьей и группой сверстников у подростков, склонных к наркозависимому поведению.

Материалы и методы исследования. В исследовании принимали участие подростки в возрасте 15 - 17 лет (студенты, учащиеся колледжей, школьники). Всего 349 человек (200 девочек, 149 мальчиков). Метод исследования – анкетирование. Респонденты отвечали на вопросы анонимной анкеты, разработанной СО РАН, Институтом философии и права, ГУ НИИ физиологии, социологической лабораторией НГПУ «Молодежь сегодня».

Результаты исследования. Подростков, отвечавших на вопросы анкеты, условно разделили на две группы: «отрицающие наркотики» и «группа риска» [4]. В «группу риска» были объединены подростки, которые на вопрос: «Пробовал ли ты наркотики?», выбрали варианты ответов: «Да, и хочу продолжать», «Да, но хочу бросить», «Пробовал и уже бросил», «Нет, но хочу попробовать» (табл. 1). В группе «Отрицающие наркотики» оказались те подростки, которые выбрали ответ: «Нет, и не хочу».

Таблица 1

Ответы подростков на вопрос «Пробовал ли ты наркотики?».

	Нет, и	Да, и хочу	Да, но	Нет, но
--	--------	------------	--------	---------

	не хочу	продолжать	хочу бросить	хочу попробовать
Пробовали ты наркотики?	207 (59,4%)	10 (2,9%)	12 (3,4%)	20 (34,3%)

На вопрос: «Насколько вы удовлетворены некоторыми сторонами своей жизни?» подростки «группы риска» скорее довольны, чем недовольны семьей. Но по сравнению с подростками, отрицающими наркотики, процент «довольных» ниже. Недовольных взаимоотношениями с родителями у подростков «группы риска» в два с лишним раза больше, чем в группах, отрицающих наркотики (табл. 2).

Таблица 2

Распределение ответов подростков на вопрос «Насколько ты удовлетворен некоторыми сторонами своей жизни?»

Насколько ты удовлетворен некоторыми сторонами своей жизни?		1. Вполне доволен	2. Отчасти доволен	3. Не доволен	4. Трудно сказать
1. Возможностями для своего обучения и развития	Группа «риска»	38,6	36,8	15,8	8,8
	Отрицающие наркотики	39,4	32,9	16,1	11,7
2. Материальной обеспеченностью	Группа «риска»	33,3	43,3	19,9	3,5
	Отрицающие наркотики	38,3	36,8	19,3	5,6
3. Возможностями проявить свои способности	Группа «риска»	35,9	40,0	14,7	9,4
	Отрицающие наркотики	36,5	40,4	13,1	10,0
4. Отношениями с девушками (для юношей) / с юношами (для девушек)	Группа «риска»	50,9	27,5	11,1	10,5
	Отрицающие наркотики	50,5	28,6	11,7	9,2
5. Отношениями с учителями, педагогами	Группа «риска»	22,8	51,5	18,1	7,6
	Отрицающие наркотики	40,8	40,3	12,2	6,6
6. Отношениями с одноклассниками, однокурсниками	Группа «риска»	61,8	26,5	7,1	4,7
	Отрицающие наркотики	62,4	29,3	6,0	2,2
7. Отношениями с родителями, в семье	Группа «риска»	52,1	29,6	13,6	4,7

	Отрицающие наркотики	66,9	26,2	4,8	2,0
8. Отношениями с классным руководителем, куратором группы	Группа «риска»	40,9	34,5	17,5	7,0
	Отрицающие наркотики	56,4	28,7	9,9	5,0
9. Отношениями со сверстниками вне школы, училища	Группа «риска»	65,5	27,4	4,8	2,4
	Отрицающие наркотики	67,4	24,6	3,8	4,2
10. Тем, как в целом складывается твоя жизнь	Группа «риска»	39,3	36,9	11,3	12,5
	Отрицающие наркотики	42,6	36,6	9,9	10,9

Именно подростки из «группы риска» стараются не посвящать своих родителей в то, чем они занимаются (48% - «группа риска», 34,6% - отрицающие наркотики).

Анализ результатов ответов на вопрос «конфликты с родителями» ярко иллюстрирует особенности отношений в семьях (табл. 3).

Таблица 3

Распределение ответов старшеклассников группы «риска» и отрицающих употребление наркотиков на вопрос «Конфликты с родителями?», %

	Группа «риска»	Отрицающие наркотики
Поздние приходы домой	52,7	33,5
Вредные привычки	43,2	12,4
Несправедливость требований	30,2	24,9
Моя успеваемость	45,6	31,0
Из-за денег	21,9	16,4
Из-за компании, друзей	32,0	13,3
разные взгляды на жизнь	41,4	39,2
Мой внешний вид	9,5	9,0
Поведение родителей	7,7	5,0
Мой плохой характер	29,0	25,4
Плохой характер родителей	10,1	6,0
Мало помогаю	35,5	21,9
Вообще часто ругают	8,3	4,3
Конфликтов почти нет	19,5	33,3

Конфликтность в семьях подростков «группы риска» намного больше, чем в семьях, отрицающих наркотики. Разброс причин конфликтов с родителями очень большой. Это и позднее возвращение домой (52,7% - против 33,5%), вредные привычки (43,2% - против 12,4%), плохая успеваемость (45,6% - против 31%), из-за денег (21,9% - против 16,4%), из-за компании, друзей (32% - против 13,3%) и др.

Диапазон сфер конфликтов подростков «группы риска» довольно большой. Здесь явно неблагоприятные отношения. Эту же картину подтверждают и данные опроса о проведении свободного времени с родителями. Подростки, отрицающие наркотики, больше свободного времени проводят с родителями (табл. 3). Суммарно это выглядит так: «группа риска» про-

тив «отрицающих наркотики». Отдыхают без родителей 41,7% -против 18,4%. Эти цифры можно не комментировать. Дети «группы риска» дальше от своих родителей. Можно с уверенностью сказать, что в семьях детей с проблемами, члены семьи меньше взаимодействуют друг с другом, реже находят согласие друг с другом, очень высокая конфликтность (табл. 4).

Таблица 4
Распределение ответов старшеклассников группы «риска» и отрицающих употребление наркотиков на вопрос 28 «Проводишь ли свободное время с родителями?», %

	Группа «риска»	Отрицающие наркотики
Смотрим телевизор	41,3	50,7
Вместе обедаем	56,4	61,3
Гуляем, ходим в гости	9,3	19,2
Разговариваем, общаемся	36,6	52,2
Занимаемся хозяйственными делами	30,2	41,3
Вместе отдыхаем	15,1	16,8
Культурно-развлекательные мероприятия	2,3	5,0
Отдыхаю без родителей	40,7	18,4

Отчуждение в семье не способствует благополучному разрешению кризиса идентичности. Результатом этого отчуждения является спутанная идентичность, диффузия идентичности или отрицательная идентичность. Для подростка со спутанной идентичностью характерно чувство безнадёжности, дискомфорта, они не способны принять навязанную им обществом роль. Они становятся «группой риска», попадают в асоциальные группы и начинают себя идентифицировать с членами своих групп. Для таких подростков характерна полная потеря индивидуальности.

«Подростки не только помогают друг другу на время избавиться от этого дискомфорта, формируя группы и стереотипизируя самих себя, свои идеалы и своих врагов; они также проверяют друг друга на способность сохранять верность при неизбежных конфликтах ценностей» [5, с. 364].

Диффузия идентичности по Э. Эриксону характеризуется «отсутствием обязательств». Для подростка в этой ситуации характерно отсутствие собственных ценностей и ролей, отсутствие заветной мечты. Подросток не знает «кто он?», «куда ему идти?». Индивидуумы с диффузной идентичностью сообщают о наличии большой дистанции между ними и родителями. Эти подростки воспринимают своих родителей как безучастных к ним, отвергающих их, и поэтому у них отсутствуют ролевые модели [2, с. 241].

Подростки с диффузной идентичностью конформны в своих группах, более восприимчивы к давлению своих сверстников, внутригрупповому давлению. Отвергая родителей как модели для собственной идентичности, подростки обращают своё внимание на сверстников. Связи с группами сверстников у подростков в состоянии диффузии идентичности особенно сильны: «их влияние на ценности и установки подростков часто оказывается более значимым, чем влияние родителей, школы» [2, с. 244]. Такие подростки не могут выработать свои ценности, цели и идеалы, не в состоянии завершить психосоциальное самоопределение, поэтому так легко поддаются влиянию группы [5, с. 122].

Отрицательная идентичность: подростками отрицаются семейные роли, полоролевые, национальные. Такие подростки выбирают отрицательную идентичность, как ориентацию «на образцы, роли или свойства, которые демонстрировались в ходе развития подростка как нежелательные или опасные» [5, с. 123].

При любом из вышеназванных кризисов идентичности идёт ориентация на группу сверстников, чаще всего, асоциального плана. Подростки во всех этих случаях отличаются высоким конформизмом, приверженностью к групповой субкультуре. Культивируются особые формы общения, досуговая

деятельность, характерные отличия в одежде и причёске. Если же группа основана на совместном пристрастии к наркотикам, то подросток, чтобы остаться в группе, должен употреблять и высоко оценивать те же наркотики. Коллективный, совместный приём наркотических веществ помогают, на первый взгляд, сближению, общению, вырабатывает чувство сопричастности.

Выражается это чувство сопричастности в групповой интеграции, в формировании чувства «мы», чувства принадлежности к группе, в противопоставлении себя ко всем, кто не «мы». Франсуаза Дольто пишет, что школьники «становятся наркоманами не потому, что попробовали «травку» в компании. «Травка» - утверждение группового способа существования». И вызвано это, по мнению Ф. Дольто, параличом семейных отношений, и чересчур паттерналистским воспитанием и дома, и в школе [6, с. 138-139].

В этом плане определенный интерес представляют следующие данные (табл. 5).

Таблица 5
Распределение ответов старшеклассников группы «риска» и отрицающих употребление наркотиков на вопрос 10 «Конфликты с педагогами, каковы причины?», %

	Группа «риска»	Отрицающие наркотики
Поведение в школе, УЗ	32,6	16,3
Пропуски занятий	22,7	7,4
Несправедливые оценки	29,1	30,4
Моя успеваемость	25,0	15,3
Мой характер	22,7	15,8
Скучные уроки	25,6	12,1
Несправедливость к друзьям	11,0	6,9
внешний вид	4,7	3,7
Несовременность педагогов	12,8	8,6
Курение, алкоголь	16,9	3,0
Неприятность учителей к моим родителям	1,5	1,5
Не нравятся предметы	30,2	19,2
Опоздания занятия	19,2	5,0
Конфликтов не бывает	20,3	42,8

Проблемы подростков из группы риска в основном в системе отношений: как видно из таблицы 5, отношениями с учителями, их претензиями больше недовольны подростки из «группы риска» (18,1% - группа риска, 12,2% - отрицающие наркотики). Довольны отношениями с учителями: 40,8% - отрицающие наркотики и 22,8% - «группа риска».

В подростковом и юношеском возрасте поведение в большей степени ориентировано на группу, оно «группоуправляемо». Группы подростков рассматриваются как «контактные группы» или «группы подобных». Функция групповых норм в том, что они конформируют установки и образ поведения члена группы. Насколько значима группа для её членов, зависит от того, какое место занимают они в ней, какую роль проигрывают, с кем себя идентифицируют. Но, в любом случае подросток, желая статуса, входит в неформальную группу, подчиняется ей.

Что происходит, если группа наркотическая? Какие механизмы здесь срабатывают? Употребление наркотиков связано с чувством недостаточной идентичности. Подросток, как бы нащупывает границы своего «Я», т.к. в состоянии кризиса идентичности подросток не знает, что он из себя представляет.

В каком случае подросток принимает или не принимает групповые нормы? В научной литературе существует множество подходов к объяснению механизмов воздействия группы на нормы и поведение подростка. Всё зависит насколько и как

принимает установки группы подросток. В научной литературе рассматриваются следующие психологические механизмы формирования аддиктивного поведения: конвенциональный (социально-позитивный) и диссоциальный (социально-негативный). Конвенциональный механизм предполагает согласие с нормами, принятие их. Диссоциальный механизм предполагает отвержение норм поведения в группе [7, с.139].

Почему формируется тот или иной уровень, можно объяснить с точки зрения развития установки у подростков. Д.Н. Узнадзе, объясняя появление фиксированной установки, определяет её как неосознанный поведенческий регулятор, выражающийся в готовности к определённой поведенческой реакции в условиях простейших естественных ситуаций. На Западе широко применяется понятие «аттитюд», как определённое состояние сознания, организованное на основе пред-

шествующего опыта и оказывающее направляющее влияние на личность. Подросток получает определённый опыт общения в разрегулированной семье, или в школе - конфликтное взаимодействие со сверстниками и с учителями. Это накладывает на личностные особенности подростка. Конфликты в семье, неприятие семейных норм заставляют подростка принимать групповое поведение.

Итак, на основании полученных данных можно сделать следующие выводы: подростки, склонные к наркоаддикции, гораздо меньше удовлетворены отношениями с родителями и учителями. Уровень конфликтности в этих семьях выше, психологическая дистанция между членами семьи больше. В качестве модели идентичности подростками, склонными к наркоаддикции, выбирается группа сверстников, которая оказывает большее влияние на подростка, чем семья.

Библиографический список

1. Личко, А.Е. Подростковая психиатрия. - Л., 1986.
 2. Хьелл, Л., Зиглер Д. Теории личности. - СПб., 1997.
 3. Райс, Ф. На стороне подростка. - СПб., 1999.
 4. Молодежь сегодня. Альбом статистической информации к отчету по гранту РГНФ и администрации НСО «Социальные и личностные аспекты негативного потребления среди молодежи: факторы риска и защиты». СО РАН. Институт экономики и организации промышленного производства. СОРАМН, ГУ НИИ Физиологии. НГПУ. - Новосибирск, 2005.
 5. Ремшмидт, Х. Психология подросткового и юношеского возраста. - М., 1995.
 6. Дольто, Ф. На стороне подростка. - М., 1997.
 7. Дмитриева, Н.В., Четвериков Д.В. Психология аддиктивного поведения. - Новосибирск 2002.
- Статья поступила в редакцию 19.10.09*

УДК 378

В.В. Бурматов, аспирант ЧГАКИ, г. Челябинск, E-mail: kp1967@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА

Настоящая статья посвящена проблемам воспитания гражданственности у студентов вуза. Автор рассматривает структуру и содержание соответствующей педагогической модели, раскрывает значение социокультурной деятельности для воспитания гражданственности у студентов младших курсов в учреждении высшего профессионального образования сферы культуры и искусств.

Ключевые слова: гражданственность, воспитание гражданственности, модель воспитания гражданственности у студентов вуза, социокультурная деятельность студентов.

Идея воспитания гражданственности молодежи, социальной значимости гражданских качеств остается одной из основополагающих идей современной отечественной педагогики, что во многом предопределено социокультурной ситуацией, сложившейся в российском обществе. Данная идея актуализировалась в связи с принятием Правительством РФ государственной программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001-2010 годы». Так же особое внимание к проблемам гражданственности современной молодежи подчеркивается тем, что 2009 год объявлен в России «Годом молодежи». При этом реализация процесса воспитания гражданственности студентов невозможна вне социокультурного пространства вуза, так как именно в нем создаются условия для проявлений гражданственности в творчестве, здоровом образе жизни и общественной самоорганизации, вовлечения студентов в процесс построения гражданского общества и содействия становлению России как стабильного демократического государства.

Проведя теоретический анализ философских, психолого-педагогических, нормативно-правовых источников, мы пришли к выводу, что «гражданственность студентов» следует рассматривать как интегративное качество личности, представленное нравственным, правовым и общественно-политическим блоками, включая мировоззрение (знания, убеждения, идеалы, ценностные ориентации и др.), поведение (нормы, поступки, установки, и др.) и оценку (качественное состояние нравственного, политического, правового самосознания; стиль мышления; познавательные оценки и др.).

Гражданское воспитание неотделимо от обучения, в процессе которого оно осуществляется (через содержание, формы, средства обучения). Высшее образование – это универсальное средство и необходимое условие гражданского воспитания в современных условиях. Это одна из важнейших ступеней, отражающих уровень гражданского самосознания и

общественной инициативы, основанных на проявленной готовности к социально значимым поступкам. Это пространство опыта и практической реализации знаний, умений и навыков, полученных в процессе личностного роста. Это социально насыщенная инициативная среда, формирующая развивающиеся структуры отношений – основу человеческого, группового и общественного развития [1].

Сложность процесса гражданского воспитания состоит в том, что его результаты не так явно ощутимы и не так быстро обнаруживают себя, как, например, результаты процесса обучения. В исследовании Е. Н. Титовой [2, с. 11] были выявлены следующие социально-педагогические проблемы, препятствующие формированию гражданственности студентов в современном вузе:

- ухудшение социального самочувствия и социального поведения студенческой молодежи, пессимизм, уход в себя, переориентация нравственного сознания на явления, осуждающиеся в недавнем прошлом (половая распущенность, наркомания, воровство, проституция и др.);
- снижение воспитательного потенциала вуза, низкий уровень психолого-педагогической подготовки вузовских преподавателей, процесс старения профессорско-преподавательского состава, отсутствие в вузах должностных лиц, отвечающих за воспитание студентов;
- отсутствие методологии воспитательной работы в вузе.
- в высшей школе в последнее время почти вытеснен процесс воспитания, разрыв между обучением и воспитанием увеличивается, нравственно-психологическая и ценностно-формирующая направленность учебного процесса значительно снизилась;
- в сознании и поведении части молодежи усиливаются прагматизм, стремление к материальному достатку «любой ценой», пренебрежительное отношение к соблюдению законов, другим гражданским качествам.

В связи с этим, целесообразна разработка форм и методов воспитания студенчества, новых психолого-педагогических установок, отвечающих новым социально-экономическим, духовным условиям развития общества. Практика высшей школы требует пересмотра целей, принципов, ориентиров, идей, лежащих в основе нравственного и гражданского воспитания. Необходима четкая концепция воспитания вообще и гражданского воспитания в частности.

Цели и задачи высшего образования заключаются в приобретении студентом социокультурного облика компетентного специалиста; достижении высокого качества профессиональной подготовки; формировании в процессе овладения системой знаний творческой самостоятельности и критичности мышления; развитии качеств инициативной личности, позволяющих учащимся свободно ориентироваться в окружающей действительности, быть готовыми принимать самостоятельные решения, связанные с личным участием в социальной жизни общества в трудовой деятельности; усвоение студентами нравственных норм, обычаев и традиций, накопленных обществом в труде и в быту и обеспечивающих им возможность и право функционировать в нем в качестве полноправного члена, безболезненно и успешно адаптироваться в условиях перехода страны к демократичному гражданскому обществу с рыночной экономикой (см. табл. 1).

Таблица 1

Влияние высшего учебного заведения на гражданское воспитание студентов

Характеристики системы высшего образования	Влияние вуза на воспитание гражданственности студентов
Возможность добровольного выбора высшего учебного заведения	Осознанное принятие на себя определенных норм социального поведения и подчинение им
Возможность добровольного участия в жизнедеятельности вуза	Формирование способности к самостоятельному выбору и готовности брать ответственность на себя
Наличие в вузовской среде референтных для студента групп сверстников и взрослых	Формирование готовности к рефлексии, самооценке; создание условий для поддержки поведения и компенсации нарушений общения в семье
Возможность достаточно быстрой ротации социальных ролей	Повышение самооцели. Получение разностороннего гражданского опыта, формирование готовности к выполнению разнообразных гражданских функций
Наличие условий для студенческого самоуправления	Получение опыта лидерства, руководства. Формирование основ для жизненного самоопределения

Анализ состояния проблемы воспитания гражданственности студентов в условиях высшей школы показал наличие различных подходов к рассмотрению обозначенного вопроса и доказал социокультурную направленность гражданственности как общественной ценности. Нами актуализирована интегративная методология (системный, культурологический и развивающее-деятельностный подходы), которая представляет собой направление методологии научного познания и практики высшей школы, в основе которого лежит систематизация социокультурной деятельности студентов в вузе направленная на активное включение в деятельность по воспитанию гражданственности и реализации саморазвития личности студента как человека культуры в целом.

Формирование гражданских качеств у студентов младших курсов и планирование деятельности по воспитанию гражданственности на основе практико-ориентированных форм, где студент воспринимается в качестве субъекта социального действия, является спецификой формирования гражданских качеств, адекватно воспринимается студентами согласно их возрастным особенностям. Ведь именно в этом возрасте у них ярко выражено желание самоутвердиться через

отдельные поступки и таким образом доказать свою «взрослость».

Каждый вузовский студент-младшекурсник – личность со своими интересами и потребностями, с уже имеющимся жизненным опытом, привычками, ценностями и т.п., поэтому нужно дать право студенту самому найти ту профессиональную сферу, в которой он будет чувствовать себя более комфортно, где ему будет интересно. Необходимо дать ему возможность самому планировать свою деятельность в соответствии со своими интересами и потребностями.

Для эффективного воспитания гражданственности студентов младших курсов необходимо, чтобы сам педагогический процесс отличался своей целенаправленностью, продуманностью содержания, разнообразием методов и приемов воздействия, технологичностью организации взаимодействия, соответствием, согласованностью, совместимостью отдельных элементов, их подчиненностью главной цели – воспитанию гражданина с достойным образом жизни.

Основная цель воспитания гражданственности студентов младших курсов в высших учебных заведениях – воспитание в них нравственных идеалов общества, чувства созидательного отношения к Родине, стремления к миру, потребности в труде на благо общества, сознания человека, с ответственностью выполняющего свой гражданский долг и понимающего, что от его действий зависит не только собственная жизнь, но и судьба близких людей, народа и государства; освоение ряда культурных идей; формирование ценностных ориентации и на их основе личностной позиции.

Для воспитания гражданственности студентов вуза культуры и искусств нами была разработана и внедрена соответствующая педагогическая модель, поддержанная комплексом педагогических условий. В данной модели нами выделены следующие блоки: блок целеполагания, организационно-содержательный, функциональный и аналитико-результативный блоки.

В рамках реализации целевого блока модели важно, чтобы в образовательном процессе повышалась социальная значимость деятельности студентов младших курсов. Цель любой деятельности – не только направление, но и достижимый результат ее практической реализации. Целью создания педагогической модели является описание структуры рассматриваемого процесса, а целью самой модели – воспитание гражданственности студентов младших курсов, обладающего высоким уровнем гражданской ответственности, социальной активности. Воспитание гражданственности есть процесс культурно обусловленный, целостный, деятельностный, нормативно-правовой, индивидуализированный.

В основу организационно-содержательного блока модели заложен процесс усвоения студентами младших курсов норм гражданской ответственности, ценностных ориентаций на Отечество, социальной активности. Учитывая специфику вуза культуры и искусств, содержание воспитания гражданственности у студентов мы связываем с содержанием их социокультурной деятельности. Последняя во многом предопределяет и реализацию функционального компонента соответствующей модели.

Исходя из исследований Ю.Д. Красильникова, Т.Г. Киселевой, Н.Н. Ярошенко и др. [Цит. по: 3], мы выделили нижеследующие направления социокультурной деятельности по воспитанию гражданственности студентов младших курсов.

Просветительская социокультурная деятельность предполагает формирование мировоззренческого блока гражданственности. К видам просветительской деятельности в рамках нашего исследования мы относим:

- на первом курсе – краеведческие экскурсии, встречи с интересными людьми-земляками, посещение музеев, памятных мест, что способствует воспитанию гражданственности студентов (в современный период особенно важным фактором патриотического воспитания становится история героического прошлого народов России);

- на втором курсе – поисково-краеведческую работу, которая целенаправленно воздействует на формирование облика молодого поколения и обеспечивает решение главной

задачи – формирования зрелой морально-нравственной личности.

Досуговая социокультурная деятельность предполагает формирование поведенческого блока гражданственности, поскольку формирование ценностей гражданственности студентов происходит в единстве учебно-воспитательной и досуговой деятельности и при условии их взаимодополняемости.

К данному направлению относятся технологии развития туристско-экскурсионных маршрутов на базе историко-культурных объектов; технологии возрождения традиционных форм социокультурной деятельности: народных промыслов, ремесел, обрядов и др.; созидательная социокультурная деятельность, направленная на формирование оценочного блока.

Предметно-кружковая деятельность опирается на возможности включения студентов в различные виды гражданской деятельности, соотносящиеся с их интересами и направленными на гражданское и нравственное воспитание, интеллектуальное развитие.

В частности с целью совершенствования системы гражданско-правового воспитания и создания условий для формирования у студентов активной гражданской позиции, гражданского самоопределения, ответственности, национального самосознания в Челябинской государственной академии культуры и искусств были созданы: объединение дискуссионных клубов «Человек и общество»; коллектив современной хореографии, реализующий в числе других мероприятия гражданской направленности: «Офицерский бал», постановки к Дню победы и др.; поисковое объединение «Звезда» и др.

Поисково-исследовательская деятельность нацелена на переход студентов с позиции создателя в позицию инициатора. К ее технологиям мы относим технологии:

- создания территориальных краеведческих энциклопедий и справочников;

- реставрационные, связанные с возвращением памятникам и культурным сооружениям первоначального назначения;

- музеефикации частных художественных собраний и коллекций (произведений изобразительного искусства, орден, костюмов, монет, почтовых марок и т.д.); издание тематических книг о ветеранах, истории вуза, материалы для которых помогают готовить студенты;

- реализуемые в рамках тренинговой программы «РОСТ», в подготовке и проведении «круглых столов», диспутов, дискуссий, посвященных обсуждению наиболее актуальных проблем современного российского общества, Уральского региона, способствующих развитию у молодежи желания действовать не только для удовлетворения своих потребностей, но и во имя процветания Отечества, повышения его авторитета среди других стран мирового сообщества.

Общественно-политическая деятельность представляет собой проявление активной позиции студента, рефлексии полученных знаний, умений, навыков. К технологиям данного направления относятся открытие стендов-мемориалов, мемориальных досок, именных аудиторий; участие в выборах в вузовское самоуправление; участие в анализе и организации выборов на уровне региона и федерации; участие в деятельности партий и движений и др.

Социально-педагогическая деятельность направлена на оптимизацию социально-культурного пространства вуза, организации многоуровневой вузовской социально-культурной среды, т.е. совокупности социальных и духовных факторов и условий, непосредственно окружающих студента в процессе его гражданского воспитания.

К данному виду деятельности мы относим пропаганду героического прошлого и славных традиций Вооруженных Сил; организацию встреч с ветеранами вуза; торжественные

собрания, посвященные памятным датам отечественной истории; беседы, посвященные воспитанию уважения к историческому прошлому своей страны, чувства долга офицера перед Родиной; военно-спортивные праздники и др.

Деятельность, осуществляемая в рамках студенческого самоуправления, связанная с активизацией самоорганизации социокультурного образовательного пространства в различных сферах своей жизнедеятельности (учебно-производственной, в системе экологии нравственных отношений, рекреационной деятельности, взаимодействия различных социальных общностей, в сфере корпоративной культуре).

Все указанные виды социокультурной деятельности должны, по мнению различных исследователей, реализовываться на основе принципов добровольности; индивидуальной обусловленности; непрерывности и продолжительности; самореализации; развития; всестороннего учета интересов и потребностей личности; гуманистического характера социокультурной деятельности; приоритета человеческих ценностей, жизни и здоровья личности; учета культурно-исторических и национальных традиций; общедоступности и адаптации реализуемых программ к уровням и особенностям развития личности, свободы и плюрализма в выборе видов деятельности; демократического характера управления.

Организационно-содержательный блок так же предполагает реализацию комплекса организационно-педагогических условий, включающего:

- формирование социально значимых ценностных ориентаций студентов младших курсов в системе учебной деятельности высших учебных заведений;

- формирование гражданской ответственности студентов;
- разработку и реализацию программы воспитания гражданственности студентов.

Наличие трех приведенных условий, обеспечивает реализацию функций модели, к которым относятся теоретико-познавательная, адаптационная, коммуникативная, прогностическая и рефлексивная.

Одним из важнейших элементов управления педагогическим процессом является аналитическая деятельность, поэтому нами выделяется *аналитико-результативный блок модели*. При этом в качестве результатов реализации модели воспитания гражданственности студентов младших курсов в социокультурной деятельности вуза культуры и искусств нами рассматриваются:

- 1) гражданская направленность личности выпускника вуза как субъекта, ответственного за развитие личности каждого члена общества, за судьбу своей семьи, своего народа, своего Отечества;

- 2) гражданская позиция личности, обеспечивающая развитие жизненного потенциала человека, семьи, общества, государства;

- 3) сформированная нравственная культура, позволяющая личности выстраивать новые демократические отношения в гражданском обществе.

Итоги проведенной нами исследовательской работы позволяют утверждать о правомочности и целесообразности реализации раскрываемой в настоящей статье модели воспитания гражданственности у студентов вуза, которая в условиях вуза культуры и искусств наполняется специфическим содержанием социокультурного характера.

Наряду с этим мы считаем, что существует ряд проблем, требующих более углубленного и серьезного изучения. Таким, с нашей точки зрения, может быть поиск новых педагогических условий воспитания гражданственности у студентов.

Библиографический список

1. Бурцев, В.М. Государственная молодежная политика как фактор становления гражданского общества : автореф. дис. ... канд. полит. наук. – Санкт-Петербург, 2007.
2. Титова, Е.Н. Формирование гражданственности студентов высших учебных заведений в учебном процессе технического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Тула, 2000.
3. Андреева, А.Ю. Возможности технологий социально-культурной анимации в формировании патриотических качеств молодежи (результаты опытно-экспериментальной работы) // Вестник Тамбовского университета. Серия «Гуманитарные науки». – Тамбов: ТГУ им. Г.Р. Державина, 2009. – Вып. 3 (71).

4. Вовлечение молодежи в социальную практику как приоритет государственной молодежной политики: сб. науч. ст. / Упр. по делам молодежи Федер. агентства по образованию, Гос. науч.-исслед. ин-т семьи и воспитания РАО. – М.: ФГУ "ГосНИИ семьи и воспитания", 2006. *Статья поступила в редакцию 21.10.09*

УДК 159.922.7376

В.А. Глухова, преподаватель ЮУрГУ, г. Челябинск, E-mail: gluhova-vera@mail.ru

АНАЛИЗ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В ГРУППЕ СВЕРСТНИКОВ

В статье анализируются исследования особенностей межличностных отношений одаренных детей в группе сверстников. Рассматриваются группы социально-психологических факторов, влияющих на межличностные отношения одаренных детей, способствующих или препятствующих реализации их интеллектуально-творческих потенциалов. Особое внимание уделяется таким социально-психологическим факторам, как особенности соотношения высоких интеллектуально-творческих потенциалов одаренных детей с их социальным статусом в группе сверстников, соотношение одаренности и лидерства, влияние феномена диссинхронии на развитие одаренных детей.

Ключевые слова: одаренные дети, социально-психологические факторы, межличностные отношения, статус, одаренный лидер.

Проблема взаимодействия одаренной личности и социума является наиболее актуальной в современной психологии одаренности. Динамика развития одаренной личности не может рассматриваться вне взаимодействия личности и ее социального окружения. Факторы среды влияют на личность, ее творческое и когнитивное развитие. Они воздействуют на внутренние и внешние процессы, способствующие или противодействующие творчеству, а также на продукт творчества и способ и возможность его реализации, усовершенствования и передачи, его полезность и приемлемость для окружения. Одаренная личность – это личность особого психического склада, для которой чрезвычайно значима социальная реализация. Если этого по какой-либо причине не происходит, то развитие одаренной личности идет по дисгармоничному пути, при котором одаренность утрачивается или характер ее трансформируется в деструктивный [1; 2].

В концепции «Одаренные дети: экология творчества», теоретическим источником которой стала социальная психология творчества, В.Г. Грязева и В.А. Петровский отмечали, что проблема взаимодействия личности и социума, организации жизненной среды для развития творческой личности является чрезвычайно острой, так как в обществе существует, с одной стороны, остракизм творчески одаренных людей, а с другой – эксплуатация их возможностей [1]. Противоречия между потребностями общества в людях, неординарно мыслящих, творческих, способных достигнуть наибольших успехов в различных областях, и невозможностью одаренных людей соответствовать предъявляемым обществом требованиям в силу их социально-психологического развития является центральной проблемой социальной психологии творчества. Целью экпсихологии творчества является поиск и определение параметров микро- и макросреды, значимых для процессов развития творческой одаренности, интеграция, создание условий развертывания персонального пространства творчески одаренной личности, которое понимается как пространство людей, в котором она интегрирована как творческая индивидуальность [1; 3].

Проанализируем различные подходы к исследованию данной проблемы.

Одаренные дети с интеллектуально-творческим потенциалом обладают повышенной чувствительностью к социальной действительности по сравнению с их сверстниками с обычным уровнем развития. На них негативно влияет неблагоприятно складывающиеся взаимодействия и взаимоотношения, формирующиеся на различных социальных уровнях: в семье, школе, группах сверстников [2; 4].

Рассмотрим группы социально-психологических факторов, влияющих на межличностные отношения одаренных детей в группе сверстников, способствующих или препятствующих динамике их интеллектуально-творческого развития. К ним относятся такие факторы, как, во-первых, особенности соотношения высоких интеллектуально-творческих потенциалов одаренных детей с их социальным статусом в группе сверстников, во-вторых, соотношение одаренности и лидерства, в-третьих, влияние феномена диссинхронии на развитие одаренных детей.

Социально-психологическое направление в исследованиях одаренности концентрирует внимание на взаимосвязи интеллектуально-творческих способностей с уровнем эмоционального, личностного развития и с социальным статусом индивида. [5; 6; 7] Межличностные отношения в коллективе учащихся могут либо способствовать, поощрять развитие творческих способностей одаренных детей, либо препятствовать их развитию, сдерживать его [7]. В известных исследованиях детских групповых взаимоотношений, изучающих особенности взаимодействия и общения одаренных детей, выявлена неоднозначность взаимосвязи высокого уровня развития интеллектуально-творческих потенциалов и благоприятного положения в группе.

В исследовании Т.В. Сенько было установлено, что дети старшего дошкольного возраста с высокой и средней успешностью в индивидуальной познавательной деятельности, как правило, имеют благоприятное положение в группе – входят в категории «звезды» или «предпочитаемые». Однако дети с высокой успешностью иногда попадали и в категорию «изолированные» [8].

В рамках научной школы А.В. Петровского проблема одаренности рассматривается с позиций влияния референтных отношений. Так, в своём исследовании, выполненном в русле психологической школы А.В. Петровского, О.Б. Крушельницкая особое внимание уделяет анализу воздействия реально функционирующей группы на одаренного ученика и особенностям взаимоотношений со своим школьным окружением и, прежде всего, с педагогами и сверстниками. На основании результатов исследования были сделаны следующие выводы: в начальных классах одаренные дети, по мнению одноклассников, выступают по преимуществу высокостатусными, причем мнение одноклассников и педагогов совпадают. В среднем звене одаренные дети, по мнению одноклассников, одновременно оказываются в системе инtragрупповых отношений либо высокостатусными, либо близко к высокостатусным, однако педагоги не всегда оценивают одаренных детей как высокостатусных. В старших классах одаренные дети, по мнению одноклассников, не высокостатусные члены группы, в то время как педагоги оценивают одаренных учащихся как высокостатусных [9].

В исследованиях, проведенных на детях школьного возраста, также были получены неоднозначные результаты. Одни из них свидетельствуют о том, что ученики с высокими показателями умственного развития и школьной успеваемости пользовались большей популярностью у своих сверстников, но если их коэффициент умственного развития (IQ) значительно превышал средний показатель по группе, то наблюдалась тенденция снижения их социометрического статуса. Другие результаты указывают на то, что школьники с высокими показателями умственного развития имели высокое положение в статусной структуре группы, а с высокими показателями творческой одаренности – низкое [4].

Л. Холлингворт установила, что интеграция одаренных подростков в группе зависит от уровня их интеллектуального развития. Так, если IQ одаренного ребенка находится в диапазоне от 185 до 190 баллов, то такие чрезвычайно одаренные дети об-

наруживают тенденцию к изоляции, так как они часто не воспринимаются своими сверстниками и не выбираются на лидерские роли. Следствием изоляции становится изменение самовосприятия одаренного подростка в негативную сторону: если способности одаренных детей не востребованы и требования к ним невысоки, то они становятся инертными и ленивыми. По мнению Л. Холлингворт, одаренные подростки, чьи IQ приближаются к 170, редко бывают поняты окружающими их людьми в силу их высокого интеллектуального потенциала. Интеллектуальный показатель IQ в диапазоне 125-155 баллов является «оптимальным интеллектом». Дети с такими показателями интеллекта имеют достаточно высокую социальную интегрированность, они превосходят других в эмоциональной стабильности и контроле [7].

Д.В. Ушаков отмечает, что по данным исследований существует уровень социально-оптимального интеллекта, примерно соответствующий коэффициенту интеллектуальности (КИ) в 125 – 155 баллов, который обеспечивает одаренным детям хорошие способности к пониманию людей, ситуаций и сверстников. У исключительно одаренных детей, чей коэффициент интеллекта превышает 155 баллов, общение может резко нарушаться, так как ребенок с такими высокими интеллектуальными способностями отрывается от сверстников в умственном развитии приблизительно на 3 – 4 года и более, у него возникают особые интересы. В результате он оказывается в изоляции от своей группы, часто подвергается насмешкам и гонениям [10].

Основываясь на анализе данных по проблеме отношений детей к своим более интеллектуально развитым сверстникам, можно говорить о том, что эти отношения зависят и от особенностей личности и поведения последних, но во многом определяются целями, задачами совместной деятельности, её успешностью, ценностными ориентациями группы. Поэтому зависимость положения одаренного ребенка в группе от уровня его интеллектуального развития не носит непосредственного, безусловного характера: в каких-то группах (или у отдельных её членов) одаренные дети будут пользоваться симпатией, а в других – нет.

Еще одно направление исследований социального взаимодействия одаренных детей – соотношение одаренности и лидерства.

Исследования соотношения одаренности и лидерства свидетельствуют о том, что ребёнок с высоким уровнем развития познавательных способностей проявляет себя как инициативный лидер, которого другие дети предпочитают выбирать в качестве партнёра по играм и занятиям. Такого ребёнка отличает определённая способность при установлении межличностных контактов, уверенность в себе, другие дети часто обращаются к нему за советом [7].

Э. Ландау, рассматривая вопрос о соотношении лидерства и одаренности, приводит точку зрения Макса Вебера, который одним из первых высказал предположение о том, что свойства лидера могут развиваться только через взаимодействие с потребностями ведомой им группы: хотя свойства лидера и являются важными, но работа группы, её потребности и цели в определённой ситуации становятся решающими. В группе, где средний коэффициент интеллекта составлял 100, коэффициент интеллекта «лидера» составлял 115 – 130. Те учащиеся, коэффициент интеллекта которых превышал 130, не были лидерами в этой группе, но были впереди в группах, где коэффициент интеллекта в среднем составлял 130 [2].

Причины, по которым одаренные дети отказываются от лидерства или не видят в себе лидерских качеств, могут быть сведены к следующим. Во-первых, одаренным детям кажется, что они должны быть такими, как другие, во-вторых, они недостаточно сильные и спортивные, в-третьих, многие из них отмечают, что они не рождены быть лидерами и вовсе не хотят выступать в роли лидера, задавая вопросы: «Зачем мне это надо? Зачем брать на себя ответственность?» Поэтому, как считает Э. Ландау, кризис нашего современного лидера состоит в том, что индивидуализм и эгоцентризм одаренных людей не позволяют им брать на себя ответственность [2]. Основной аргумент объяснений одаренных детей их невысокой социальной активности сводится к тому, что энергия нужна им для реализации иных приоритетов. Часто они не осознают своих социальных способностей, так как

не пробовали их проявлять. Не уверены они ещё и потому, что считают требования к лидеру очень высокими, и они не могут им соответствовать, поэтому никогда не пытались брать на себя всю полноту ответственности.

Э. Ландау подчеркивает неоднозначность следующего факта: чем больше способностей должно быть актуализировано, тем большей должна быть ответственность. Одаренные дети являются лидерами по своему поведению, знаниям, когда они социально открыты. Лидерство, как и всякая другая одаренность, лежит в широкой области взаимодействия индивидуальных способностей и общественных условий. Это взаимодействие собственного и окружающего мира одаренного ребёнка даёт ему возможность осознавать свои способности и тем самым вселяет в него уверенность в том, что он может принимать требования окружающего мира и быть ответственным лидером.

Д. Сиск считает, что современная система образования должна включать концепцию лидерства, разработку программ для обучения лидерству. В рамках таких программ одаренные дети могли бы приобретать навыки лидерства, а именно учиться принимать решения в экстремальных ситуациях, в ситуациях неопределённости и нести ответственность за принятые решения [Цит. по:4].

На особенности межличностного взаимодействия одаренных детей с социумом влияет феномен социально-интеллектуальной диссинхронии.

Некоторые исследователи считают, что в основе многих особенностей поведения одаренных детей, нарушающих их отношения с людьми, лежит неравномерность психического развития, «диссинхрония», которая порождает у одаренных детей ряд психологических проблем во взаимоотношениях со средой [5; 8; 10; 11]. Высокий уровень интеллектуального развития не гарантирует одаренному ребёнку успешность в общении с социумом и нередко сочетается с большими затруднениями в установлении позитивных межличностных отношений. При опережающем развитии отдельных функций одаренные дети не отличаются от своих ровесников или даже иногда уступают им в других отношениях [10]. Так, высокий уровень способностей не сопровождается параллельно высоким эмоциональным и социальным развитием одаренных детей, в чем и проявляется феномен интеллектуально-социальной диссинхронии [7].

Явлением интеллектуально-социальной диссинхронии у одаренных детей объясняет результаты своего исследования Е.И. Худобина. Она пришла к выводу, что высокий уровень интеллектуального развития не всегда обеспечивает столь же высокий уровень развития социальных способностей и успешность в общении в целом. Исследование интеллекта и социального статуса учащихся проводилось ею на младших школьниках. Были получены следующие результаты: дети с высокими интеллектуальными показателями по результатам социометрии попали в группу аутсайдеров, а лидирующие позиции занимали ученики с не очень высоким и низким уровнем интеллектуального развития. Испытуемые со средними показателями интеллекта попали как в группы предпочитаемых, так и в группы отвергаемых, в зависимости от социометрического критерия [4].

Подводя итоги проведенного анализа, можно отметить следующее. Одаренная личность – это личность особого психического склада, для которой чрезвычайно значима социальная реализация и то, как складываются межличностные отношения в группе сверстников. Как показывают исследования, одаренные дети имеют как высокое положение в статусной структуре группы, так и низкое. Независимо от того, каких взглядов придерживается тот или иной исследователь относительно особенностей социального развития одаренных детей, все они отмечают, что для того, чтобы одаренный ребёнок мог успешно действовать как член группы, он должен обладать навыками общения и сотрудничества, что даст ему возможность сохранить и реализовать свой творческий дар. Поэтому, изучение особенностей различных аспектов межличностного взаимодействия одаренных учащихся в группе сверстников в условиях совместной деятельности имеет детерминирующее значение для сохранения одаренными детьми своих интеллектуально-творческих потенциалов.

Библиографический список

1. Грязева, В.Г. Одарённые дети: экология творчества / В.Г. Грязева, В.А. Петровский. – Москва – Челябинск: ИПИ РАО, ЧГИИК, 1993.
2. Ландау, Э. Одарённость требует мужества. – М.: АСАДЕМА, 2002.
3. Грязева, В.Г. Экологическая психология творческой личности. – М.: ЦРСДОД МО РФ. - Челябинск: Полиграф-мастер, 2000.
4. Худобина, Е.И. Интеллект как фактор социальной одаренности [Электронный ресурс] / Е.И. Худобина. – Режим доступа: <http://www.psi.lib.ru/statyi/sbornik/intfso.htm>.
5. Иванова, И.А. Психолого-педагогические условия развития социально-перцептивных способностей у старшеклассников с признаками одаренности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ставрополь, 2005.
6. Матюшкин, А.М. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. – 1989. – № 6.
7. Одарённые дети / Г.В. Бурменская, В.М. Слущкий. – М.: Прогресс, 1991.
8. Сенько, Т.В. Взаимосвязь положения старших дошкольников в группе сверстников с успешностью их познавательной и элементарной трудовой деятельности: дис. ... канд. психол. наук. – Минск, 1984.
9. Крушельницкая, О.Б. Подросток в системе референтных отношений. – М.: – Изд-во: МПСИ, 2008.
10. Ушаков, Д.В. Психология одаренности: от теории к практике. – М.: ИП РАН, 2000.
11. Савенков, А.И. Одаренные дети в детском саду и школе. – М.: Академия, 2000.
12. Сиск, Д. Изучение будущего (концепция образовательного курса) // Вопросы психологии. – 1991. – №4.

Статья поступила в редакцию 21.10.09

УДК 159.9004

А. Запорожец, аспирант ЧГАКИ, г. Челябинск, e-mail: kp1967@mail.ru

К ВОПРОСУ О ПРОФИЛАКТИКЕ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В СФЕРЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье рассматривается проблема профилактики аддиктивного поведения школьников в сфере компьютерных технологий с позиций культурологического и аксиологического подходов, раскрываются влияние информатизации образования на формирование личности школьников и признаки их аддиктивного поведения. Автором так-же определяются направления соответствующей профилактической деятельности.

Ключевые слова: информатизация образования, информационно-коммуника-тивные технологии, аддиктивное поведение, техно-генные аддикции, профилактика аддиктивного поведения.

Современное российское общество переживает трансформацию системы ценностей, обусловленную модернизацией и информатизацией общественной жизни. Научный прогресс, развитие информационных и коммуникативных технологий, их массовая доступность значительно расширили возможности человека и послужили началом нового эволюционного процесса – информатизации.

Вторая половина XX – начало XXI века характеризуется развитием педагогической теории и практики в области компьютерного обучения, влиянием информационных технологий на организационные формы и содержание образования. Информатизация образования основана на внедрении информационно-коммуникационных технологий, использовании компьютеров в обучении, что открывает широкие перспективы повышения эффективности обучения и интенсификации педагогической деятельности. Процесс информатизации включает в себя обеспечение сферы образования необходимой научной и учебно-методической информацией, методологией и практикой разработки и наилучшего использования средств информационно-коммуникативных технологий, ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей обучения и воспитания [1].

Доминирующим в научной разработке данного явления становится культурологический подход, который отражен в работах А.И. Арнольдова, Н.П. Ващекина, Н.И. Ген-диной, А.А. Гречиной, Н.Б. Зиновьевой и др. В психолого-педагогической литературе активно рассматриваются вопросы восприятия, переработки и усвоения постоянно растущих объемов информации, эффективности дистанционного образования и использование информационных технологий в обучении. Эти и другие проблемы информатизации образования, нашли отражение в работах А.П. Ершова, К.К. Колина, Н.В. Макаровой, В.М. Монахова, И.В. Роберт, В.А. Терехина и многих других. Рассматривая информатизацию, как явление культуры невозможно не обратиться к вопросу влияния данного явления на формирование личности подрастающего поколения.

Разработка информационных и коммуникационных технологий и распространение компьютеров, внедрение в образование приводит к возрастанию зависимости человека от информированности и способности использовать информацию, влияет на процесс становления и развития личности учащихся, в связи с чем возникает проблема информационной безопасности человека и общества. Различные виды использо-

вания информационно-коммуникативных технологий (далее – ИКТ) влияют на поведение, процесс формирования моральных норм, на психику и жизнь будущих поколений. Появление новой, особой среды обитания человека – виртуального пространства – привело к изменению сложившихся в обществе моделей поведения, эстетических образов и форм социальных взаимодействий. Повсеместное внедрение ИКТ в образовательный процесс помогает молодому поколению получить навыки работы с компьютером, приобщиться к современной научной, общественной и культурной жизни. По мере освоения ИКТ существенно меняются и мотивы взаимодействия с ними: от любознательности и игры до саморазвития, самопознания, развития и тренировки определенных умений и навыков, выбора будущей профессии. Школьники, имеющие опыт работы с ИКТ, отличаются более высоким уровнем самооценки, чаще принимают участие в различных творческих и исследовательских работах, конференциях и олимпиадах.

Однако не все последствия информатизации образования можно однозначно, по нашему мнению, отнести к последствиям позитивным. Некоторые специалисты говорят о возникающих у школьников тенденциях к обособленности, повышенной самооценке, отсутствия интереса к выполнению заданий и работ, не связанных с ИКТ. Специалисты в области информатизации образования, подчеркивают важность преодоления негативного воздействия (на психическое, нравственное и физическое здоровье), возникающего при использовании ИКТ. Неотъемлемой частью жизни современного подростка является доступность обширного объема информации, в том числе и негативного характера, что может неблагоприятно сказаться на развитии личности ребенка, стало обыденным «виртуальное общение» (чаты, ICQ, E-mail), сетевые сообщества, сетевые знакомства и др. – все это актуализирует проблему обеспечения информационной безопасности подрастающего поколения. Появились и новые виды аддиктивного поведения, характерные преимущественно для молодых пользователей компьютерных сетей. Е.В. Змановская определяет аддиктивное поведение, как одну из форм отклоняющегося поведения личности, связанного со злоупотреблением чем-либо а целях саморегуляции или адаптации [2].

Аддиктивное поведение характеризуется непреодолимостью влечения, требовательностью, ненасытностью и импульсивной безусловностью выполнения. Это одна из форм дест-

руктивного поведения, которая выражается в стремлении к уходу от реальности путем изменения своего психического состояния посредством приема некоторых веществ или постоянной фиксации внимания на определенных предметах или активностях (видах деятельности), что сопровождается развитием интенсивных эмоций, ослаблением волевых усилий [3].

Аддиктивная личность ищет свой универсальный и слишком односторонний способ ухода от проблем. Естественные адаптационные возможности аддикта нарушены на психофизиологическом уровне. Первым признаком этих нарушений является ощущение психологического дискомфорта. Психологический комфорт может быть нарушен по разным причинам, как внутренним, так и внешним. Подростки, в силу своих возрастных и индивидуальных особенностей, недостатка социального опыта, в качестве способа восстановления психологического комфорта часто выбирают аддикцию, стремясь к искусственному изменению психического состояния, получению субъективно приятных эмоций. Таким образом, создается иллюзия решения проблемы. Подобный способ борьбы с реальностью закрепляется в поведении человека и становится устойчивой стратегией взаимодействия с действительностью. Привлекательность аддикции в том, что она представляет собой путь наименьшего сопротивления. Создается субъективное впечатление, что, таким образом, обращаясь к фиксации на каких-то предметах или действиях, можно не думать о своих проблемах, забыть о тревогах, уйти от трудных ситуаций, используя разные варианты аддиктивной реализации [4]. Желание изменить настроение по аддиктивному механизму достигается с помощью различных аддиктивных агентов. К таким агентам относятся вещества, изменяющие психическое состояние: алкоголь, наркотики, лекарственные препараты, токсические вещества. Искусственному изменению настроения способствует также и вовлеченность в какие-то виды активности: азартные игры, компьютер, секс, передача или голодание, работа, длительное прослушивание ритмичной музыки [3].

Разрушительный характер аддикции проявляется в том, что способ аддиктивной реализации из средства постепенно превращается в цель. Отвлечение от сомнений и переживаний в трудных ситуациях периодически необходимо всем, но в случае аддиктивного поведения оно становится стилем жизни, в процессе которого человек оказывается в ловушке постоянного ухода от реальной действительности [4].

Аддиктивная реализация заменяет дружбу, любовь, другие виды активности. Она поглощает время, силы, энергию и эмоции до такой степени, что аддикт оказывается неспособным поддерживать равновесие в жизни, включаться в другие формы активности, получать удовольствие от общения с людьми, увлекаться, расслаиваться, развивать другие стороны личности, проявлять симпатии, сочувствие, эмоциональную поддержку даже наиболее близким людям [5].

Аддикт отгораживает себя от процессов усвоения общечеловеческого опыта, социальных норм, ценностей, знаний и общения с другими людьми, т.е. от того что формирует адекватную личность. Возникают взаимные трудности в процессе совместной деятельности аддикта с другими людьми. Потребность в самопознании, самоутверждении и подтверждении лица с аддиктивными особенностями реализуют, прежде всего, в своем контакте с аддиктивными агентами, но не в общении [6]. Наряду с дисфункциональными процессами в общении, нарушаются, искажаются и теряют ценность такие значимые механизмы межличностной перцепции, как идентификация, эмпатия, рефлексия. Следовательно, утрачивается способность ставить себя на место партнера, сопереживать, представлять, каким воспринимают тебя окружающие [3].

Техногенные зависимости (Интернет-зависимость, компьютерная зависимость) обладают признаками всех типов зависимостей. Термин компьютерной зависимости появился в 1990 году, и классифицируется как разновидность эмоциональной «наркомании», вызванной техническими средствами [7]. Компьютерная зависимость (как и любая другая) – форма ухода от реальности, которая зачастую травматична, непредсказуема, чревата конфликтами и разочарованиями, неудачами и потерями. Поэтому подростку кажется, что компьютер,

виртуальная жизнь – идеальный выход и уход от проблем. Психологическая невозможность совладать с желанием насытиться новой информацией, и есть компьютерная зависимость.

Критерии, которые используются в определении любого типа зависимости: пренебрежение важными вещами в жизни из-за аддиктивного поведения; разрушение отношений аддикта со значимыми людьми, раздражение или разочарование значимых для аддикта людей, скрытность или раздражительность, когда люди критикуют это поведение, чувство вины или беспокойства относительно этого поведения, безуспешные попытки изменить это поведение [8]. Симптомы техногенной зависимости раскрыты в исследованиях К. Янга, И. Голдберга, Ш. Теркл и др. [8 и др.]. Значительная часть симптомов компьютерной зависимости просматривается у школьников. Проведенный с нашим участием опрос школьников г. Челябинска показал, что более 70 % подростков часто пользуются сетями Интернет, некоторые ответили, что «там живут», что свидетельствует о влиянии данного обстоятельства на процесс социализации современных подростков. В современном обществе дети и подростки в значительной мере усваивают роли и правила поведения из сюжетов компьютерных игр, телевизионных передач, фильмов и других средств массовой коммуникации. Символическое содержание, представленное в этих медиа, привлекательность и доступность подачи информации оказывают глубокое воздействие на процесс социализации, способствуя формированию определенных ценностей и образов поведения.

Зависимость от компьютера не осознается подростком, но может быть распознана окружающими ребенка взрослыми и друзьями. Основными критериями, определяющими начало компьютерной зависимости, можно считать следующие:

- беспричинное возбуждение или вялость, частые и резкие перепады настроения, болезненная и неадекватная реакция на критику, нарастающая оппозиционность к родителям, старым друзьям, значительное эмоциональное отчуждение;
- ухудшение памяти, внимания;
- снижение успеваемости, систематические прогулы занятий;
- ограничение общения с ранее значимыми людьми, значительное изменение круга общения, подозрительные контакты, телефонные звонки, встречи;
- уход от участия в делах, которые ранее были интересны, отказ любимых дел;
- пропажа из дома ценностей или денег, появление чужих вещей, денежные долги ребенка;
- появляющиеся изворотливость, лживость;
- неопрятность, неряшливость, не характерные ранее;
- приступы депрессии, страха, тревоги [9].

Несмотря на положительные аспекты увлечения компьютером, данный тип зависимости, как и любая другая аддикция, ведет к деградации личности, разложению социального статуса, потере собственного «Я», ухудшению психического здоровья, в связи с чем особую актуальность приобретает проблема профилактики аддиктивного поведения несовершеннолетних в сфере ИКТ.

Многие авторы (Е.В. Змановская, Е.В. Зеркина, Г.Н. Чусавитина и др.) рассматривают аддиктивное поведение как форму девиантного поведения, что позволяет нам в исследовании данной проблемы использовать общее понимание и принципы профилактической деятельности.

Так, Я.И. Гилинский под превенцией различных форм девиаций предлагает понимать «такое воздействие общества, институтов социального контроля, отдельных граждан на причины девиантного поведения и факторы, ему способствующие, которое приводит к сокращению и/или желательному изменению структуры девиаций и к несовершению потенциальных девиантных поступков» [10]. Е.В. Змановская дает следующее определение: профилактика девиантного поведения – «воздействие с целью предупреждения (профилактики) нежелательного явления» [2, с. 69]. Поскольку мы рассматриваем процесс информатизации, как явление культуры, которая выступает как совокупность материальных и духовных ценностей, поэтому наиболее целесообразным в изучении

и организации профилактической деятельности, на наш взгляд, является аксиологический подход, который рассматривает мир ценностей бытия человека.

Актуальность данного подхода определяется тем, что в современном образовании, насыщенном ИКТ, обостряется потребность в выделении и формировании системы ценностных ориентаций, как основы определения целей воспитания, обеспечивающего ребенку высокий уровень адаптации к современным условиям. Категория «ценность» является одной из общенаучных и общечеловеческих категорий. Основаниями аксиологического подхода как педагогической теории служат аксиология и психологическая теория мотивации деятельности.

Аксиология – наука о ценностях и ценностных ориентациях (Б.Г. Ананьев, С.Ф. Анисимов, В.А. Василенко, А.Г. Здравомыслов, В.П. Угаринов и др.). Основными понятиями аксиологического подхода являются понятия личности, ценности и ценностных ориентации.

Особый интерес для нашего исследования представляют работы, раскрывающие психологический аспект категории «ценность»: она соотносится с такими категориями, как «значимость» (Н.Ф. Добрынин), «отношение» (В.Н. Мясищев) и «личностный смысл» (А.Н. Леонтьев).

Категория «ценность» используется в философии, социологии, психологии для обозначения объектов и явлений, их свойств, а также абстрактных идей, воплощающих в себе общественные идеалы и выступающих благодаря этому как эталон должного. Для характеристики ценностей ученые используют такие признаки, как значимость, нормативность, полезность, необходимость, целесообразность (С.Ф. Анисимов, А.Г. Здравомыслов, А.В. Кирьякова и другие).

Обобщая исследования по теории ценностных ориентаций, А.В. Кирьякова дает следующее определение этого понятия: «Ценностные ориентации – это ценностное отношение к объективным ценностям общества, выражающееся в их осознании и переживании как потребностей, которые мотивируют настоящее поведение и программируют будущее» [11, с. 49].

Непреходящими общечеловеческими ценностями являются: жизнь во всех ее проявлениях; человек с комплексом гуманистических качеств (любовь, добро, общение, счастье, достоинство); познание и составляющие его компоненты (информация, знания, культура, истина, средство самовыражения); красота и формы и способы ее творения и проявления (искусство, творчество, созидание, совершенство человека, прекрасное в природе, эстетика быта и труда); труд и его аспекты (средство существования и совершенствования, источник познания и радости, основа творчества и возможности самореализации, основа профессии); отечество как условие существования личности (гарантия мира и безопасности, свободы, соблюдения прав человека, форма выражения национального самосознания, условие соблюдения социальной справедливости). При этом на основе диалектики выделяются и рассматриваются три основные формы существования ценностей: ценность как идеал, выработанный общественным сознанием; ценность как элемент объективной реальности (произведения материальной и духовной культуры, человеческие поступки и т.п.); ценность как составная часть психологической структуры личности.

В.А. Беликов рассматривает аксиологический подход как способ организации, выполнения деятельности, получения и использования ее результатов с позиций тех или иных ценностей [12, с. 72]. Данное положение, на наш взгляд, приобретает особую значимость в организации профилактической деятельности.

Обобщая, следствия аксиологического подхода как педагогической теории можно сформулировать в виде следующих требований к исследованиям педагогических проблем:

- 1) личность рассматривается как носитель и творец ценностей, при этом происходит усвоение социально значимых ценностей;
- 2) решение той или иной педагогической проблемы должно обеспечивать восхождение личности к общечеловеческим ценностям;
- 3) процесс ценностных ориентаций должен рассматриваться в единстве внешней и внутренней сторон и реализовываться поэтапно от присвоения ценностей к их преобразованию и далее к прогнозированию будущего поведения;

и далее к прогнозированию будущего поведения;

4) в каждом виде деятельности личности должен рассматриваться и реализовываться ценностно-ориентационный компонент;

5) решение любой проблемы образования возможно, если обеспечивается овладение личности учащегося механизмом ориентации – поиск, оценка, выбор, проекция.

Данные положения аксиологического подхода определяют основные направления и содержание профилактики аддиктивного поведения школьников, как особого вида психолого-педагогической деятельности, который находится на стыке педагогики, психологии и социологии. Однако, несмотря на необходимый целостный подход к решению проблемы возникновения у школьников девиантного поведения в сфере ИКТ, на сегодняшний день не выработаны системы профилактических действий с данной направленностью.

Профилактика предусматривает решение либо еще не возникших проблем, либо непосредственно перед возникновением проблем, либо в отношении уже возникшей проблемы, но предупреждает возникновение новых. По типу профилактики специалисты различают общесоциальную (неспецифическую) – не затрагивающую непосредственно проблему отклоняющегося поведения несовершеннолетних, а влияющую на нее косвенно, т.е. через административные механизмы, педагогические средства и информационные технологии, а также специфическую профилактику, направленную оказывать влияние на конкретные проявления девиантного поведения.

Аспекты профилактических процедур для работы со школьниками с девиантным поведением раскрывают в своих трудах Ю.Д. Бабаева, С.А. Беличева, Е.А. Змановская, Ю.А. Клейберг, С.А. Кулаков, Н.А. Рычкова, Т.А. Шилова и др.

Профилактика аддиктивного поведения школьников должна быть направлена на раннее выявление, изучение, оценку начальных признаков аддиктивного поведения и их условий его формирования; прогнозирование негативных тенденций в формировании личности; воспитательно-профилактическое воздействие.

Вышесказанное позволяет нам включить в профилактику аддиктивного поведения в сфере ИКТ:

- диагностику аддиктивного поведения в сфере ИКТ, которая позволит выявлять индивидуальные особенности и потенциальные возможности школьника, устанавливать особенности школьных коллективов и семьи;
- педагогическую профилактику, направленную на разработку мер по предупреждению аддиктивного поведения школьников в сфере ИКТ;
- включение ребенка в социокультурную деятельность, направленную на предотвращение рецидивных отклонений в поведении и способствующих восстановлению личностного и социального статуса школьника, с целью самореализации его личностных потребностей.

Кроме того, чтобы профилактические меры имели высокую эффективность, необходимо, на наш взгляд, учитывать следующие особенности системы профилактических действий:

- непрерывность и систематичность: профилактическая работа не должна быть «разовым» мероприятием, она должна проводиться регулярно, с учетом результатов диагностики аддиктивного поведения в сфере ИКТ;
- умение выбирать главную цель: по результатам диагностики работа должна быть направлена именно на ту проблему, которая вызвала проявления аддиктивного поведения в сфере ИКТ.

Таким образом, педагогическая профилактика аддиктивного поведения школьников в сфере ИКТ должна включать в себя три основных блока: первичная профилактика – предупреждение возникновения аддикций в сфере ИКТ у школьников; вторичная профилактика – предупреждение формирования аддиктивного поведения школьников и перехода к тяжелым формам зависимости; третичная профилактика – комплекс социальных, образовательно-воспитательных, психологических и медицинских мер, направленных на предотвраще-

ние рецидивов аддикций и способствующих восстановлению личностного и социального статуса школьника.

Подводя итог анализа состояния исследуемой проблемы, мы пришли к выводу об острой необходимости системы профилактики аддиктивного поведения школьников в сфере ком-Библиографический список

1. Андреев, А.А. Проблемы педагогики в современных информационно-образовательных средах. – Режим доступа: <http://www.ito.su/2002/1/1/1-251.html>.
2. Змановская, Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): учеб. пособие для студ. высш.учеб. заведений / Е.В. Змановская. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2006.
3. Леонова, Л.Г. Вопросы профилактики аддиктивного поведения в подростковом возрасте: учеб.-метод. пособие / Л.Г. Андреева, Н.Л. Бочкарева. – Новосибирск, 1998.
4. Короленко, Ц.П. Аддиктивное поведение. Общая характеристика и закономерности развития / Ц.П.Короленко. // Обозрение психиатрии и медицинской психологии. – 1991/1.
5. Короленко, Ц.П. Работоголизм – респектабельная форма аддиктивного поведения // Обозрение психиатрии и медицинской психологии. – 1993/4.
6. Чеснокова, И.И. Проблема самосознания в психологии. – М., 1977.
7. <http://www.ria.ua>
8. Suler, J. Computer and Cyberspace Addiction <http://www1.rider.edu/~suler/psyber/psyber.html>, 1996.
9. <http://www.baby.com.ua>
10. Гилянский, Я.И. Социальный контроль над девиантным поведением в современной России: теория, история, перспективы. – Режим доступа: <http://www.narcom.ru/ideas/socio/1.html>
11. Кирьякова, А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей: моногр. – Оренбург, 1996.
12. Беликов, В.А. Философия образования личности: деятельность. аспект: моногр. - М.: ВЛАДОС, 2004.
13. Kimberly S. Young. What makes the Internet Addictive: potential explanations for pathological Internet use. (Paper presented at the 105th annual conference of the American Psychological Association, August, 1997, Chicago, IL).

Статья поступила в редакцию 21.10.09

УДК 378070

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

К ВОПРОСУ ОБ ОБЕСПЕЧЕНИИ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ЖУРНАЛИСТОВ

В статье раскрываются основные направления деятельности педагогического коллектива по организации социально-профессиональной направленности обучения студентов – будущих журналистов. В работе исследуются современные инновационные формы и методы журналистского образования.

Ключевые слова: социально-профессиональная направленность обучения, профессиональная компетентность, производственная практика, инновационные формы и методы журналистского образования.

Социально-профессиональная направленность обучения будущего журналиста – одно из основных направлений организации всей системы его профессионального образования в условиях высшей школы.

Согласно современным гуманитарным концепциям основной целью в образовании является поддержка личностного развития и роста обучаемого. А это, в свою очередь, требует измерения не только его отдельных знаний и умений, но и интегрированных личностных новообразований (рефлексивности, профессиональной и культурной идентичности, способности к возможному выбору и самоопределению и т.п.), которые наиболее эффективно развиваются в условиях социально-профессиональной направленности обучения.

В этой связи одним из наиболее эффективных подходов, позволяющих единым образом описывать и анализировать столь разнообразны факторы, а также формировать необходимые возможности оценки качества получаемого студентом образования, как элемента управления процессом, является компетентностный подход, который сегодня имеет ряд преимуществ перед традиционными квалиметрическими представлениями в теории педагогики.

Вопрос воспитания и обучения профессионала в любой сфере человеческой деятельности, в конечном счете, с точки зрения теории педагогики принято рассматривать как вопрос об обретении обучающимся определенного уровня компетентности. Только за последнее время в научный обиход на данную тему были введены труды и исследования В.А. Райцева, Н.В. Тельтевской, Н.Л. Московской и ряда других ученых [1; 2; 3; 4; 5]. Принимая высказанные и обоснованные в этих работах теоретические предпосылки и методические подходы к трактовке проблемы компетентности, мы при необходимости адаптируем их к специфике журналист-

ских технологий, что может оказать существенную помощь подрастающему поколению в формировании необходимых знаний, умений и навыков по обеспечению собственной информационной безопасности, являющейся составной частью современной информационной культуры.

ской деятельности как особого вида профессиональной деятельности.

Профессиональная компетентность современного журналиста – это качественная характеристика его социально-профессионально ориентированной личности, свидетельствующая о степени освоения им, как субъектом информационной деятельности, соответствующих специальных знаний и умений на основе индивидуальных творческих способностей. По существу, компетентность является универсальным понятием, вбирающим в себя научные знания, профессиональные, ремесленные навыки, самостоятельность, умение адекватно оценивать себя и результаты своего труда, сформированность культурно-нравственных ценностей.

Профессиональная компетентность журналиста включает в себя практическую компетентность (уровень знаний и технологий, который обеспечивает профессиональный рост журналиста, например, при освещении проблемных тем), социальную компетентность (способность брать на себя ответственность и принимать решения), психологическую компетентность (осознание культуры эмоциональной восприимчивости), информационную компетентность (владение новыми информационными технологиями), коммуникативную компетентность (высокий уровень культуры речи, знание иностранных языков), экологическую компетентность (экологическая ответственность за профессиональную деятельность), валеологическую компетентность (знания и умения в области сохранения здоровья и здорового образа жизни).

Профессиональная компетентность основывается на владении специалистом всей совокупности культурных образов, известных к настоящему времени в журналистике. По мере их освоения в процессе профессионального становления личности задачи журналистики следует рассматривать как часть

производства культуры, а субъекта, реализующего эти задачи – как специалиста, обладающего профессиональной культурой.

По мнению В.А. Райцева, профессиональная компетентность – «это желаемый образ специалиста, который должен сформироваться в гуманистической образовательной системе вуза и с наибольшей эффективностью сможет реализовать свой профессиональный и личностный потенциал в конкретной деятельности» [1, с. 19].

В рамках существующего Государственного образовательного стандарта по специальности или направлению «журналистика» *обязательным элементом обучения будущих профессионалов в сфере медиа является производственная практика.*

По сложившейся традиции она, как правило, осуществлялась на базе действующих в конкретном регионе средств массовой информации (СМИ) (в том числе и электронных). В исключительных случаях студенты (или группы студентов) покидали регион обучения и отправлялись в иные регионы для прохождения производственной практики. То есть они осваивали необходимые специальные навыки, умения, приемы, правила профессионального поведения в условиях деятельности конкретного СМИ непосредственно в рамках существовавшего производственного цикла. Подобный алгоритм управления процессом освоения студентом профессии имел свои преимущества, которые заключались в максимально возможном включении обучающегося во «взрослую» жизнь действующих профессионалов. Процесс расширения инструментального тезауруса интенсифицировался в несколько раз и носил наглядный характер. Дидактическая составляющая в таких ситуациях также испытывала процесс усиления.

Тем не менее, подобный алгоритм организации производственной практики будущих журналистов имел и имеет некоторые особенности, которые очевидно осложняли и осложняют процесс управления формированием социально-профессиональной направленности личности студента – будущего журналиста. Прежде всего, стоит отметить ослабление организационной связи между обучающей структурой (вузом, факультетом, профильной кафедрой) и самим студентом. По существующим правилам прохождения производственной практики отчет об этом обучающиеся предоставляли и предоставляют после ее завершения. Непосредственно в период прохождения практики студенты в большинстве своем не обращаются за консультациями в вуз, что ослабляет методический контроль процесса приобщения к профессии и освоения инструментального тезауруса. Практический опыт вузов, обучающихся будущих журналистов, показывает, что подобные обращения имеют место только в случае возникновения различного рода конфликтов с теми СМИ, в которые студент направлен для прохождения производственной практики.

Нередки и случаи, когда полученный и усвоенный в вузе в процессе обучения теоретический опыт и первичные профессиональные навыки студента входят в противоречие с информационной и редакционной политикой, морально-психологическим

климатом в коллективе конкретного СМИ. Принятые в нем правила, кодексы в данном случае дезориентируют обучающегося, принуждая к совершению выбора: либо следовать принятым в данном медиа «правилам игры», либо вступать с ними в конфликт. Нередко и управленческие схемы функционирования СМИ в реальности носят не столь открытый и явный характер, фактически дезавуируя усвоенные студентом в рамках обучения в вузе представления о существующей отечественной медиасистеме, тенденциях ее развития и доминирования тех или иных направлений.

Кроме того, в современных условиях одной из базисных характеристик предполагаемой компетентности выпускника факультета журналистики соответствующего университета должно являться наличие у него опыта и навыков использования соответствующих технических средств и технологий,

которые необходимы при поиске, отборе, обработке, хранении и распространении информации всех возможных видов и типов.

Система образования, созданная на факультете журналистики Южно-Уральского университета (ЮрГУ) позволяет реализовывать всю совокупность целей и задач подготовки журналистов для сферы СМИ. Она реализуется на базе университетской телерадиокомпании «ЮрГУ-ТВ», которая функционирует и как самостоятельное СМИ, создающее и формирующее оригинальный медиаконтент, и как учебно-производственное подразделение. Именно в рамках регионального аспекта высшего журналистского образования и стало возможным преодоление концептуального дуализма педагогического управления формированием социально-профессиональной направленности личности-студента – будущего журналиста, которое характерно по преимуществу для тех сфер, в которых осуществляется процесс подготовки специалистов узкого профиля и целеориентированной компетентности.

Важным обстоятельством для осуществления процесса обучения и воспитания будущего специалиста СМИ на базе действующей университетской телерадиокомпании является осуществленная интеграция ее организационно-производственных планов в общую схему учебного процесса, как с точки зрения временно-пространственных характеристик, так и с точки зрения методико-педагогических подходов.

В учебном процессе, который исследователи называют «традиционным» [6], обычно актуализированы (наблюдаемы) его полюса: начальный, когда происходит передача знания от преподавателя к студенту, и конечный – когда происходит возвращение знания обучающимся преподавателю для контроля его усвоения. Сам же непосредственный процесс превращения знания в профессиональные умения, навыки и компетенции, который и несет на себе основную (по трудозатратам) нагрузку, остается практически вне поля зрения остальных структур, персоналий. Его результаты в случае традиционных форм обучения редко получают широкую огласку, доводятся до компетентного мнения и оценки остальных членов педагогического коллектива и обучающегося контингента. Характеризуя содержание и роль данных задач исследователи приходят к выводу, что подобная ситуация вряд ли является допустимой и методически целесообразной. Процесс, организованный подобным образом, лишает потенциальную аудиторию обучающихся и обучаемых субъектов, актуализации в усвоении знания. При этом возникают проблемы, связанные с всесторонней оценкой эффективности освоения различных уровней компетентности, всей номенклатуры требуемых «на выходе» из процесса обучения навыков и умений специалиста [7, 8, 9, 10, 11].

Очевидно, что с учетом данных обстоятельств возникают объективные предпосылки для апробации и внедрения иных методов обучения. *Существующая в ЮрГУ система журналистского образования позволяет внедрить в практику те способствующие обеспечению социально-профессиональной направленности обучения студента – будущего журналиста формы и методы обучения, которые принято определять как «инновационные».* Наряду с традиционными формами и методами они перечислены в таблице 1.

Сравнение традиционных и инновационных форм и методов обучения будущих журналистов позволяет сделать вывод о том, что последние, хотя и базируются на традиционном фундаменте и в значительной степени характеризуются наблюдательно-фиксирующей позицией обучающегося, все же содержат значительный элемент самостоятельного, творческого освоения предлагаемых сведений, знаний, реализации креативных возможностей. Этот элемент носит по преимуществу импровизационный характер, что соответствует одной из значимых особенностей в сфере медиа, которую мы можем определить как *ситуативная энтропия.*

Таблица 1

Традиционные и инновационные формы и методы обучения, применяемых на факультете журналистики ЮУрГУ

Традиционные формы и методы обучения	Инновационные формы и методы обучения
1	2
Лекции: читают преподаватель и приглашенные эксперты	Специальные педагогические проекты по совместному творчеству преподавателей и студентов
Спецкурсы по теории, истории и практике журналистики	Спецкурсы: «Собственное творчество» – для демонстрации личного творческого подхода в создании журналистского произведения; «Музыка. Живопись. Театр» – для воспитания художественного вкуса и эстетического подхода к профессии; «Постановка голоса» – для развития у студентов голосоречевых данных воспитания техники словесного действия
Семинары: студенты работают согласно плану семинарского занятия	Использование журналистских жанров (ток-шоу, беседа, обзор) как формы семинарских занятий
Лабораторно-практические занятия	Непрерывная практика студентов в телерадиокомпаниях ЮУрГУ-ТВ, начиная с первого курса; дни творчества, отчеты о творческой деятельности и самостоятельной работе
Творческая студия: обучающие семинары в АСИ, подготовка кейсов, ролевые игры с погружением в конкретную ситуацию, тренинги, блочные задания	Конвергентная редакция компании ЮУрГУ-ТВ: создание информационных медиатекстов для телевидения, радиовещания, печатных и Интернет-СМИ
Мастер-классы ведущих журналистов	Репортерская школа соборов Всероссийской государственной телерадиокомпания (г. Москва) при факультете журналистики ЮУрГУ
Посещение мероприятий для прессы: пресс-конференций, круглых столов, парламентских слушаний, дискуссионных клубов, выставок, презентаций	Обучение по обе стороны профессии по принципу: «беру интервью» – «даю интервью»
Экскурсионно-ознакомительная программа: посещение организаций, учреждений, благотворительных фондов с детальным обсуждением соответствующей проблематики	Проектные технологии как основа обучения в условиях реального университетского теле-, радио-, Интернет-производства и вещания
Персональное творчество с последующим разбором текстов, система этюдов и эссе	Участие студентов в профессиональных творческих конкурсах регионального, общероссийского и международного масштабов
Тестирование	Компьютерное тестирование
Зачеты	Использование журналистских жанров (выступление в

	эфире, интервью, комментариев и т.п.) как формы зачетных мероприятий
Экзамены	Защита творческого досье (портфолио) по окончании учебного года на протяжении всего периода обучения
Исследовательская выпускная квалификационная работа	Творческая (практическая) выпускная квалификационная работа

При использовании традиционных форм и методов обучения подготовки будущего специалиста его профессионализация, практическое освоение необходимых умений и навыков, развитие творческих способностей находится в весьма значительной зависимости от индивидуальных психофизических особенностей личности студента, его требовательности к себе, уровня амбиций, и в конечном счете, суммы мотиваций, ориентирующих на выбор конкретной профессии и предполагаемой специализации в ней. При подобных обстоятельствах обучения студент существует в течение нескольких лет в режиме пассивного следования учебным планам, программам, расписанию занятий, волеизъявлению и специализации конкретного (-ых) преподавателя (-ей). Проявление творческой инициативы в данном случае приветствуется, но ограничено существующими моделями классического обучения, где доминирующими оказываются познавательные-эмпирические факторы количественного характера. Выполняемые задания, возникающие игровые и импровизационные ситуации носят, главным образом, характер устной, вербальной коммуникации с минимальным использованием упражнений и тренингов, ориентированных на поведенческие профессиональные навыки, в том числе в области имиджа, пластики и ритмики, овладении техникой и технологией производства печатного или аудиовизуального информационного продукта.

Предлагаемые же автором инновационные методы обучения и обеспечения его социально-профессиональной направленности личности студента как будущего журналиста как раз и позволяют дополнить и развить существующую систему вузовского (университетского) образования гуманитарной направленности за счет расширения количественного и качественного факторов, связанных с существующими в конкретном вузе (а именно – ЮУрГУ) возможностями.

В первом случае мы имеем дело с увеличением возможной номенклатуры форм и методов интерактивного обучения студентов, ориентированных как на существующие в профессиональной практике формы и жанры журналистского творчества, так и на наиболее востребованные потребительской аудиторией форматы и виды выпускаемого информационного продукта.

Во втором случае качественное усиление интенсивности профессионального обучения связано со сменой парадигмы участия студента в образовательном процессе. Возможное пребывание в состоянии пассивного следования существующему учебному плану и алгоритму занятий трансформируется в более активную ситуацию, когда обучающийся обязан участвовать в реальном процессе производства соответствующего медиапродукта, предназначенного для публичного исполнения и демонстрации для аудитории вне рамок вуза (университета). Можно сказать, что в подобной ситуации запланировано проявление креативных возможностей и способностей студента в режиме вариативности. Кроме того, строго и четко определены необходимость и возможности овладения соответствующими технологическими и техническими навыками и знаниями, без которых невозможны и маловероятны производство и выпуск соответствующих программ для радио- и телеэфира, печатных и интернет-СМИ.

При инновационном подходе овладение требуемым профессиональным инструментарием со стороны студента происходит в алгоритме количественного накопления соответствующих навыков и умений, компетенций. Диалектика педаго-

гического управления журналистским образованием проявляется здесь в том, что сумма тренингов (при классической схеме обучения) заменяется суммой получения произведенных студентом профессиональных технологических действий и технических операций в режиме реального производства медиаконтента, для которого характерно безусловное выполнение и соблюдения ряда квалификационных требований технического и творческого характера.

Таким образом, достигается планируемый результат журналистского образования как части профессионального образования – приобретенная индивидом в ходе обучения способность к выполнению функциональных обязанностей журналиста, уровень мастерства, и искусности в процессе сбора, переработки и распространения социально значимой информации.

Библиографический список

1. Райцев, А.В. Развитие профессиональной компетентности студентов в образовательной системе современного вуза: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. – М., 2005.
 2. Тельтевская, Н.В. Теоретико-методологические основы формирования системы профессионально-педагогических знаний будущих учителей: дисс. ... доктора пед. наук. – Волгоград, 2003.
 3. Московская, Н.Л. Формирование профессиональной компетентности лингвиста-преподавателя: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. – М., 2005.
 4. Романов, П.Ю. Формирование исследовательских умений обучающихся в системе непрерывного педагогического образования: дисс. ... д-ра пед. наук. – Магнитогорск, 2003.
 5. Хурло, Л.Э. Профессиональная подготовка учителя к развитию субъектности ученика: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. – Калининград, 2003.
 6. Коржуев А.В. Научное исследование по педагогике: теория, методология, практика / А.В. Коржуев, В.А. Попков. – М., 2008.
 7. Коржуев, А.В. Очерки прикладной методологии процесса вузовского обучения / А.В. Коржуев, В.А. Попков. – М., 2001.
 8. Краевский, В.В. Педагогическая теория: Что это такое? Зачем она нужна? Как она делается?. – Волгоград, 1996.
 9. Новиков, А.М. Методология образования. – М., 2002.
 10. Новиков, А.М. Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении. – М., 1998.
 11. Философско-психологические проблемы развития образования / под ред. В.В. Давыдова. – М., 1981.
- Статья поступила в редакцию 21.10.09*

УДК 378

С.А. Горбачева, инженер МГТУ, г. Магнитогорск, t-mail:mimish@rambler.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА FLOWCHART ПРИ ОПИСАНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ

При планировании педагогических процессов возникает определенная трудность: описать их кратко, наглядно, ясно. Решение этой проблемы возможно посредством применения инструментов управления качеством, описываемых стандартами ИСО серии 9000:2000. В работе автор показал, как можно представить описание одного из длительных и многоступенчатых процессов в удобной и легко воспринимаемой всеми участниками процесса форме с помощью метода flowchart.

Ключевые слова: педагогический процесс, международные стандарты ИСО серии 9000:2000, метод flowchart, графическое описание процессов.

При систематическом планировании любого процесса (будь то канцелярская, управленческая, педагогическая или учебно-познавательная деятельность) запись серии событий и действий, этапов и решений, согласно требованиям международного стандарта (МС) ИСО серии 9000, должна делаться в форме, легко понимаемой и воспринимаемой всеми участниками процесса [1]. В связи с этим описание процесса должно быть максимально точным, предельно ясным и, по возможности, кратким. Реальное положение дел показывает, что на практике обычно используется метод записи фактов, который предполагает подробное объяснение этих фактов в письменном виде. Но этот метод может несколько утомить (описание таких процессов занимает несколько страниц печатного текста). При интерпретации сложных процессов может возникнуть некоторое непонимание логики следования действий, решений и этапов. Такое развитие событий может произойти в том случае, если требуется точно описать длительный процесс. Образовательный процесс отличается от технологического процесса производства продукции промышленных предприятий продолжительностью «технологического» процесса. Он составляет 5 – 6 лет. А если рассматривать весь процесс обучения (от детского сада до докторантуры), то общая продолжительность его составит от 19-ти до 22-х лет. Как справедливо отмечает Т. М. Полховская, «ни одно предприятие ни одной отрасли экономики и промышленности не имеет такого длительного технологического процесса» [2]. Трудность также заключается в том, что в практике планирования образовательного процесса не разработана на сегодняшний момент единая система его представления. Чтобы выявить подробности образовательного процесса, человеку, постороннему для него, требуется особая тщательность изу-

чения материалов, чтобы вникнуть в хитросплетение смыслов представленного документа.

Анализ научной литературы в области управления качеством, изучение материалов научных конференций показали, что существует множество вполне доступных методов, позволяющих усовершенствовать как основной, так и вспомогательный рабочие процессы [3; 4; 5; 6; 7; 8 и др.]. Некоторые из них количественные, другие – качественные, и могут быть полезны при анализе сложных ситуаций. Поскольку для принятия решения в образовании необходимы знания поведенческой науки, операционного анализа, теории оптимизации и статистики, то применение инструментов управления качеством, описываемых стандартами ИСО серии 9000:2000, поможет в решении проблемы образного, краткого и логичного изложения (описания) длительных, многоаспектных и взаимосвязанных процессов, протекающих в образовательном учреждении. На наш взгляд, в сфере образования наиболее наглядным и продуктивным является метод описания процесса с помощью так называемых блок-схем, получивших название поточной диаграммы (flowchart) или карты технологического процесса (согласно русскому переводу МС ИСО 9000:2005) [9].

Этот метод применяется в ситуациях, когда требуется проследить действительные или мысленные стадии процесса, через которые проходит образовательная услуга. Схема процесса, при использовании метода flowchart представляет собой графическое изображение последовательных стадий какого-либо процесса (см. рис. 1).

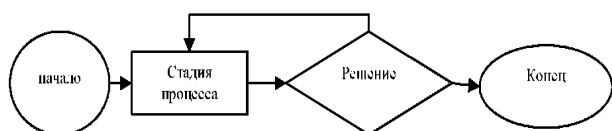


Рис. 1 – Общая схема описания процесса с помощью метода flowchart

Анализ психолого-педагогической литературы и собственный научно-исследовательский опыт показал, что порядок выполнения процесса целесообразнее представлять в таблично-графическом виде, поскольку «графические средства информации являются продолжением мыслительного процесса, ускоряют его и делают наглядным изучаемый документ» [10, с. 66].

Рассмотрим особенности применения исследуемого метода применительно к процессу формирования контрольно-оценочных умений у студентов вуза на лабораторно-практических занятиях. Данный процесс длительный и многоступенчатый процесс, описание его занимает достаточно большой объем машинописного текста. Он имеет строго регламентированные, научно-обоснованные, практически выверенные стадии и основан на применении целесообразных методов и подходов, необходимость которых возникает в зависимости от решаемых задач на каждом его этапе. Несмотря на все разнообразие применяемых методов, сложность и многоаспектность процесса формирования контрольно-оценочных умений у студентов вуза на лабораторно-практических занятиях его также можно визуализировать. В нашем исследовании визуализация проводилась с использованием точечной диаграммы, что соответствует требованиям МС ИСО 9000:2000.

Покажем на примере, как можно в удобной и легко воспринимаемой всеми участниками процесса формирования контрольно-оценочных умений у студентов вуза на лабораторно-практических занятиях форме описать и проследить его основные стадии (см. рис. 3). Ход протекания процесса представлен с помощью разработанных и закрепленных в МС ИСО 9000:2000 символов, изображающих различные фазы выполнения процесса, выполняемых действий и решений.

Отправная точка (начало, старт) процесса обозначается кругом. Каждый рабочий шаг процесса изображается прямоугольником, включающим описание соответствующей операции, а место, где процесс заканчивается – овалом. Место, где процесс разветвляется (в соответствии с принимаемым решением) изображается в виде ромба. Параллелограмм содержит полезную, но не являющуюся рабочим шагом процесса информацию, Стрелки служат указанием направления протекания процесса. Более детальное описание процесса требует не только этих обозначений, но и целого ряда дополнительных стандартных символов, часть из которых приведена на рисунке 2.

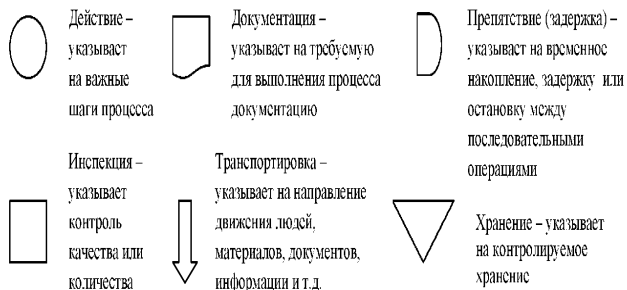


Рис. 2. Дополнительные стандартные символы для построения поточных диаграмм

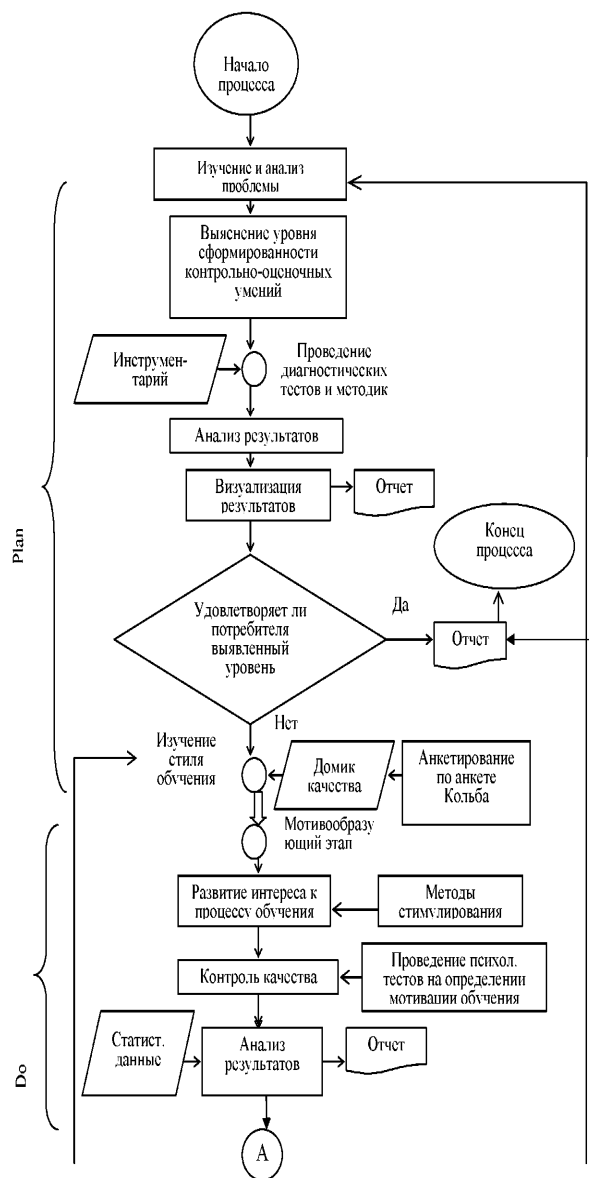
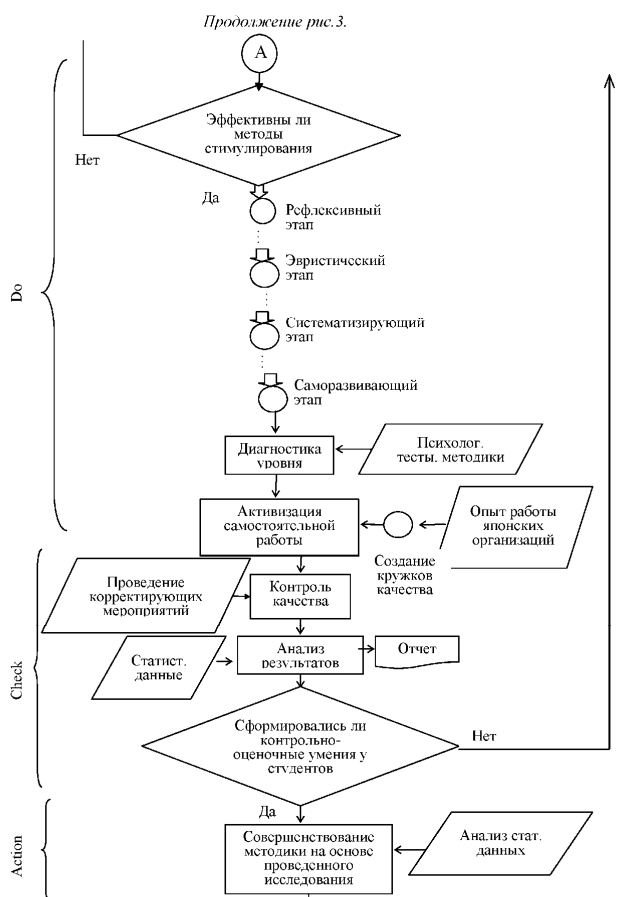


Рис. 3. Блок-схема процесса формирования контрольно-оценочных умений у студентов на лабораторно-практических занятиях в вузе (фрагмент)



Как видно из рисунка 2, символ «Действие» (аналогично началу процесса) также изображается кругом, но без какой-либо записи в нем. В то же время в комментариях к поточной диаграмме дается пояснение этого действия. Квадрат (в отли-

чие от прямоугольника) обозначает инспекцию на соответствующем рабочем шаге процесса.

Для законченного (полного) описания процесса все его рабочие шаги (прямоугольники) и решения (ромбы) должны быть соединены линией со стрелкой от отправной точки (круга) до окончания процесса (овальная фигура). Необходимо отрабатывать и другие виды связи, например, «обратную связь». Так в ходе проведенного педагогического эксперимента на базе университетов Магнитогорского государственного технического университета им. Г. И. Носова, Магнитогорского государственного университета, Уфимского государственного нефтяного технического университета, Уфимского государственного авиационного технического университета нами отмечено, что в процессе реализации методики формирования контрольно-оценочных умений у студентов на лабораторно-практических занятиях вуза вырабатывается и начинает функционировать обратная связь, как внутри самого процесса (в связи с чем создаются условия для достижения обучаемыми значительных результатов в области самоконтроля и самооценки), так и с «внешней средой» процесса, что обеспечивает значительное улучшение качества образования в целом.

Применение данной методики способствует формированию у студентов вуза до-статочного высокого уровня контрольно-оценочных умений. На наш взгляд, этому способствовало наглядное представление хода процесса. При использовании метода flowchart, рекомендованного МС ИСО 9000:2000, проявляются «узкие» места – те места, где на практике наиболее вероятно появление помех и сбоев. Анализ подобных недочетов выявляет наличие посторонних деталей, они в дальнейшем устраняются. При графическом представлении процесса определяются критические точки, которые могут впоследствии стать точками необходимого контроля. Применение данного метода значительно упрощает задачу восприятия (визуализации) процесса.

Таким образом, если выполняемый процесс визуализирован, то он полностью понятен и доступен для реализации, а, следовательно, участники процесса заинтересованы в правильности его выполнения, и, как следствие, в достижении цели функционирования всей системы.

Библиографический список

1. ГОСТ Р ИСО 9001:2008. Системы менеджмента качества. Требования. – М.: изд-во стандартов. 2008.
2. Полховская, Т.М. SMK – инструмент постоянного улучшения деятельности вуза // Стандарты и качество. – 2006. – № 6.
3. Минько, Э.В. Качество и конкурентоспособность / Э.В. Минько, М.Л. Кричевский. – СПб.: Питер, 2004.
4. Никитин, В.А. Управление качеством на базе стандартов ИСО 9000:2000. / В.А. Никитин, В.В. Филончева. – 2-е изд., – СПб.: Питер, 2004.
5. Всеобщее Управление качеством: учеб. / О.П. Глудкин, Н.М. Горбунов, А.И. Гуров, Ю.В. Зорин; под ред. О.П. Глудкина. – М.: Горячая линия Телеком, 2001.
6. Менеджмент качества в системе образования: мат-лы Всероссийской науч.-практ. конф. / отв. ред. А.А. Огарков [и др.]. – Волгоград: изд-во ФГОУ ВПО «ВАГС», 2008.
7. Применение новых технологий в образовании: материалы XIX Междунар. конф. – Троицк, 2008.
8. ГОСТ Р ИСО 9004:2001. Системы менеджмента качества. Рекомендации по улучшению деятельности. – М.: Изд-во стандартов, 2001.
9. ГОСТ Р ИСО 9000:2005. Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь. – М.: Изд-во стандартов, 2005.
10. Трубникова Л. И. Педагогические условия развития самоконтроля при обучении графической грамотности курсантов военного вуза: дисс. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 1997.

УДК 378371

И.А. Гехт, старший преп. ЧелГУ, E-mail: irina_heht@mail.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ В ВУЗЕ

В статье анализируется проблема формирования ценностных ориентаций будущих специалистов по социальной работе в условиях вуза. Автором выявлены основополагающие ценности для специалистов по социальной работе, рассматривается процесс их формирования, описываются условия, обеспечивающие их эффективное формирование.

Ключевые слова: профессиональная подготовка будущих специалистов по социальной работе, ценностные ориентации будущих специалистов по социальной работе, формирование ценностных ориентаций будущих специалистов по социальной работе.

Развитие социальной сферы становится стратегически важным направлением жизнедеятельности российского общества. Уровень профессионализма специалистов социальной работы во многом зависит от качества их подготовки в учеб-

ных заведениях, поэтому поиск путей повышения их профессионализма, концептуальное проектирование программы обучения становятся необходимыми функциями научных исследований. Однако в практике такого обучения существует не-

соответствие сложившегося уровня и качества подготовки специалистов социальной работы усложнившимся условиям социальной жизни.

Целью, то есть, планируемым конечным результатом подготовки будущего социального работника должна стать его готовность к профессиональной деятельности. Такая готовность включает теоретический, практико-методический и морально-психо-логический аспекты. Если содержанием теоретической подготовки являются знания, практической – умения и навыки их применения, то последний из названных аспектов характеризуется, прежде всего, личностным соответствием выпускника выбранной профессии. Он должен отвечать высоким этическим стандартам и быть адекватным гуманистической сущности, содержанию и характеру социальной работы как области профессиональной деятельности [1, с. 167]. При этом важным компонентом профессиональной деятельности социального работника является сформированность ценностных ориентаций. В этом контексте особую **актуальность** приобретают проблемы профессиональной подготовки будущих специалистов социальной работы: особенности профессионального становления, формирования у студентов ценностных ориентаций, готовности к профессиональной деятельности в современных условиях.

Исследуя данную проблему мы столкнулись с необходимостью разрешения **противоречий** между:

- признанием приоритета общечеловеческих ценностей как одной из основных целей профессионального образования, объективной социальной потребностью в специалистах со сформированными ценностными ориентациями на выполнение и соблюдение определенных обязанностей, профессиональную ответственность за свою деятельность и недостаточным вниманием педагогической теории и практики к проблеме становления личности профессионала путем формирования его ценностных ориентаций;

- осознанием педагогами вуза необходимости формирования ценностных ориентаций студента и недостаточной разработанностью научно обоснованных педагогических стратегий активизации данного процесса в вузе;

- имеющимся потенциалом педагогического содействия в вузе, позволяющим повысить эффективность становления личности будущего профессионала со сформированными ценностными ориентациями и недостаточной разработанностью методического обеспечения по организации данного процесса.

Учитывая актуальность проблемы, **идея** нашего исследования заключается в поиске и выборе педагогических возможностей, обеспечивающих формирование ценностных ориентаций будущих социальных работников в вузе.

Социальная работа является особым видом деятельности, цель которой – «удовлетворение социально гарантированных и личностных интересов и потребностей различных групп населения, создание условий, содействующих восстановлению или улучшению способностей людей к социальному функционированию» [1, с. 16].

Анализ научной литературы показал, что профессиональное становление будущего специалиста социальной работы возможно лишь при сформированной системе ценностных ориентаций, процесс которой включает в себя следующие взаимопроницающие фазы: присвоение личностью ценностей [2]; преобразование личности на основе присвоенных ценностей [3]; самопроектирование и самопрогнозирование личности [4]. Операционально первая фаза включает в себя поиск, оценку, выбор ценностей; вторая – уточнение и изменение иерархии личностных ценностей, формирование ценностной установки как готовности действовать в соответствии с новой иерархией; третья – проектирование Я-идеального, прогнозирование и выбор средств, направленных на достижение цели, определение направленности деятельности и поведения личности.

В этой связи потребовалось определить основополагающие понятия нашего исследования. К таким понятиям мы относим понятия «*ценностные ориентации будущих специалистов по социальной работе*» и «*формирование ценностных ориентаций будущих специалистов по социальной работе*».

Их конкретизация в контексте предметно-профессиональной специализации составляет **научную новизну исследования**. При их определении мы опирались на современные концепции профессионального потенциала личности, подходы к определению механизмов его формирования и развития, сложившиеся в последние годы в психологии и педагогике.

Ценностные ориентации будущих специалистов по социальной работе в вузе определяются нами как совокупность мотивов, потребностей, интересов, норм поведения, определяющих установки на гуманистические отношения, толерантность и профессиональную деятельность. Такое понимание предопределило подходы к организации формирования ценностных ориентаций будущих специалистов по социальной работе в вузе: системно-структурный, личностный, деятельностный. Выбор данных научных подходов был обусловлен тем, что они позволяют выявить сущностную характеристику ценностных ориентаций, выделить структуру, определить содержание и уровни функционирования; способствуют выявлению педагогических условий эффективного формирования у будущих специалистов по социальной работе ценностных ориентаций и разработке методики их реализации.

Формирование ценностных ориентаций будущих специалистов по социальной работе в вузе мы рассматриваем как неотъемлемую часть процесса профессионального становления студента, закономерное, целенаправленное изменение внутренней структуры ценностных ориентаций и внешних форм их проявления, в результате чего возникают новые качественные состояния, основой которых выступает диалектическое единство возможного и действительного, а также как саморегулирующийся процесс.

Система ценностных ориентаций характеризуется «многоуровневой иерархической организацией и образует основу мотивации поведения личности, а также выражает внутреннюю основу отношений личности с действительностью» [5, с. 173]. В структуре ценностных ориентаций личности нами выделены три интегративных компонента: 1) *когнитивный*, который характеризуется тем, что информация в нем находится на уровне убеждений (это убеждения в приоритетности каких-либо целей, типов и форм поведения, а также в приоритетности каких-либо объектов в некоторой иерархии); 2) *эмоциональный*, который характеризуется направленностью эмоций по отношению к той или иной ценностной ориентации и реализующийся в эмоциональной окраске и оценочном отношении к наблюдаемому (именно этот компонент определяет переживания и чувства человека, показывает значимость той или иной ценности); 3) *поведенческий*, который может быть как рациональным, так и иррациональным; главное в нём – направленность на реализацию ценностных ориентаций, достижение значимых целей, защиту той или иной субъективной ценности.

Каждый из обозначенных трёх компонентов, участвуя в формировании ценностных ориентаций, может иметь и самостоятельное значение, как по содержанию, так и по степени проявления.

В качестве формируемых ценностей, влияющих на профессиональное становление будущих специалистов по социальной работе, нами выделены следующие профессиональные и общечеловеческие ценности, образующие *теоретическую значимость исследования: человек*, как наивысшая ценность (каждый человек уникален и с рождения представляет значимость и ценность, следовательно, профессиональное взаимодействие (интеракции) с людьми должно способствовать утверждению их достоинства и индивидуальности); *творчество* как способность человека «действовать в неопределённых ситуациях», реальное преобразование предметной действительности, культуры и самого себя (нравственное творчество); *профессиональное общение* (люди имеют право на свободу до тех пор, пока они не посягают на права других, следовательно, профессиональное общение (транзакции) с людьми в процессе поиска и активизации их ресурсов должно усиливать их самостоятельность и способность к самоопределению); *эмпатия* как основа профессионального общения специалиста в области социальной работы, сопереживание – переживание субъектом тех же эмоциональных состояний, которые испы-

тывает другой человек, через отождествление с ним, и сочувствие – переживание собственных эмпатийных состояний по поводу чувств другого; *нравственные нормы и ценности* (долга, ответственности, гуманизма, семьи, коллективизма, достоинства и др.).

Важнейшим внешним фактором в процессе формирования ценностных ориентаций будущих социальных работников в вузе является создание в образовательном процессе условий, при которых происходит усвоение природных и общественных явлений, проявляется оценочная функция суждений с точки зрения определенной нравственной позиции необходимые для гармоничного профессионального становления и карьерного роста.

Вместе с тем, педагогические условия формирования ценностных ориентаций будущих социальных работников в вузе не были предметом педагогического анализа в теории и практике педагогики высшей школы – недостаточно исследована сущность понятия «ценностные ориентации социальных работников», не выявлены педагогические условия и средства их формирования. Здесь сказывается: узость понимания ценностных ориентаций, недооценка психологической готовности к формированию собственных взглядов, суждений, вследствие чего у молодежи нередко складывается созерцательная позиция, неумение найти способы преобразования окружающей жизни. Разработка же психолого-педагогических основ организации процесса формирования ценностных ориентаций будущих социальных работников в процессе учебной деятельности является актуальным и перспективным направлением как в теоретическом, так и в практическом отношениях.

При выявлении педагогических условий формирования ценностных ориентаций будущих специалистов по социальной работе в вузе мы исходили из социально обусловленных требований общества к уровню профессиональной подготовки специалистов по социальной работе. В результате были выдвинуты следующие педагогические условия:

- а) развитие профессионального самосознания будущих специалистов по социальной работе;
- б) включение будущих специалистов по социальной работе в социокультурную среду для самостоятельной профессиональной деятельности;
- в) формирование профессиональной этики будущих специалистов по социальной работе.

Определенные нами условия опираются на возможности высшего образования как наиболее технологичной и подвижной части культуры, организующей наследование общечеловеческих ценностей, способствующих формированию личностных качеств, преопределяющих и формирование ценностных ориентаций [4].

Выделение такого условия, как *развитие профессионального самосознания будущих социальных работников в вузе*, определяется тем, что готовность к профессиональной деятельности социального работника рассматривается нами как профессионально значимое качество личности, поэтому процесс подготовки студента к профессиональной деятельности не может быть охарактеризован вне личностного фактора. Профессиональное самосознание – является тем внутренним механизмом, благодаря которому человек способен не только сознательно воспринимать воздействия окружающей среды, но и самостоятельно, осознавая свои возможности, определять меру и характер собственной активности [4].

Библиографический список

1. Басов, Н.Ф. Основы социальной работы: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Н.Ф. Басов, В.М. Басова, О.Н. Бессонова и др. / под ред. Н.Ф. Басова. – 2-е изд., испр. – М.: Академия, 2005.
2. Богуславский, М.В. Ценностные ориентации // Педагогика. – 1996. – № 3.
3. Тихомандрицкая, О.А. Особенности социально-психологического изучения ценностей как элементов когнитивной и мотивационно-потребностной сферы (Методические аспекты) / О.А. Тихомандрицкая, Е.М. Дубовская // Мир психологии. – 1999. – № 3. –
4. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального развития. – М.: Академия, 2006.
5. Гаврилов, В.Е. Профессиональные ценности и профессиональная адаптация // Ежегодник РПО. – 1995. – Т. 1. – Вып. 2.
6. Бондаревская, Е.В. Ценностные основания личностного ориентированного образования // Педагогика. – 1999. – № 5.
7. Серый, А.В. Ценностные ориентации как фактор формирования и развития системы личностных смыслов индивида // Вопросы общей и дифференциальной психологии. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 1999.

Мы выделяем три этапа развития профессионального самосознания будущих специалистов по социальной работе в вузе: 1) восприятие и осмысление существующих профессиональных ценностей; 2) выбор значимых для себя профессиональных ценностей и построение на этой основе профессионального эталона; 3) проектирование личностной системы ценностных ориентаций на основе профессиональных ценностей. Основной движущей силой развития профессионального самосознания студентов является внутриличностное противоречие между «Я-реальное профессиональное» и «Я-идеальное профессиональное». Механизмом, обеспечивающим поступательное движение, является рефлексия. Экспериментальная работа показала, что развитие профессионального самосознания студентов в рамках исследуемой нами проблемы обеспечивает становление у будущих специалистов по социальной работе профессиональной направленности, обогащает их профессиональных опыт и обеспечивает более высокий уровень сформированности ценностных ориентаций.

Вовлечение студентов в социокультурную деятельность (второе условие) – это дополнительная возможность обогащения личности будущего социального работника ценностями, усвоения основного образования, предметная ориентация, возможность реализации личностных профессиональных потребностей, коррекция последних и профессионально значимых качеств личности. Самостоятельная профессиональная деятельность дает возможность будущему специалисту по социальной работе приобретать новые знания и совершенствовать свои умения самостоятельно, особое значение при этом имеет личностная ориентированность и социально преобразовательная направленность его деятельности. Включение студентов в социально-культурную деятельность мы рассматриваем в двух направлениях: организация самостоятельной деятельности будущего социального работника в вузе как подготовительный этап к работе специализированных учреждениях и непосредственно практическая деятельность в них.

Третье условие подчинено формированию этики будущих специалистов по социальной работе и представляет собой единство целей, задач, форм и методов. Перевод ценности в самоценность предполагает наличие условий, которые способствуют формированию образа будущего специалиста. Занятия будут носить творческий, исследовательский и научно-поисковый характер. Будет учитываться мнение и желание студентов работать над той или иной проблемой (ситуация выбора); эмоциональная атмосфера занятий будет положительной.

Таким образом, данные педагогические условия представляют собой основу процесса формирования ценностных ориентаций будущих специалистов по социальной работе.

Конкретным результатом исследования рассмотренной проблемы явились обоснованные теоретические и методические рекомендации по формированию ценностных ориентаций будущих специалистов по социальной работе, которые дают возможность педагогам, преподающим социальную работу, наиболее эффективно разрабатывать способы и средства организации учебного процесса. Все выделенные педагогические условия были проверены в опытно-экспериментальной работе. Анализ полученных результатов показал, что данные условия в полной мере обеспечивают эффективность процесса формирования ценностных ориентаций будущих специалистов по социальной работе, задачи научного поиска решены, цель исследования достигнута.

SUMMARIES OF THE ARTICLES IN THE ENGLISH

P. 6. *Dolmatova L.A.* **WATER QUALITY ASSESSMENT IN UPPER R. BIYA BY HYDROCHEMICAL INDICATORS.** Chemical composition of r. Biya upstream water at the site from the river head (Artybash settlement) up to Turochak village, and the water of its tributary – r. Logach was studied. Water pollution indices in all river sites of the area under study were calculated; the water was referred to II quality class – "pure" water.

Key words: **complex environmental classification of water, water pollution index, ion composition, oxidability.**

P. 8. *Balykin S.N., Puzanov A.V.* **CONTRIBUTION OF LUMPED SOURCES TO POLLUTION OF THE UPPER OB RIVER AQUATIC ECOSYSTEMS.** The analysis of the long-term data from the Department for the Upper Ob basin on the public assessment of water use suggested the decrease in the pollutant-bearing waste effluents discharged into the Upper Ob basin during the last decade. The housing and communal services contribute significantly to the pollution of aquatic ecosystems.

Key words: **lumped sources of pollution, Ob river.**

P. 10. *Zolotov D.V.* **ANTHROPOGENIC TRANSFORMATION OF CHOROLOGICAL COMPOSITION OF STEPPE AND FOREST-STEPPE FLORAE IN ALTAI KRAL.** The paper presents the results of anthropogenically transformed steppe and forest-steppe florae investigation. When compared to the native flora, the anthropogenically transformed flora of the Barnaulka river basin (as a case study) shows the disturbance in relationships among the chorological groups. The share of Cosmopolitan (7,5→9,9%), Holarctic (23,8→25,6%) and West-Eurasian (8,6→8,8%) species increases, while the share of the rest ones decreases.

Key words: **native flora, alien element, anthropogenically transformed flora, chorological groups, habitat types.**

P. 15. *Kirillov V.V., Kirillova T.V.* **PIGMENT CHARACTERISTICS OF PHYTOPLANKTON OF THE UPPER CHULYM AQUATIC ECOSYSTEMS.** The pigment characteristics of phytoplankton in different aquatic ecosystems of Chulyum river basin are studied. The Chulyum river is one of the great tributary of the Ob River. The analysis of chlorophyll *a* seasonal dynamics as algae abundance marker was carried out. The typological characteristic of investigated rivers, reservoirs and lakes were defined with pigment criteria.

Key words: **pigment characteristics, phytoplankton, Chulyum river.**

P. 18. *M.V. Klyuchnikov, Ye.G. Paramonov* **GROWTH PROCESS BY LARCH DIAMETER UNDER DIFFERENT ENVIRONMENTAL CONDITIONS.** Siberian larch in the mountains of South-East Altai dominates in mountain-taiga and subalpine subbelts. However, anthropogenic factors cause gradual reduction of its area at the boundary with high-mountain steppe.

Key words: **Siberian larch, subbelts of a forest belt, species dominance, area reduction, influence.**

P. 21. *L.V. Yanygina* **STRUCTURE OF ZOOBENTHOS AND ASSESSMENT OF ECOLOGICAL STATE OF R. ISHIM.** The data on taxonomic structure, abundance and biomass of zoobenthos in R. Ishim are presented. High potential of biological self-purification is marked. The assessment of ecological state of the object under study is made.

Key words: **zoobenthos, taxonomic structure, bioindication, Ishim river.**

P. 23. *Andrejchuk V.A.* **MIKHAIL CHEKHOV: THEATRE-EDUCATIONAL.** The work presents a theoretical and educational research of rehearsing of a Great Russian actor Mikhail Chekhov. Giving a deep analysis of each way of rehearsing, the author proves the advisability of their use in work over the role, offers concrete means of widening the ways of artistic search and education of the actor.

Key words: **process of creating the role, psychological process, technological process, ways of rehearsing, a rehearsal in imagination, process of focusing one's attention, search of atmosphere, struggle of atmospheres, psychological coloring of the action, psychological gesture, the embodiment of the character.**

P. 27. *Nava S.S.* **CULTURAL CONTACT IN A CONTEXT OF CULTURAL LOGICAL RESEARCH.** In article the analysis of the maintenance of concept the cultural contact which is available in the directory referenced and scientifically-cultural literature is carried out. During research the author comes to conclusion, that the general for culturologists in the given term is process of interaction of the various cultures, including stages of development, change and occurrence of new cultural formation.

Key words: **cultural contact, stages in cultural contact, cultural contact as attractor, cultural contact in cultural science.**

P. 30. *Legenchenko M.V.* **SOME ASPECTS OF CREATING A MUSEUM WEB-SITE.** The article presents the principles of creating a museum Internet site taking into account the specifics of the museum as a cultural phenomenon. Here are regarded theoretical and practical aspects of the given problem.

Key words: **Internet, web-site, museum, cultural and educational potential, information field.**

P. 32. *Shishin M.Y.* **ONTOLOGICAL STATUS AND HIERARCHY OF CULTURAL CONSTANTS: NOOSPHERIC APPROACH.** Here is worked out a constant approach which holds much promise for culturology. The theory of noosphere helps to solve the problem of defining axiological features for making a model of stable forms out of cultural constants.

Key words: **theory of culture, cultural constants, axiological principles, hierarchy, genesis, ontology of cultural forms, noosphere.**

P. 35. *Enhzhargal B.* **STABLE COMPARISONS AS A CULTURAL CONSTANTS.** The article presents analysis of culturological specifics of functioning of stable comparisons in the Russian and Mongolian culture. The given language structures gain the status of cultural constants reflecting common features and the specifics of mentality of each nation.

Key words: **stable comparisons, cultural constants, semantics, logical-comparative structure, typology.**

P. 37. *Sofronova M.N.* **FIDELITY TO "THE MONARCH AFFAIR" AND FAITH INTO THE PROVIDENCE – THE CREATIVE CREDO OF SEMYON REMEZOV.** Semyon Ulyanovich Remezov (1642 – c. 1722) – Tobolsk service class man, "boyar's son", lived in a transitional period when the medieval type of consciousness was changed by the New Time world outlook, the Old Russian way of life was reformed by Peter's the Great transformations. The personality of S. Remezov has reflected the quintessence of the epoch, when the cognition and the thought became one of the brightest properties of that time.

Key words: **reformation of Russia, passing to new consciousness, becoming of the Russian state system, sluzhilyy man of petrovskoy epoch, universalism, is in cognition and thought, talented Siberian S. Remezov**

P. 41. *Antipova E.A.* **THE ATTRIBUTION OF TWO SCULPTURAL IMAGES OF AVALOKITESHVARAS FROM THE V. BIANKI BIYSK MUSEUM OF REGIONAL STUDIES FUNDS.** This work substantiates the necessity of description and study of Buddhist art collections in the Russian museums funds for introducing them into scientific use; contains iconometric and iconographic analysis of two bronze statuettes of Avalokiteshvara-Padmapany from the V. Bianki Biysk museum of Regional Studies funds.

Key words: **attribution of monuments of art, Buddhist art, lamaistic sculpture of Mongolia, Bodhisattva, Avalokiteshvara, iconometric canons, iconography of Buddhism.**

P. 43. *Desyatnikova I.V.* **THE FEATURES OF STRUCTURE COMPOSITION ORGANIZATION OF SWANK OF RUSSIAN GERMAN.** This article is devoted to the analysis of features of Russian German swank at structure composition level. In the focus of study are exposition and puante as main links of the initial and final complexes of swank. In the article is described functional load of the structure composition blocks and are determined their language markers.

Key words: **Swank, exposition, puante, structure composition features, Russian German.**

P. 45. *Alekseev P.V.* **MUSLIM EAST IN RUSSIAN LITERATURE: THE PROBLEMS OF RESEARCH.** The article deals with methodological aspects of the research theme "The Muslim East in Russian literature." The author proposes to consider the image of the Muslim East in line with the structural poetics and theory sverhtekstov. In connection with this notion of the 'Muslim texts of Russian literature, its basic parameters and characteristics.

Key words: **Islam and Russian literature, medieval literature of the East, the latent structure, eastern motif, cross-cultural communication.**

P. 49. *Mihajlov S.M.* **METHOD «SCENARIC CARDS» IN THE ORGANIZATION OF SUBJECT SPATIAL ENVIRONMENT IN MODERN CITY.** In article reveals the method «scenaric cards» within the limits of the inductive approach to the organisation of the in subject spatial city environment going «from the person» with all features of visual perception and surrounding architectural environment.

Key words: **the inductive approach, scenaric card, composition, the in subject spatial environment, architectural ensemble, visual perception, a visual shot**

P. 51. *Dashinimaeva P.P.* **"THOUGHT VERSUS LANGUAGE" OR "LANGUAGE VERSUS THOUGHT"? OR, THE SAPIR-WHORF HYPOTHESIS WITH REFERENCE TO THE BURYAT LANGUAGE MORPHOLOGY.** The article gives an interpretation of the Sapir-Whorf hypothesis as applied to agglutination and progressive meaning in Buryat. Diachronical movement is «thought towards language», a partial and indirect language determination is viewed within ontogenesis. The latter is confirmed by neuron functioning in speech production and perception.

Key words: language, thought, linguistic relativity and determination, morpheme, agglutinant, continuous and sped up actions, compact depiction, ethnic psychotype, neuron.

P. 55. *Akopyan A.A.* **EXPLICIT MEANS OF EXPRESSING CONDITIONAL SEMANTICS IN THE ENGLISH AND RUSSIAN LANGUAGES.** The aim of this work is to give an extensive account and a broad classification of the explicit means used to describe conditional semantics in the English and Russian languages. The suggested classification represents the semantic hierarchy of conditionality from the core to the marginal markers from the standpoint of the functional-semantic-field approach.

Key words: conditionals, subjunctive mood, conditional conjunctions, core and marginal markers, primary and secondary semes, functional-semantic field of condition, antecedent, consequent.

P. 59. *Egorova O.N.* **LEXICAL IDIOMATICITY IN PSYCHOLINGUISTIC ASPECT.** Phenomenon of idiomaticity in connection with accretion of meaning in derivative word structure is described in this article. Idiomaticity is considered as asymmetry in planes of expression and content as well as process of conscious activity of people. Research of derivative word perception by informants speaking another language reveals laws of lexical idiomaticity appearance and thereby can define its system attributes.

Key words: derivative word, accretion of word meaning, degrees of idiomaticity, motivation, word perception, strategy of identification.

P. 61. *Zhatkin D.N., Yashina T.A.* **THOMAS MOORE CREATIVE POWER IN THE CONTEXT OF THE DEVELOPMENT TENDENCIES OF THE RUSSIAN LITERATURE.** The article deals firstly with the studying of Thomas Moore creative power in the context of the development tendencies of Russia literature in 1820-1830-years. It was also noted the Irish Melodies influence on the appearance or the Irish theme in the country periodicals and intensification of free-thinking motives in Russia poetry. There were also disclosed reasons of the eastern tale «Lalla Rouch» popularity in Russia which were corresponding to the blossoming of the Russian romantic orientalism and to the tendencies of the romantic poets investigation of the national originality by means of taking into account folk-lore and ethnography. In spite of the fact that the majority of early Thomas Moore translations into Russian were prosaic and were not done from the original works but from French middle translations the poetic works of the English author has become widely famous in Russia which can be proved by the appearance of reminiscences and traditions of Thomas Moore creative work in Russia romantic literature and including T. Moore poetry into the programme of educational establishments.

Key words: Russian-English literary relations, English Romanticism, poetry, literary interpretation, reminiscence, tradition, intercultural communication.

P. 64. *Ruzkij A.N.* **«CURSED DAYS» OF I.A.BUNIN: POETICS OF GENRE.** The annotation: Main problems of the theory of genres are accentuated in the article. The formative features of journal prose are defined here. The analysis of I.A.Bunin's «Cursed days» is made to show elements of text's genre structure and their combination allows to qualify «Cursed days» as the journal of recollections.

Key words: a genre, a journal, a genre tradition, a static effect, a dynamic effect, memoirs, a micro-sketching, a story-miniature, a note without comments.

P. 66. *Brinev K.I.* **THE WORD PROBLEM OF LINGUISTIC UNITS, GOALS AND LIMITS OF EXAMINATION OF LINGUISTIC COMPETENCE LINGUIST-EXPERT.** Paper suggests a typology of problem tasks which are put before a linguist in the forensic linguistic examination. We implemented the nominalist reformulation of the traditional language of the word problem of linguistic units, against which address issues within the competence of the linguist-expert in the production of legal linguistic expertise.

Key words: legal linguistics, identity, language code, the competence of the linguist-expert.

P. 69. *Parasutskaya M.I.* **THE PROBLEM OF MANIPULATION AND SPEECH YURIDIZATSII.** suggestion article deals with the problem of describing the impact of manipulative language and yuridizatsii yazykorechevoy manipulation, often presented as fraud, violation of human rights.

Key words: legal linguistics, manipulation, speech act, insincere communication.

P. 71. *Kritskaya N.V.* **ENGLISH FOR RUSSIAN SPIT GEES: ON THE CHARACTERISTICS OF REPRODUCTION KRYLOV'S FABLES.** S. EDWARDS I.A. Krylov is in England, the most frequently translate the Russian poet of the XIX century. One of the first introduced to the works of famous fellow fabulist S. Edwards, a prominent feature of which was the manner of translating the national adaptation of Russian fables.

Key words: fable, interpretation, reflection, emphasis.

P. 72. *T.V. Soloviyeva.* **THE CONSTRUCTIONS OF EXPRESSIVE SYNTAX IN K.SKVRTSOV'S POETRY.** The problem of defining a poet's original language is one of the most topical in the modern linguistics. The article

deals with the problem of the syntactic peculiarities of K. Skvortsov's poetry (the usage of inversion in particular, exclamatory sentences and repetitions) and their significance in reflecting the author's idea.

Key words: text, lingvopoetika, poetic syntax, expressive syntax, inversion, function inversion, exclamatory sentence, repeat.

P. 77. *Mihajlov S.M.* **SPACE AS THE OBJECT OF DESIGN ACTIVITY CONCEPT "DESIGN SPACE."** In the article the concept «design space, as a special kind of space of microlevel, highly-comfortable and technically equipped, formed on the basis of design methods of ergonomics is entered and considered.

Key words: design space, ergonomics, a postindustrial society, comfort, the in detail-spatial environment.

P. 79. *Kanzychakova A.A.* **TRENDS IN RUSSIAN PROSE KHAKASIA (XIX-XX CENTURIES).** The features in the development of Russian prose of Khakassia. Significant contribution to the literature of Khakassia in the nineteenth century brought political exiles. The first prose works - essays devoted to the history, ethnography Khakas people. Gradually priority genre becomes a story, the story and the novel, in their artistic expression comes to the fore. Today, regional authors raise issues of human relations in the changing conditions of life of contemporary reality.

Key words: Russian prose, Khakassia, development, genre, period.

P. 82. *Kosheleva I.N.* **MYTHOLOGY NATURE IN THE POETRY OF VA ZHUKOVSKY MY LERMONTOV.** Article is devoted to the transformation of characters cosmogonic myths (water, fire, air, land) in the author's individual consciousness and involvement "I" in the world picture of Zhukovsky and Lermontov. Identified different types of mythologizing, actualized in the era of Romanticism.

Key words: symbol, an archetype, cosmogonic myth, natural disaster, age, romantic personality transformation.

P. 85. *Salimova L.M., Kul'sarina G.G.* **LANGUAGE WORLD PICTURE AUTHOR'S ARTISTIC TEXT (THE EXAMPLE OF STORY MUSTAI KARIM "FOR A LONG TIME CHILDHOOD").** In this article, along with the theoretical generalization of the results of analysis of the language of the text from the standpoint of linguistics, cognitive linguistics, on the basis of what is proposed an attempt to describe the linguistic picture of the world famous Bashkir poet Mustai Karim.

Key words: linguistic picture of the world, linguistic identity, linguistics, speech to the national-cultural component values, thesaurus, lingvokulturrema, lingvokulturologicheskoe field concept, kontseptosfera, precedent phenomena.

P. 89. *Yuzhannikova M.A.* **RHETORICAL DEVICE AMBIGUITY SIGNAGE (ON THE LANGUAGE-GAME).** The article highlighted the stylistic tricks, united by a common foundation - the principle of ambiguity, and are considered examples of their use as a means of creating a language game in the texts of outdoor advertising.

Key words: rhetorical reception, language game, ambiguity, outdoor advertising.

P. 92. *Parshkov V.G.* **SIBERIAN OF ART AND SCIENCE THE FIRST HALF OF THE XVIII-XIX CENTURIES.** In the article raise the problem of historical portraits and creative personality.

Key words: development of Siberia, mechanic, inventor, architect, painter, heritage, urban.

P. 94. *Humeniuk A.N.* **TOBOLSK GATES OF NEW OMSK FORTRESS. FOR THE RESTORATION.** The article examines the monument of defensive architecture of late. XVIII - the beginning. XIX centuries. - Tobolsk fortress gates. There have its stylistic characteristics in certain periods of time, the gradual change in appearance from the baroque to classicism. Specified the style changed most preferred for the restoration of the monument.

Key words: the gates, baroque, classicism, restoration.

P. 97. *Denisov N.I.* **ACTIVITIES OF THE PEOPLE'S MUSEUM OF PAVLODAR IN THE 60'S OF XX CENTURY.** Folk museums - a new phenomenon in the cultural and politico-educational work 60-ies of XX century. At this time, they have become centers of local history work in the Pavlodar region. Traditional museums were created in the community and are an important means of educating the youth. For many people, they were a source of knowledge of history and art of their region.

Key words: folk museums, local history, arts, cultural and educational work.

P. 99. *Pobivaylo O.V.* **PRINCIPLE IN JAZZ COMPILATIONS L. ULITSKAYA "PEOPLE OF OUR KING."** The paper investigates the principles of modern prose writer L. Ulitskaya, in particular the principle of jazz that goes back, in our opinion, to bliznechnomu myth. Variability, avtoparodiya - based copyright model of poetics at the level of cycles of stories and art in general.

Key words: jazz principle, L. Ulitskaya, modern literature, mythopo, bliznechny myth avtoparodiya.

P. 101. *Yankovskaya O.V.* **TREND AFFIRMATION OF UNIVERSAL HUMAN MORAL VALUES IN THE LAST QUARTER SIBERIAN TALE OF XX CENTURY AND STORY C. PESTUNOVA "WHITE BIRD - SWAN."** We consider the reflection in the Siberian Prose last quarter of XX century of universal moral values such as love, nature, work. Materials of paper can be used by students of higher and secondary special educational institutions for the study of modern porary, in particular, regional prose.

Key words: morality, nature, S. Pestunova prose, prose Siberia.

P. 106. *Wendy Griswold.* **ODUCING TRANSFORMATIVE LEARNING THEORY: A CASE STUDY OF SCHOOL TEACHERS IN THE ALTAI REPUBLIC.** This article presents a summation of research and theoretical perspectives on adult learning applied to the professional development of teachers learning to use educational technology. Educational theories discussed include transformative learning, self directed learning and a transformative model. In the process of application of transformative learning theory in Russia, the usefulness of its main mechanisms is mentioned. The paper includes the results of the research in the context of school teaching in the Altai Republic.

Key words: transformative learning, self directed learning, adult education, educational technologies.

P. 111. *Shovgurova I.V.* **QUESTION ON FORMATION OF CREATIVE POTENTIAL OF THE FUTURE TEACHER OF TECHNOLOGY DURING PROFESSIONAL TRAINING.** In given clause the analysis of the contents of professional training of the future teacher of technology from a position of its(her) orientation on formation of creative potential carried out is submitted on the basis of the analysis of the philosophical and pedagogical literature.

Key words: potential, creative potential, designing, modelling and technology of garments, arts and crafts.

P. 115. *Sultanbaeva K.I.* **NICKOLAI FIODOROVICH KATANOV'S RESEARCH ETHICS.** The article contains information about the outstanding Russian orientalist N. F. Katanov who lived in the late centuries and made a valuable contribution to methodology of Turkological science, particularly to determine the ethical principles of researching what is of great importance nowadays.

Key words: N. F. Katanov - scientist, orientalist, methodological culture and the ethical principles of researching, scientific style of writing, editorial activity.

P. 118. *Abasheva O.V.* **TECHNOLOGICAL PART IN THE PREPARATION OF TUTORS FOR THEIR WORK WITH THE PUPILS OF PRIMARY SCHOOL.** The paper concerns tutor technologies and their application in the organization of students-tutors study on the example of one of these lessons in the context of educational program of tutors preparation for their work with primary school pupils.

Key words: tutor, primary school, activity, technology, partner relationship, project, subjectivity.

P. 122. *Vihoreva O.A.* **HIGH SCHOOL STUDENTS RESEARCH WORK WITHIN THE SUPPLEMENTARY EDUCATION OF CHILDREN.** The article highlights the content of high school students research work within the supplementary education of children and the process of its implementation. It considers the main characteristic features of scientific research community in the context of high school students research work.

Key-words: the content of high school students research work, self-study research work of high school students, the process of implementation of high school students research work, scientific community, high school students research competence.

P. 124. *Gaidukowa O.M.* **TOLERANCE TRAINING AS A PERSONALITY VALUE ORIENTATION OF RUSSIAN INTERNAL AFFAIRS MINISTRY HIGH SCHOOL STUDENT.** The phenomenon of tolerance as a personality value orientation is described in the article. The peculiarities of Russian Internal Affairs Ministry High School student tolerance training are emphasized. Author's program of personality training in the process of professional education is represented.

Key words: professional education, tolerance, training, value, personality value orientation, principles of educational process.

P. 130. *Zhurakovskaya V.M.* **PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES AS THE BASE FOR THE REALIZATION OF THE MODEL "ONE PUPIL - ONE LAPTOP".** In the article the problem of a digital inequality as unequal access to an information technology is considered, ways of its decision in Russia one of which is model realisation "one pupil - one laptop" reveal. The author of the article develops model "one pupil - one laptop" with use of pedagogical technologies of enrichment of individual experience of the pupils focused on development of its individuality. The model is realised on a subject social science and includes such components, as conceptual, substantial, remedial, methodical, analytical.

Key words: a digital inequality, model "one pupil - one laptop", technologies of enrichment of individual experience of the pupils, realised within the limits of model.

P. 134. *Kharlanova E.M.* **SUBJECTIVE-ENVIRONMENTAL APPROACH AS THEORETICAL AND METHODOLOGICAL STRATEGY OF RESEARCH INTO SOCIAL ACTIVITY DEVELOPMENT WITH FUTURE SPECIALISTS.** The article features periodization of research into the problem of social activity development with future specialists in an institution of higher education. The strategy of social activity development with future specialists in the environment of the educational process of an institution of higher education is analyzed from positions of subjective-environmental approach. Pedagogic activity principles and ways of pedagogical influence on this process on the basis of environment-subject interaction development potential utilization are determined.

Key words: subjective approach, environmental approach, subjective-environmental approach, environment, social activity.

P. 137. *Yuryeva M.N.* **FACTORS, CONDITIONS AND PREREQUISITES OF PEDAGOGICAL SUPPORT FOR A CHOREOGRAPHY STUDENT'S PERSONAL AND PROFESSIONAL FORMATION AT TERTIARY SCHOOL.** The article represents the results of the first stage of the experiment aimed to reveal the influence of a group of subjective and objective factors on the process of a choreography student's personal and professional formation. Conditions are summarised for the construing of choreography training's content and pedagogical support for this process in a tertiary school's educational environment.

Key words: personal and professional formation, choreography student, factors, pedagogical conditions, choreographer training.

P. 141. *Baryshnikova S. V.* **THE TECHNOLOGY OF CREATION OF THE PROGRAM OF PATRIOTIC EDUCATION.** In article the technology of creation of the program of patriotic education on the methodological bases of pedagogics of empathy is proved. Patriotic education is considered as pedagogics the organized joint empathy to values and interests of the Native land, directed on its understanding, joint residing and emotional sympathy. Interaction of the tutor and the pupil as emotionally-sensual empathy is allocated. The complex program comprising the block of subroutines is created and described the recognitions directed on the decision of a specific target of patriotic education in logic of pedagogics of empathy.

Key words: empathy pedagogics, a recognition, interaction of teachers and pupils, a love for the country, patriotic education, innovative strategy, the citizen, the patriot.

P. 143. *Sklyar T.V.* **TENDENCIES OF KINDERGARTENS DERELPMENT IN THE AMUR REGION IN 20-30-ss OF THE 20-th CENTURU.** The article touches upon organizational pedagogical and organizational administrative tendencies of kindergartens development in the Amur region during hard for the country 20-30-ss. In the article the dynamics of kindergartens development and tendencies of this process are revealed.

Key words: kindergarten «Ochag», preschool bringing up, model kindergarten department of public education, «dwarfisn», kindergartens.

P. 148. *Malkowa I.* **IDEOLOGICAL FUNDAMENTALS OF PROJECTING OF EDUKATION.** In article conditions ideological fundamentals of projecting of education. The author has determined variants of development of skills to project at students of the higher school. The material for definition of structure and a level of skills submitted to project. The article observes the basis of the evaluation of the projecting in the education, the dependence of the quality of the plan on the pedagogical activity.

Key words: innovative activity, the new educational technology, the new educational programs, developing training, the projecting.

P. 150. *Balakina L.L.* **FORMINK STUDENT'S TOLERANT THINKING AS A PEDAOGICAL PROBLEM.** The article focuses on forming student's tolerant thinking. Modern education solves this problem by developing personal traits such as: tolerance to alternative thinking, awareness of one's behavior norms, understanding others.

Key words: tolerance, the principle of tolerance, tolerant (in tolerant) think and behaviour, communication.

P. 151. *Dugashev V.V.* **INTERSUBJECT COMMUNICATIONS OF PHYSICS AND ASTRONOMY.** In work the problem connected with sharp deterioration of astronomical knowledge of graduates of average educational institutions is considered; the reason of such state of affairs in formation is analysed and the aspects are allocated, allowing to solve the given problem from a position of perfection of modern didactics, vocational training of teachers of astronomy in teacher training University and revision of an official position concerning base subjects in formation.

Key words: physics, astronomy, methodology and astronomy didactics, intersubject communications, modern natural-science thinking.

P. 154. *Poljakova H.A.* **ROLE OF INTERPERSONAL DIALOGUE AND COMPETENTLY-DEJATELNOSTNOGO APPROACH IN CON-**

DITIONS LICHNOSTNO - THE FOCUSED DEVELOPING TRAINING TO THE FOREIGN LANGUAGE. In article the role of interpersonal dialogue and competently-dejatelnostnogo approach in conditions lichnostno - the focused developing training to a foreign language is investigated. The author comes to a conclusion about necessity of introduction for modern didactics of a principle of interpersonal dialogue with its standard and remedial functions.

Key words: interpersonal dialogue, kompetentnostno-dejatelnostnyj the approach, the lichnostno-focused developing training, didactics, a principle of interpersonal dialogue.

P. 157. *Petrov A.A.* **SPECIFICITY OF CARRYING OUT OF PROPEDEVTICHESKY EMPLOYMENT IN THE COURSE OF THE GENERAL PHYSICS.** In article the technique of carrying out of employment of a propaedeutic course of physics and feature of their organisation in pedagogical high school is considered. We will define a necessary minimum of such employment (lecture, a practical training, colloquiums, interviews, consultations), allowing to repeat, generalise and systematise a material at methodological level taking into account successive communications between school and high school physics courses.

Key words: propaedeutics, physics, consultations, conceptual complexes developing training.

P. 159. *Salamin E.E., Mikhanev V.I.* **PEDAGOGICAL-ORGANIZATIONAL CONDITIONS OF THE STRONG WILL PERFECTION OF STUDENTS IN THE TECHNICAL UNIVERSITY BY MEANS OF BOXING EXERCISES.** The article includes: Seven pages and list of information sources (7 sources). The problem consist in founding out the conditions of the strong will perfection of students in the Technical University by means of boxing exercises.

Key words: strong-willed qualities, students, technical university, boxing, dynamic model.

P. 161. *Usinina T.P.* **SOME PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL ASPECTS OF ADAPTATION ALUMNI RESIDENTIAL INSTITUTIONSIN.** Given article author considers the notion "adaptation" and her influence upon graduate boarding-school institutions. They Are Shown main differences of the process to adaptation to training in vocational school graduate orphanage and student, bring up in family.

Key words: social and psychological adaptation, graduate boarding-school institutions, socialization, vocational training.

P. 163. *Zotova M.O.* **THE PECULIARITIES OF PSYCHIK DEVELOPMENT OF THE PUPILS IN DIFFERENT TYPES OF EDUCATION.** The analysis of the influence of educational model on psychoemotional state of the junior pupils on the basis of the results of monitoring research of the emotional and energetic pupils' condition that helps them to cope with academic loads is held. The results of the experiment show that one can compare the peculiarities of emotional reactions, mood, ability for work of the traditional educational model and the progymnasia model that realizes the healthreserving technologies.

Key words: innovative activity, psychoemotional state, healthreserving technologies, monitoring, emotional reactions, the new educational technologies, models of the educational, educational space.

P. 166. *Pushkaryeva T. P.* **ON THE DEVELOPMENT OF METHODOLOGICAL SYSTEM OF MATHEMATICAL STUDYING OF THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS.** For improvement of quality of mathematical studying of pupils of natural-science faculties of pedagogical high schools it is necessary to organise the continuous vertical mathematical activity including the invariant module of fundamental higher mathematics; bases of mathematical methods and modelling in chemistry, educational-scientific projects.

Key words: Mathematical studying of pedagogical university students, mathematical modelling in chemistry, educational-scientific projects, the mathematical thesaurus.

P. 168. *Novitchihina T.I.* **ENTROPJ THE APPROACH AS THE INTEGRAL ATTRIBUTE OF RECEPTION OF THE INFORMATION AND KNOWLEDGE.** In work the basic rules entropj of the approach are proved, the examples of his application for various systems are considered, including pedagogical, for the first time is formulated and the law of preservation of the information is proved.

Key words: innovative entropj the approach, information processes, complex systems, free information connected information, law of preservation of the information.

P. 173. *Zautorova E.V.* **THE VARIABILITY OF INCLUDING THE JUVENILE OFFENDERS, HELD IN CUSTODY, IN THE CREATIVE ACTIVITY.** This article describes the features of variant inclusion of convicted juveniles in detention, in artistic and creative activities that promote the development of the aesthetic attitude, aptitudes and abilities of the participants, fulfilling their needs, the respective personal capacities and needs of juvenile.

Key words: artistic and creative activity, underaged convicts, the specifics of the teen age, the specifics of educational work in penal institutions.

P. 176. *Sorokina L.V.* **ORGANIZED STRUCTURE'S PERFECTION OF MANAGEMENT BY INSTITUTION OF VOCATIONAL SECONDARY EDUCATION.** In the work in the basis of system method notions "structure of management", "organized structure of management" are specified, an object of organized structure's perfection of management in vocational secondary education is defined, routines of active in organized structure of management are considered.

Key words: institution of vocational secondary education, system, structure, connection, interaction, attitude, structure of management, organized structure of management, perfection.

P. 179. *Martinova N.V.* **PROFESSIONAL TEACHER'S IMAGE AS AN OBJECT OF PEDAGOGICAL ANALYSIS.** The work describes the problem of professional teacher's image. Essential descriptions of teacher's image are examined. The author gives the definition of professional teacher's image, the approaches to its varieties: functional, contextual and comparative. Image creation and its improvement does not only allow to feel harmonious in his professional activity but enhance the productivity of educational process as well.

Key words: image, opinion, reputation, authority, appearance, social stereotype, presentation, teacher's image, professional teacher's image, peculiarities of professional teacher's image, approaches to teacher's image varieties: functional, contextual and comparative.

P. 183. *Kirova T.I.* **PROFESSIONAL SELF-REALISATION FUTURE SPECIALIST IN THE CHOREOGRAPHY OF EDUCATION ORGANIZATION FOR STUDENT SELF-GOVERNMENT.** The article is devoted to the problem of the professional my self realization future specialist in the choreography of education organization for student self-government as a means to increase the learning readiness to their professional future teacher-choreograph.

Key words: professional self-realization, professional readiness, student self-government.

P. 186. *Kozyreva T.S.* **TRANSFORMATION OF IDENTITY STRUCTURE COMPONENTS OF PERSONALITY WITH POSTTRAUMATIC STRESS CHARACTERISTICS (IN TERMS OF PENITENTIARY SYSTEM'S EMPLOYEES.** Experimental models of conflict, traumatic and crisis identity, worked out on the penitentiary system's employees' psychognostic research are introduced in the article. The criterions for defining each kind of identity as well as the particularities of it's structure components are described. It is proved that the content changing of central and around-central employees' personality components is determined by special conditions of professional activity. Extreme environmental factors play distinct role in crisis identity forming.

Key words: Special job conditions, conflict identity, traumatic identity, crisis identity. Diagnostic's criterions for conflict, traumatic and crisis identity determination. Identity structure components. Dynamic of identity.

P. 191. *Gnatishina E. V.* **THEORETICAL ASPECTS OF THE PROBLEM OF FORMATION OF INFORMATION CULTURE IN THE COURSE OF ECONOMIC PREPARATION OF THE TEACHER OF VOCATIONAL TRAINING.** In article the basic theoretical aspects of a problem of formation of information culture in the course of economic preparation of the teacher of vocational training are considered: on the basis of the analysis of theoretical and practical experience leading methodological approaches to an investigated problem are defined, the concept is concretised «information culture of the teacher of vocational training», the periodization is presented and sociohistorical preconditions of formation of a problem are revealed.

Keywords: professional-pedagogical education, economic preparation in high school, information culture, information culture of the teacher of vocational training, methodological approaches.

P. 194. *Mendigaliev A.K.* **PSYCHOLOGICAL PREREQUISITES OF SUCCESSION IN SCHOOLCHILDREN'S TRANSFERRING FROM ELEMENTARY TO SECONDARY SCHOOL.** In this article we handle an actual complex problem of succession in education of schoolchildren when they transfer from elementary school to secondary one. The specific character of education of schoolchildren, when transferring from elementary school to a secondary one, is determined by the following: education expansion and emphasis shift from its objective side to motivational one; development of child's self-consciousness, increase in his/her activity to evaluate his/herself and all people around, a special role in communication.

Key words: succession in education, ontogenetic approach, crisis of the awkward age, self-determination, educational-cognitive inducements, conative vacuum.

P. 197. *Panova V.* **PRESERVATION OF LICHNOSTNO-PROFESSIONAL POTENTIAL OF THE TEACHER AT DIFFERENT STAGES OF THE COURSE OF LIFE.** In article conditions of preserving and strengthening of lichnostno-professional potential of the teacher are described, the importance of personal senses, conditions of mental health of the teacher, proceeding from life experience is proved.

Keywords: personal senses, personal-professional developing at different stages of a course of life, psychological survivability, psychological-pedagogical guiding of teachers, autopsychological competence of the teacher

P. 203. *Zybina L.N.* **DYNAMICS OF THE LEVEL OF PROFESSIONAL ORIENTATION OF STUDENTS-PSYCHOLOGISTS DURING RECEIVING HIGHER EDUCATION.** The article studies the problem of personal professional orientation, the concept "personal professional orientation" is made more precise. The author introduces the concept "a level of professional orientation" and substantiates its influence on persistence and success of mastering the trade. The research data of the dynamics of students-psychologists' professional orientation level at different stages of receiving higher education is shown.

Keywords: personal orientation, personal professional orientation, a level of professional orientation, dynamics of a level of professional orientation.

P. 206. *Gubkina E.V.* **ON THE CONSTRUCTION OF NUMERICAL ALGORITHM SOME JET STREAMS HYDRODYNAMICS.** To the Problem of numerical algorithm for constructing jet flows of a liquid of the hydrodynamic. This work dedicated learning simple jet flows in incompressible liquid. It is learning planar potential flow incompressible liquid in simply connected domain, consist a polygon and jet flows is leaning endpoint of a polygon. Thus, $P(T)$ coincides with P if T satisfies the functional equation $P(T) = P$, where T is the vector of side length of P and T is the vector of its interior angles.

This proved local uniqueness of the solution equation describing these schemes.

The algorithm is constructed and is proved his convergence. The work can be used for special students mathematical skills.

Keywords: jet flows, analytical function, local uniqueness.

P. 210. *Yarovaya Y.N.* **LEADING MOTIVES OF THE PERSON IN THE PROFESSIONAL ACTIVITY.** Article purpose is psychological research of motivational structure and consideration of the hierarchy of motives on teacher's example. The main theme of article is to reveal the needs which can be realized in pedagogical sphere, secondly to set up the hierarchy of motives and how they can be changed because of work experience. The article purpose is also to find out how motives influence on each other and can become the most important in teacher's profession and what are less attractive.

The presented work includes the detail description of experimental research which reveal motives, describe the hierarchy of motives and the search of their intercommunication and influence on each other.

Conclusion: The analytical results of the research show that the leading motives in motivational structure are motive of power, motive of attracting attention, motive of avoiding failures, motive of order, motive guardianship and motive of recognition.

Key words: needs, motivation, motives, motivational structure, hierarchy of motives, pedagogical activity, influence of motivational structure on a person.

P. 214. *Balashova E.F.* **DIDACTIC SALE OF PROPERTIES MEDIA ENG-LOYAZYCHNOY NEWSPAPERS.** The paper suggests some methodological techniques for working with authentic newspapers. On the material of the British quality press and the author brings to the challenge of the need to include in linguistics mediallyingvisticheskoy concept, allowing a new approach to justifying the development of training and methodological support.

Key words: English language training, the British ca - qualitatively newspapers, media properties, news texts, information and analytical articles, sketch texts, advertising, mediallyingvistika.

P. 217. *Myasnikov T.I.* **PROFILING TRAINING AS A PEDAGOGICAL PROCESS.** From the standpoint of an integrated, technological and personal-activity approaches consider the process of profiling the training of specialists in physical culture and sport, which is an elective component of the vocational education program.

Key words: pedagogical process, profiling, professional mobility of graduates.

P. 221. *Krezhevskikh O.V.* **PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR ENSURING CONTINUITY IN ECOLOGY-ON VALEOLOGIC EDUCATION PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL AGE.** Based on studies established pedagogical conditions to ensure continuity in environmental Valeologic education of children of preschool and early school age: a continuous line of meaningful environmental valeological education for children 6-7 years as a means of ensuring continuity in the content national and regional components of the standard education, a single and continuous of healthy, zdoroverazvivayuschaya educational environment, the comprehensive integration of subject Oblassov children with eco-Valeologic content.

Key words: succession, environmental Valeologic education of healthy educational environment.

P. 222. *Bukharina V.A.* **MODEL OF DEVELOPMENT OF CREATIVE CAPABILITIES OF STUDENTS BY FACILITIES OF THE INTE-**

GRATED CHOREOGRAPHIC ACTIVITY. The article presents a model of structural-functional type, consisting of four linked blocks, allowing more clearly the purposeful process of developing the creative abilities of students, determine whether the goal with the final result obtained in the course of the experiment.

Key words: creativity, integrated choreographic work, model.

P. 225. *Kosolapov S.S.* **ROLE OF LAW IN THE TRAINING OF STUDENTS OF GENERAL PHYSICS IN THE DEVELOPING TRAINING.** This paper investigates the role of the physical laws of science and the general physics course in the preparation of teachers of physics at the Pedagogical university in the conditions of developmental education.

Key words: law, empirical knowledge, theoretical knowledge, methodology, philosophy, didactics, developmental education.

P. 228. *Avchinnikova S.O.* **SOCIAL WORKERS VALEOLOGY TRAINING: THE CONTENT COMPONENT.** The article deals with the content provisions of the social workers training aimed at solving professional problems concerning promotion and rehabilitation of physical, mental and social health of clients. These provisions have been widely represented in the social pedagogical practice as well as in the conceptual model of social workers training for health-saving professional activity.

Key words: social workers training, design of the education content, valeology competence, health-saving technologies, quasiprofessional valeology tasks.

P. 231. *Torbogosheva V.M.* **DEVELOPING TRAINING AS COMPLETE PEDAGOGICAL SYSTEM.** In work bases of a technique of studying of laws of preservation are considered at training of pupils to the physicist in the conditions of developing training.

Key words: developing training, preservation laws, didactics, a technique, informative activity, modern scientific thinking.

P. 234. *Karplyuk P.N., Chistyakov V.A., Sazonova D.C., Gonohova T.A., Lukyanenko T.I.* **ORGANIZATION OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF STUDENTS TO TERMS AND CONDITIONS OF URBAN ENVIRONMENT (FROM THE EXPERIENCE OF HIGHER EDUCATION IN SIBERIA).** This article describes the experience of universities in Siberia on the organization of socio-psychological adaptation of students. Presented description of the systems of socio-psychological adaptation of students, forms and methods of this paper.

Key words: adaptation, socio-psychological adaptation, the system of educational work, the student, higher professional education.

P. 236. *Belobrikina O.A.* **CORRELATION BETWEEN HIERARCHY OF BEHAVIOUR MOTIVES AND PERSON'S DECENTRATION IN STRUCTURE OF CHILDREN'S PSYCHOLOGICAL READINESS TO TEACHING AT SCHOOL.** Authors appear the results of speculative analysis and investigational study of decentration improvement and motives co-submission at pre-school and primary school age. They characterize the correlation between person's decentration and hierarchy of behaviour motives in structure of children's psychological readiness to teaching at school, for example pre-school and primary school children.

Key words: hierarchy of motives, decentration, psychological readiness to teaching at school, psychological new formation.

P. 242. *Petrovskaya V.G.* **THE FORMATION OF TEENAGERS' ASOCIAL BEHAVIOR IN A DUSFUNCTIONAL FAMILY.** The article contains some characteristics of teenagers' asocial behavior and the experimental investigation of the influence of disfunctioning of the relation in the married diad on formation of teenagers deviation which proves the interrelation between disfunctioning of the family and teenagers' asocialization.

Key words: asocial behavior, functioning of the family, disfunctioning of the family, accentuation of the character, independence of the psychological continuum.

P. 245. *Veterok E.V.* **SEARCH OF PSYCHOLOGICAL MARKERS FOR REVEALING TEENAGERS WITH THE CHANGED SEXUAL ORIENTATION.** It has been come out with the assumption, that at teenage age communication of the changed sexual orientation with different forms addiction is improbable. On the basis of lead diagnostics features of teenagers with the changed sexual orientation have been revealed and described: accentuation character, psychological protection, a degree of risk of formation addiction.

Key words: the changed sexual identity, accentuation character, addiction behaviour, intensity of protection.

P. 248. *Hasnulih V.I., Leutin V.P., Chukhrova M.G., Gafarov V.V.* **ETHNOLOGICAL FACTORS OF PSYCHICAL ADAPTATION OF SIBIRIA'S AND NORTH'S NATIVE POPULATION IN CONTEMPORARY SITUATION.** Authors consider the ethnical psychophysiological features of Siberia's and North's population, which help to survival in extreme environment: the nutritive features, psychological features, inter-hemispheres relations, prevalence of right hemisphere. Authors discusses the form the novel

ethno-biosphere's community – complex Circumpolar population – at the basis of social-demographical synthesis and ecological activities of people.

Key words: *ecological psychology, ethnopsychology and ethnopsychophysiology, relation between hemispheres.*

P. 254. *Ershova O.B.* **FORMATION OF VALUES OF TEENAGERS AND YOUTH OF MORAL CULTURE OF THE RISING GENERATION.** The article considers welfare aspects of formation of values of teenagers and youth, and also possibilities of influence of welfare environment on formation of moral culture of the rising generation.

Key words: *values of teenagers and youth, psychology and social factors of the culture.*

P. 256. *Kozhemyakina O.A.* **EMOTIONAL INFRINGEMENTS OF CHILDREN OF ORPHANS AND THEIR CORRECTION.** Correction of emotional sphere at stage of complex psychological rehabilitation. Specificity of an emotional condition of teenagers - orphans is revealed and described. The special correctional program promoting development of emotional sphere and improvement of an emotional condition of the given category is developed.

Key words: *emotional infringements, emotional sphere, teenagers, deprivation.*

P. 259. *Krashevskaya E.A.* **PSYCHOLOGICAL CONSULTATION PECULIARITY OF THE POST-SOVIET SPACE PERSON.** It was assumed that it could be actually for post-soviet space person to use multimodal method for psychological consultation. It was analyzed different diagnostic and therapeutic methods of various modalities with reference to each client. It was discovered and described facts of three different therapeutic modalities for real persons.

Key words: *personal responsibility, psychological games, dramatic triangle of Karpman, multimodal method.*

P. 261. *Yakymovich V.A.* **THE INFORMATION TECHNOLOGIES IN CONTEMPORARY EDUCATION.** Authors consider the problem of readiness of high school students to employ the modern information technologies and necessity of its introduction to pedagogical process with other compounds: financially viable, managerial, and psychological.

Key words: *the information technologies, pedagogical process, psychological readiness to practical activities.*

P. 263. *Yakymovich V.A., Parshucova O.A.* **THE EDUCATIONAL WORK IN HIGH SCHOOL.** Authors consider the problem of necessity to increase the quality of education, including professional, legal and cultural education at example private university.

Key words: *the quality of education, educational work with students, the private university, psychological adaptation of student.*

P. 265. *Pyvovarov A.I., Badyrgy I.O., Udartseva T.L., Buchtojarova E.V.* **SOCIAL-PSYCHOLOGY BASIS OF PSYCHO-CORRECTIONAL AND PREVENTIVE WORK WITH TEEN-AGERS, USING PSYCHO-ACTIVE DRUGS.** Authors analyses the possible directions of preventive and psycho-correctional work with teen-agers, using the psycho-active drugs, in particular, alcohol and drug, at example many facts. This activity must have the complex disposition.

Key words: *using the psycho-active drugs of teen-agers, the preventive and psycho-correctional programs.*

P. 269. *Kabanov Yu.N., Mamedova N.A., Iljin V.I., Ochapov S.A., Gafarov V.V.* **FEATURES OF NEURO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF SPORTSMAN IN TRANSMERIDIAN FLIGHT.** Authors analyses the process of adaptation of sportsman in transmeridian flight with assistance of neuro-psychological methods. The condition of disruptive or un-completable adaptation can be forecast with application of color selection method Luscher.

Key words: *neuro-psychological adaptation, psychology and psychophysiology of sport, color selection method Luscher.*

P. 272. *Popova O.V., Tsygankova T.V.* **PROFESSIONAL RETRAINING OF EXPERTS OF MANAGEMENT OF INVESTMENT SPHERE IN ADDITIONAL EDUCATION EDUCATIONAL INSTITUTIONS.** This article is devoted revealing of laws of formation of the educational environment of retraining of administrative shots of investment sphere of building and housing and communal services. Authors put forward the concept of operated self-training of experts in the course of professional retraining on the basis of use of modern technologies and additional education means. Article formulates bases of technology of professional retraining of management of educational process in establishment AVT on the basis of a motivational program-goals management.

Key words: *professional retraining, the educational environment, technology of retraining, MPMG, the lichnostno-focused technology.*

P. 275. *Yarysheva A.A.* **MUTUAL RELATIONS IN FAMILY AND GROUP OF CONTEMPORARIES AT THE TEENAGERS INCLINED TO ADDICTION BEHAVIOR.** In article analyzes the characteristics of fam-

ily relationships and peer groups, adolescents who are attitude to addictive behavior. Estrangement in the family contributes to a negative identity. In rejecting the parents as a model for its own identity, adolescents draw attention to a peer groups, often with a negative direction.

Key words: *using the psycho-active drugs of teen-agers, identity, addictive behavior.*

P. 278. *Burmatov V.V.* **PROBLEMS OF STUDENTS' OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS PUBLIC SPIRIT EDUCATION.** This article is dedicated to the problems of students' of higher educational establishments public spirit education. The author considers the structure and contents of corresponding pedagogical model, reveals the significance of sociocultural activity for the junior year students' public spirit education in the higher vocational education establishment of culture and art sphere.

Key words: *public spirit, public spirit education, the model of students' of higher educational establishments public spirit education, students' sociocultural activity.*

P. 281. *Glukhova V.A.* **ANALYSIS OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL RESEARCHES OF TALENTED CHILDREN IN THE GROUP OF THE CONTEMPORARIES.** In the article the peculiarities of talented children interpersonal relations in the group of contemporaries are analysed. The groups of social and psychological factors which have an influence on the interpersonal relations of talented children are considered. These factors are further or prevent from the realization of their intellectual and creative potentials. The main attention is paid to such social and psychological factors as peculiarities of correlation of high intellectual and creative potentials of talented children with their social status in the group of contemporaries, the correlations of endowments and leadership, the influence of dissynchronism phenomenon on the talented children development.

Key words: *talented children, social and psychological factors, interpersonal relations, status, talented leader.*

P. 283. *Zaporoghetc A.V.* **TO THE QUESTION OF SCHOOLSTUDENTS' ADDICTIVE BEHAVIOUR PREVENTION IN THE SPHERE OF COMPUTER TECHNOLOGIES.** In the article the problem of schoolstudents' addictive behavior prevention in the sphere of computer technologies is considered from the positions of culturological and axiological approaches, education' informatization influence on the schoolstudents' personality formation and their addictive behavior signs are revealed. The directions of relevant preventive activity are also defined by the author.

Key words: *informatization of education, informational and communicative technologies, addictive behavior, anthropogenic addictions, addictive behavior prevent.*

P. 286. *Shestyorkina L.P.* **TO THE QUESTION ABOUT SOCIAL AND VOCATIONAL ORIENTATION OF EDUCATION GUARANTY OF TO-BE A JOURNALIST-STUDENTS.** In the article the main activity directions of pedagogical staff to the social and vocational orientation of education guaranty of to-be a journalist-students are revealed. In work modern innovative forms and methods of journalist's education are researched.

Key words: *social and vocational orientation of education, vocational competence, practical training, innovative forms and methods of journalists' education.*

P. 289. *Gorbachyova S.A.* **USING THE FLOWCHART METHOD FOR THE PEDAGOGICAL PROCESSES DESCRIBING.** While planning pedagogical processes the specified difficulty has appeared: to describe them briefly, visually, and distinctly. This problem solving is possible by means of management quality tools application, these tools are described by standards ISO series 9000:2000. In the work the author showed how to represent the describing of one of the long and multistage pedagogical process in convenient and easy perceived form with the help of flowchart method.

Key words: *pedagogical process, international standards ISO series 9000:2000, flowchart method, graphical describing of processes.*

P. 291. *Gekht I.A.* **THEORETICAL ASPECTS OF FORMATION OF FUTURE SOCIAL WORK EXPERTS' VALUABLE ORIENTATIONS IN HIGH EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS.** In the article the problem of formation of future social work experts' valuable orientations in the conditions of high educational establishments is analyzed. The author reveals the basic values for experts in social work and considers the process of their formation and conditions which provide their effective formation.

Key words: *professional training of the future experts in social work, valuable orientations of the future experts in social work, formation of the valuable orientations of future experts in social work.*

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

А	Грисволд У. 106	Кирова Т.И. 183	П	У
Абашева О.В. 118	Губкина Е.В. 206	Ключников М.В. 18	Панова Н.В. 197	Ударцева Т.Л. 265
Авчинникова С.О. 228	Гуменюк А.Н. 94	Кожемякина О.А. 256	Парасудская М.И. 69	Усынина Т.П. 161
Акопян А.А. 55	Д	Козырева Т.С. 186	Паршков В.Г. 92	Х
Алексеев П.В. 45	Дашинимаева П.П. 51	Косолапов С.С. 225	Паршукова О.А. 263	Харланова Е.М. 134
Андрейчук В.А. 23	Денисова Н.И. 97	Кошелева И.Н. 82	Парамонов Е.Г. 18	Хаснулин В.И. 248
Антипова Е.А. 41	Десятникова И.В. 43	Крашевская Е.А. 259	Петров А.А. 157	Ц
Б	Долматова Л.А. 6	Крежевских О.В. 221	Петровская В.Г. 242	Цыганкова Т.В. 272
Бадырғы И.О. 265	Дугашев В.В. 151	Крицкая Н.В. 71	Пивоваров А.И. 265	Ч
Балакина Л.Л. 150	Е	Кульсарина Г.Г. 85	Побивайло О. В. 99	Чистякова В.А. 234
Балашова Е.Ф. 214	Егорова О.Н. 59	Л	Полякова Н.А. 154	Чухрова М.Г. 248
Балькин С.Н. 8	Ершова О.Б. 254	Легенченко М.В. 30	Попова О.В. 272	Ш
Барышникова С.В. 141	Ж	Леутин В.П. 248	Пузанов А.В. 8	Шестёркина Л.П. 286
Белобрыкина О.А. 236	Жаткин Д.Н. 61	Лукьяненко Т.И. 234	Пушкарева Т.П. 166	Шишин М.Ю. 32
Бринев К.И. 66	Жураковская В.М. 130	М	Р	Шовгурова И.В. 111
Бурматов В.В. 278	З	Малкова И.Ю. 148	Руцкий А.Н. 64	Э
Бухарина В.А. 222	Запорожец А. 283	Мамедова Н.А. 269	С	Энхжаргал Б. 35
Бухтоярова Е.В. 265	Заурова Э.В. 173	Мартынова Н.В. 179	Сазонова О.К. 234	Ю
В	Золотов Д.В. 10	Мендыгалиева А.К. 194	Саламин Е.Е. 159	Южанникова М.А. 89
Ветерок Е.В. 245	Зотова М.О. 163	Михайлов С.М. 49, 77	Салимова Л.М. 85	Юрьева М.Н. 137
Вихорева О.А. 122	Зыбина Л.Н. 203	Миханев В.И. 159	Скляр Т.В. 143	Я
Г	И	Мясникова Т.И. 217	Соловьёва Т.В. 72	Якимович В.А. 263, 261
Гайдукова О.М. 124	Ильин В.И. 269	Н	Сорокина Л.В. 176	Янгыгина Л.В. 21
Гафаров В.В. 248, 269	К	Нава С.С. 27	Софронова М.Н. 37	Яровая Ю.Н. 210
Гехт И.А. 291	Кабанов Ю.Н. 269	Новичихина Т.И. 168	Султанбаева К.И. 115	Ярышева А.А. 275
Глухова В.А. 283	Канзычакова А.А. 79	О	Т	Яшина Т.А. 61
Гнатышина Е.В. 191	Карплюк П.Н. 234	Охапов С.А. 269	Торбогосева В.М. 231	
Гонохова Т.А. 234	Кириллов В.В. 15			
Горбачева С.А. 291	Кириллова Т.В. 15			

ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ! Редакция международного научного периодического журнала «Мир науки, культуры, образования» приглашает вас к публикации статей на страницах журнала, который включен в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий ВАК РФ» (по специальностям «Педагогика», «Психология», «Филология», «Искусствоведение») ДЛЯ ДОКТОРСКИХ И КАНДИДАТСКИХ ДИССЕРТАЦИЙ (бюллетень ВАК за апрель 2008 г.), имеет Российский индекс научно-цитирования <http://elibrarv.ru/> и подписной индекс - 31043.

Для публикации в журнале необходимо предоставить заявку с указанием сведений об авторе (Ф.И.О. полностью, место работы, ученая степень, звание, должность, а также телефон, факс, E-mail и почтовый адрес). Наименование раздела, в который направляется статья.

Статью необходимо печатать в редакторе MS WORD 6-7, формате А 4, шрифтом 12 пт. (Times New Roman), межстрочный интервал – 1,5; отступ от всех сторон листа - 2,5 см.

Статья оформляется следующим образом:

- заявка на публикацию;
- на английском языке: Ф.И.О. автора (авторов), название статьи прописными буквами, аннотация (4-6 строк, до 300 знаков), ключевые слова;
- на русском языке: УДК, Ф.И.О. автора (авторов), сведения об авторе, город, Email, название статьи прописными буквами, аннотация (4-6 строк, до 300 знаков), ключевые слова, текст статьи, библиографический список.

Библиографический список (в порядке цитирования) оформлять по ГОСТу 7.1.-2003. Библиографические ссылки в тексте статьи оформляются квадратными скобками.

Например, [1]. В случае дословной цитаты, указывается также номер страницы приведенной цитаты, т.е. «ТЕКСТ,

ТЕКСТ, ТЕКСТ ...» [2, с. 5]. Примеры в тексте статьи оформляются курсивом. Примечания к тексту оформляются в виде постраничных сносок и имеют сквозную нумерацию. В конце статьи указывается дата ее отправки в редакцию. Рисунки и таблицы должны выполняться по ширине текста в формате ***jpg, *.bmp**. Статья (бумажный вариант и электронный вариант на диске) вместе с рецензией, должна быть выслана обычной почтой, кроме того необходимо данную информацию дублировать электронной почтой E-mail: mnko@mail.ru).

Файлы необходимо именовать согласно фамилии первого автора с указанием города. Например, «Завьялов, Самара». Нельзя в одном файле помещать несколько статей. Аспиранты очного отделения (подтверждающий документ) печатаются бесплатно. После независимой технической и научной экспертизы, статья либо посылается автору на доработку, либо автору сообщается, что статья принята к публикации.

МАТЕРИАЛЫ НАПРАВЛЯТЬ ПО АДРЕСУ: 649000, г. Горно-Алтайск, ул. Ленкина, 1. Университет, Редакция журнала «Мир науки, культуры, образования». Гурьеву Александру Ивановичу.

С материалами журнала можно ознакомиться на сайтах:

<http://e-lib.gasu.ru/MNKO> <http://iwep.asu.ru/journal.htm>
Тел.: 8 (38822) 4-74-44, e-mail: mnko@mail.ru Факс: 8 (388-22) 2-67-35