

Научно-методический и теоретический журнал

СОЦИОСФЕРА

№ 4 2012

УЧРЕДИТЕЛЬ
ООО Научно-издательский центр «Социосфера»

Главный редактор – Борис Анатольевич Дорошин,
кандидат исторических наук, доцент

Редакционная коллегия

И. Г. Дорошина, кандидат психологических наук, доцент
(ответственный за выпуск),
М. А. Антипов, кандидат философских наук,
В. В. Белолипецкий, кандидат исторических наук,
Д. В. Ефимова, кандидат психологических наук, доцент,
Н. В. Саратовцева, кандидат педагогических наук, доцент.

Международный редакционный совет

Н. Арабаджийски, доктор экономики, профессор (София, Болгария),
А. С. Берберян, доктор психологических наук, профессор (Ереван, Армения),
А. Ю. Большакова, доктор филологических наук, ведущий научный
сотрудник Института мировой литературы им. А. М. Горького РАН
(Москва, Россия),
С. Н. Волков, доктор философских наук, профессор (Пенза, Россия),
А. К. Голандам, заведующий кафедрой русского языка
Гилянского государственного университета (Решт, Иран),
Е. Кашпарова, доктор философии (Прага, Чехия),
М. Сапик, доктор философии, доцент (Колин, Чехия),
Н. А. Хрусталькова, доктор педагогических наук, профессор (Пенза, Россия).

Междисциплинарный научно-методический и теоретический журнал «Социосфера» публикует статьи по философии, культурологии, филологии, психологии, педагогике, социологии, праву, истории, экономике и другим социально-гуманитарным дисциплинам, а также методические разработки учебных и воспитательных занятий. Материалы, опубликованные в журнале, размещаются в российской системе научного цитирования (РИНЦ) – на сайте Научной электронной библиотеки (elibrary.ru), а также в международной системе научного цитирования Directory of open access journals (www.doaj.org).

ISSN 2078-7081

© ООО Научно-издательский центр
«Социосфера», 2012

Scientifically-methodical and theoretical journal

SOCIOSPHERE

№ 4 2012

THE FOUNDER
The science publishing centre «Sociosphere»

The chief editor – Boris Doroshin,
candidate of historical sciences, associate professor

Editorial board

I. G. Doroshina, candidate of psychological sciences, associate professor
(responsible for release),

M. A. Antipov, candidate of philosophical sciences,

V. V. Belolipeckiy, candidate of historical sciences.

D. V. Efimova, candidate of psychological sciences, associate professor,

N. V. Saratovceva, candidate of pedagogical sciences,
associate professor.

The international editorial council

N. Arabadzhiiski, PhD, professor (Sofia, Bulgaria),

A. Yu. Bolshakova, doctor of philological sciences, professor (Moscow,
Russia),

A. S. Berberyan, doctor of psychological sciences, professor (Yerevan, Armenia),

S. N. Volkov, doctor of philosophical sciences, professor (Penza, Russia),

A. K. Golandam, head of the department of Russian language
of Gilan State University (Rasht, Iran),

E. Kashparova, PhDr., Ph.D. (Prague, Czech Republic),

M. Sapik, PhDr., Ph.D., associate professor (Kolin, Czech Republic),

N. A. Hrustalkova, doctor of pedagogical sciences, professor (Penza, Russia).

Interdisciplinary scientific and methodological and theoretical journal «Sociosphere» publishes articles on philosophy, philology, psychology, pedagogy, sociology, law, history, economics and other social and human sciences, and also methodological manuals of training and educational activities. The papers that are published in the journal are placed in the Russian system of scientific quotation (RSSQ) – on the site of Scientific electronic library (elibrary.ru), and also in the international science quotation Directory of open access journals (www.doaj.org).

ISSN 2078-7081

.....

СОДЕРЖАНИЕ

.....

НАУКА

ФИЛОСОФИЯ

Кашпарова Е.

Телеработа (telework), прогрессивная форма труда XXI века 11

Ковальчук О. В.

Детство и насилие: социокультурные аспекты..... 21

Посунько Ж. О.

Факторы пространственного восприятия
феномена терроризма в глобальном обществе риска 23

Адамович С. В.

Роль государства в мировой политике25

ФИЛОЛОГИЯ

Какваева С. Б.

Субстантивные словосочетания
с зависимыми прилагательными, местоимениями,
числительными, причастиями наречиями в русском и лакском языках27

Апанасюк Л. А.

Русский язык как иностранный
в подготовке студентов-мигрантов к межкультурному сотрудничеству 29

Харакчийска Цв. К.

Теория приобретения речи и её приложение при исследовании овладения
английскими артиклями болгарскими детьми, изучающими английский язык ... 31

Чистова С. С.

Языковое манипулирование
в средствах массовой информации США: уровень текста..... 42

Васильева А. А.

Место чэньюй в политической коммуникации КНР 46

Калькова О. К.

Теоретические основы этнопсихолингвистического описания
выражения эмоций в русской и китайской лингвокультурах 49

Люзник М. М.

Украинская научно-популярная книга
в национальной культуре конца XIX века.....52

Анисимова Н. П.

Основные приемы и принципы литературной театральности
в украинском поэтическом дискурсе генерации 80-х гг. XX в.:
теоретический аспект56

НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ. ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Гутман В. В. Содержание образования в условиях современной образовательной действительности	61
Двужилова Е. В. Воспитание дошкольников с учетом гендерных особенностей	64
Назаренко Т. В. Обследование состояния развития речи детей старшего дошкольного возраста	66
Туктагулова М. Н. Речь учителя как проявление его установки на педагогическую поддержку школьника.....	68
Шкитина Л. Ю. Деятельность дома детского творчества «Преображенский» в контексте формирования толерантности у учащихся	72
Берберян А. С. Исследование самопонимания этнокультурной идентичности российской и армянской молодежи	78
Данилов Д. А., Корнилова А. Г. Концептуальные основы формирования экологической культуры школьников на Крайнем Севере	83
Афанасьева В. Т. Особенности психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями в инклюзивном образовании....	86
Панина С. В. Социальное партнерство родителей и школы в профессиональной ориентации учащихся	89
Самсонова А. В. Междисциплинарные технологии как фактор преемственности средней и высшей школы	92
Мамедова А. В. Особенности подготовки специалистов в современном вузе.....	94
Саламатина Ю. В. Рефлексивная деятельность как важнейшее условие формирования эмпатийной культуры будущих учителей	98
Бояров Е. Н. Теоретические основы построение безопасной информационной образовательной среды подготовки педагогов в области безопасности жизнедеятельности	101
Абрамовских Н. В. Компоненты системы профессиональной подготовки социальных педагогов в вузе	106
Хо К. Х., Фан К. Л. Психологический подход к изучению навыков	110

СОЦИОЛОГИЯ И ЭКОНОМИКА

Рyabkova L.

The role of value orientation in the career building..... 113

Мухa В. Н., Литовкa В. А.

Исследование особенностей репродуктивного поведения населения Краснодарского края 115

Корчак Е. А.

Муниципальная социальная политика в сфере благосостояния в зарубежных северных странах117

Курбатова Н. С.

Роль эколого-экономических исследований в сфере использования и оценки земельных ресурсов поселений..... 121

ИСТОРИЯ

Щевьёв А. А.

Локальные религиозные споры как пролог церковного раскола XVII века 125

Литвин Ю. В.

Историко-этнографические источники о повседневной жизни карельской крестьянки (конец XIX – начало XX вв.)... 127

Зарипов А. Х.

Эволюция российско-ливийских отношений в 1996–1999 годы130

В ПОМОЩЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЮ

Дорошин Б. А.

Тестовые материалы по дисциплине «Отечественная история». Тема «Древнейшее прошлое нашей страны» 133

В ПОМОЩЬ СОИСКАТЕЛЮ

План международных конференций, проводимых вузами России, Азербайджана, Армении, Белоруссии, Болгарии, Ирана, Казахстана, Польши, Украины и Чехии на базе НИЦ «Социосфера» 2013 г. 137

Информация о журнале «Социосфера».....141

Информация о журнале «Acta Humanitas» 146

.....

CONTENTS

.....

SCIENCE

PHILOSOPHY

Kashparova E.

Telecommuting (telework), progressive form of the 21st century labor11

Kovalchuk O. V.

Childhood and violence: the sociocultural aspects 21

Posunko Z.

Factors of spatial perception
of the phenomenon of terrorism in the global risk society23

Adamovich S. V.

Role of states in world politics25

PHILOLOGY

Kakvaeva S. B.

Substantive word combinations with dependent adjectives,
pronouns, numerals, participles and adverbs in russian and lak languages27

Apanasyuk L. A.

Russian as a foreign language
in the process of preparing students migrants to cross-cultural cooperation29

Harakchiyska T. K.

A processability account of the L2 article acquisition
by Bulgarian young learners of English..... 31

Chistova S. S.

Language manipulation in the American mass-media: text level42

Vasilieva A. A.

The place of chengyu in the political communication of PRC46

Kalkova O. K.

Theoretical foundations of ethnopsycholinguistic description
of the emotion's expression in Russian and Chinese linguocultures49

Lyuznyak M. M.

Ukrainian popular science book in the national culture
of the late nineteenth century52

Anisimova N. P.

The main devices and principles of the artistic theatricality
in the poetic discourse of the 1980s generation: the theoretical aspect.....56

PUBLIC EDUCATION. PEDAGOGICS AND PSYCHOLOGY

Gutman V. V.

Content of education in contemporary educational reality 61

Dvuzhilova E. V.	
Education of preschool children with gender-specific.....	64
Nazarenko T. V.	
Survey of language development of children preschool age	66
Tuktagulova M. N.	
Speech by his teacher as display mount pedagogical support schoolboy.....	68
Shkitina L. Y.	
Activities at home children's art “Preobrazhensky” in the context of tolerance formation in students	72
Berberian A. S.	
The study of self-understanding ethnic and cultural identity of the Russian and Armenian youth	78
Danilov D. A., Kornilova A. G.	
Conceptual bases of forming of the ecological culture of pupils in the Far North.....	83
Afanasyeva V. T.	
Especially psychological and pedagogical support for children with special educational needs in inclusive education	86
Panina S. V.	
Social partnership parents and school professional orientation of pupils.....	89
Samsonova A. V.	
Interdisciplinary technologies as the factor of continuity from secondary to high school	92
Mamedova A. V.	
Specialists training in a modern higher educational institution	94
Salamatina Yu. V.	
The reflexive activity as the most important condition of formation of the empathic culture of future teachers	98
Boyarov E. N.	
Theoretical basis of construct the safe information educational environment for teachers education	101
Abramovskiy N. V.	
Components of the system social teachers’ professional preparation in higher educational institution.....	106
Ho K. H., Fang K. L.	
A psychological approach to the study skills	110
 SOCIOLOGY AND ECONOMICS	
Ryabkova L.	
The role of value orientation in the career building.....	113
Mukha V. N., Litovka V. A.	
Research of features reproductive behavior of the Krasnodar region.....	115
Korchak E. A.	
Municipal social welfare policy in foreign northern countries	117
Kurbatova N. S.	
The role of ecological – economic researches in the sphere of usage and the estimation of ground resources of settlements.....	121

HISTORY

Shevjev A. A.

Local religious disputes as the schism's prologue of 17th century 125

Litvin J. V.

The historical and ethnographic sources about everyday life of the Karelian peasant woman (the end of the 19th to the beginning of the 20th century) 127

Zaripov A. H.

Evolution of Russian-Libyan relations in 1996–1999..... 130

IN THE HELP TO A HIGHER SCHOOL TEACHER

Doroshin B. A.

Test materials for discipline «History of Russia».

Theme «The most ancient past our country» 133

IN THE HELP TO A COMPETITOR

Plan of international conferences held by universities of Russia, Azerbaijan, Armenia, Belarus, Bulgaria, Kazakhstan, Iran, Poland and Czech Republic on the basis of the SPC «Sociosphere» in 2013..... 137

About the journal «Sociosphere» 141

About the journal «Acta Humanitas »..... 146

Данная форма труда стала возможной благодаря новым технологиям, которые способствуют социальной коммуникации [7].

Исследование, проведённое для Европейского Союза, определяет работу на расстоянии, т. е. телеработу, как работу, выполняемую человеком, (работником, предпринимателем, работником на дому «homeworker») в основном, или в значительной степени, за пределами традиционного места работы работодателя или клиента. Использование телекоммуникаций и поддержка информационных технологий является важной и ключевой особенностью данной формы занятости [1].

Британский Конгресс Профсоюзов (UK Trade Union Congress, TUC) определяет телеработу как удалённую работу, выполняемую посредством информационных и коммуникационных технологий [24].

По определению Международной ассоциации и совета по удалённой работе (The international Telework Association and Council, ITAC) телеработа – это работа на расстоянии, дома, в офисе клиента, вспомогательном офисе или специальном центре, возможно в командировках, по крайней мере, один день в месяц. Согласно другому определению под телеработой понимается замена физического присутствия на рабочем месте соответствующим телефонным и цифровым подключением, которое позволяет выполнять все виды деятельности так же, как в офисе [23].

Национальный консультативный совет по работе на дому НАСТ воспринимает телеработу как способ работы с использованием информационных и коммуникационных технологий, когда работа выполняется независимо от места [13].

В целом можно сказать, что если речь идёт о работе на расстоянии, то имеется в виду, что на работу не надо ездить каждый день, работа выполняется из дому или места, удалённого от офиса работодателя. К сожалению, единого мнения, как понимать телеработу, пока не существует.

Термины теледоступ (telecommuting) и телеработа (telework) исходят из различий между американским и британским английским, первый термин употребляется в США, тогда как последний – в Британской империи и Европе.

Впервые выражение «теледоступ» было употреблено Джеком Ниллесом, который считается отцом теледоступа и телеработы. Ниллес принял участие в представлении этой идеи в США. Его книга «Making Telecommuting Happen» 1994 г. является полным руководством по разработке и управлению телеработы. Книгу иногда называют Библией телеработы [17].

Дальнейшей популяризации телеработы поспособствовала футуристическая книга Франсиса Кинсмана «The Telecommuters» [15]. Как видно, идея удалённой работы известна уже более двадцати лет, но только сейчас, с развитием коммуникационных технологий и расширением информационных систем этот способ работы стал доступен для относительно высокого процента людей. Помимо технологических и социальных аспектов телеработы, безусловно, существует необходимость сосредоточить внимание на возможности её применения в традиционных организациях. И здесь, таким образом, важную роль играет непрерывное организационное обучение и соответствующая подготовка к новым формам занятости. Телеработа может быть охарактеризована, как один из результатов трансформационного процесса современных традиционных организаций [14].

Стоит отметить также позицию Европейской комиссии по проблематике телеработы. На сегодняшний момент Европейская комиссия реализует ряд проектов в данной области. Причиной является многообещающие потенциальные возможности экономического развития и повышение занятости, собственно, трудоустройства (employability) [10].

Многие организации осознают преимущества, которые приносит телеработа. Обеспечение адекватной инфраструктуры работникам и квалифицированные работники, достаточно компетентные для работы с ИКТ и посредством ИКТ, способные работать и сотрудничать в виртуальной среде – это инвестиция. Она, в свою очередь, может быть оценена в виде мотивированного, лояльного, а также долгосрочно более дешевого сотрудника, для которого не требуются расходы на аренду помещений, уборку, питание и т. д. [4].

2. Типы телерабочих

В настоящее время телеработа может встречаться в разных формах. Среди наиболее распространённых форм выделяют следующие:

Занятые телеработники – сотрудник по договору, где дом определяется как место работы, наравне с главным офисом работодателя или вместо него.

Свободные телеработники – люди, которые выбрали и предпочитают работать на дому. Эти работники работают «сами на себя», приспосабливаются к требованиям рынка, что значит, если работодатель требует, чтобы они работали в основных помещениях компании, работают там. Работники, попадающие в данную категорию, работают часто для нескольких работодателей одновременно.

Неформальные (или незаконные) телеработники – работник и его непосредственный начальник видят преимущества телеработы и принимают этот способ работы без согласия организации, а иногда даже и вопреки политике организации, которая этот вид работы не поддерживает.

Телеработники-предприниматели – всё большее число предпринимателей отвергает идею формальных офисов, и продолжают развивать свой бизнес с работниками в сетевой среде, работающих там, где им самим больше нравится [7].

Развитие телеработы, однако, всё ещё ограничено доступностью технологической инфраструктуры с одной стороны, и, что логично, способностями работать с помощью технологий – с другой стороны. По этой причине во многих странах на всех континентах мира в рамках реализации широкого круга развивающих проектов происходит строительство телецентров и телекоттеджей, строятся теледеревни.

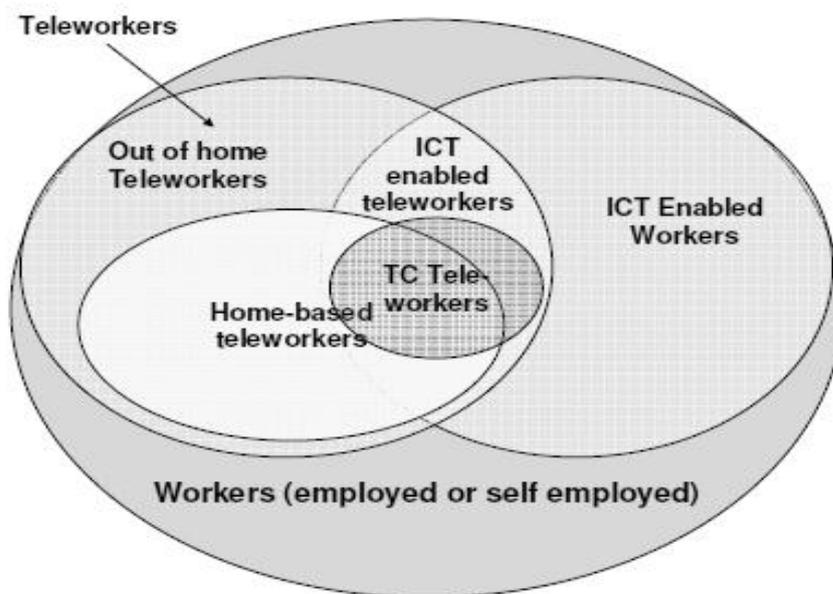


Рис. 1. Типы телеработников. Источник: [2].

3. Формы телеработы

3.1. Телецентр

Телецентр – это учреждение, предназначенное для коммерческих целей, которое предоставляет место для работы людям, занятым на полную ставку с возможностью работать вне основного офиса работодателя, и которые не хотят или не могут работать дома. Телецентр обеспечивает рабочее место, оснащённое передовыми информационными технологиями и сетевым подключением. Он может полностью принадлежать определённой компании, или же отдельные компании могут арендовать только часть помещений телецентра, который обеспечивает хорошо организованную, безопасную и тихую рабочую среду людям, нуждающимся в месте, где могли бы выполнять свою работу и быть на связи со своим работодателем, коллегами, заказчиками и т. д. [7].

3.2. Телекоттедж

Телекоттедж является своего рода видом телецентра. Название «телекоттедж» возникло из-за места происхождения, то есть зачастую в отдалённых деревнях, хуторах с трудным транспортным сообщением с прилегающими районами. Происходят из Швеции, позже идея распространилась в Ирландию, Францию, Уэльс и Шотландию, – телекоттетджи и здесь показали относительно динамичное развитие. По существу, речь идёт о перестроенных дачах, неиспользованных фермерских зданиях, частично школьных помещениях, офисных зданиях.

Целью создания телекоттеджей является стремление привнести и сделать доступными технологии людям в деревнях, где не хватает возможностей приобретения навыков, чтобы работать для «hi-tech» работодателей, имеющих офисы в городах. В телекоттеджах также предлагаются курсы изучения основ работы с компьютером и базового программного обеспечения, а также предоставляется пространство для подготовки к виртуальной работе, т. е. и здесь можно получить соответствующие навыки виртуальной работы в команде и т. д.

Телекоттедж обеспечивает доступ к более дорогому оборудованию, например, к более качественному принтеру, сканеру, веб камерам и т. д. для людей с компьютерами, которые нуждаются в данном оборудовании для своей работы. С их помощью, таким образом, повышается занятость (в области работы с использованием знаний ИКТ) местного населения, которому своё применение, с учётом условий окружающей среды, было бы найти очень трудно. Вакансии эти люди могут себе найти либо в местных компаниях, либо у отдалённых работодателей именно в виде телеработы. Телекоттедж предоставляет технологии и местным предприятиям, а также отдельным физическим лицам [7].

3.3. Теледеревня

При определённых обстоятельствах первоначальный телекоттедж может разрастись до размеров целой деревни. Первые теледеревни зарегистрированы в Уэльсе, в настоящее время находятся в стадии реализации в США, их появление готовится и в Шотландии. Влияние на появление теледеревень имеет, в первую очередь, характер образа жизни жителей и приоритеты участвующих.

Теледеревни подходят для групп мотивированных людей, которые хотят комбинировать деревенский образ жизни с хорошим доступом к «информационной магистрали». Деревня соединена кабелями, а каждый дом оснащён внутренней сетью, подсоединённой к сети деревни, которая посредством широкополосных коммуникаций подключена к «глобальной деревне» [7].

3.4. Кочевая (nomadic) телеработа

Поддержка оказывается также и так называемой кочевой телеработе (nomadic telework), что видно из инициативы международных аэропортов или авиакомпаний обеспечить доступ к интернету клиентам в самой большей мере. Также и практика отелей и других гостиничных учреждений является иллюстрацией стремления реагировать на актуальные потребности современности и предоставить подключение к интернету в необходимом объёме.

Трансформационные процессы традиционных организаций имеют влияние и на растущий объём рабочих передвижений, результатом которых является появление нового типа работника, так называемого кочевого телеработника: «кочевые» сотрудники возникают там, где рабочая деятельность связана в значительной мере с командировками, такие работники имеют рабочее место везде, где это необходимо. Это продавцы, торговые представители, руководители, путешествующие с ноутбуком и мобильным телефоном. Они используют устройства, которые ИКТ предлагают, например, голосовые и факсовые почтовые ящики, послания сообщений, удалённый доступ и т. д. А работают они в любом месте – в отеле, автомобиле, в самолете и т. д.

Кочевые телеработники в значительной мере должны всегда иметь с собой часть канцелярских товаров, а также доступ к технологиям, таким образом, чтобы было обеспечено беспрепятственное течение рабочего процесса [7].

4. Последствия применения телеработы в организации и основные тенденции в «меняющемся мире работы»

Расширение возможности работать удалённо при описанных выше обстоятельствах влияет на организационную гибкость. Нельзя, однако, упускать из виду тот факт, что одним из основных препятствий развития телеработы или телекомьютинга является стойкая неспособность менеджмента многих современных организаций достаточно убедиться, что работник вне организации действительно работает.

Новое программное обеспечение, которое в настоящее время появляется на рынке, могло бы снизить эти барьеры. Например, программа SureTime, установленная на компьютерах, работающих на дому, автоматически записывает время, проведённое у компьютера. Программа может регистрировать, сколько времени проводит работник в конкретном приложении или документе, а результат автоматически заносится в график времени или счёт-фактуру, заполняемые работником [6].

С другой стороны, большую роль играет вопрос о том, не наткнётся ли слишком сильное стремление установить прямой контроль на сопротивление самих телеработников, и не скажется ли это впоследствии негативно на мотивации их труда. Относительно более приемлемым способом внедрения и расширения телеработы представляется необходимая трансформация исходных парадигм человеческого социального взаимодействия, социальной коммуникации, специфики формирования и функционирования социальных систем, равно как и преобразование существующих подходов к образованию.

Укрепление образовательной деятельности посредством ИКТ онлайн и возможностей широкого использования электронных информационных средств и ресурсов может положительно повлиять на удержание существующих человеческих ресурсов. Соответствующая подготовка работы при помощи ИКТ онлайн, особенно дальнейшее развитие виртуальной работы в команде в обучающих учреждениях без сомнений может повлиять на приток новых человеческих ресурсов.

Высвобождение работника в среду, находящуюся за пределами обычной организации вместе с организационной гибкостью и обязательными мерами в области организационной структуры ведут и к необходимым мерам в традиционном составе управления. Например, появляются вопросы о необходимости так называемого среднего менеджмента. С другой стороны, меньшие возможности или малая необходимость прямого контроля исполняемой работы сигнализирует об обязательности достаточной подготовки и целенаправленного развития навыков сотрудников данным способом работать. Факт отсутствия ежедневного личного контакта указывает на необходимость соответствующих непреложных правил в области трудовых отношений [8].

Удалённая работа подразумевает также и необходимость поиска адекватной стратегии формирования организационной структуры. Так как могло бы стать опасностью ослабление идентификации сотрудников с организацией и потенциальное ослабление лояльности сотрудника к организации. Целенаправленное усиление ответственности работников, осознание относительной автономии, создание доверительного климата, таким образом, непосредственно связаны именно с характером образовательной деятельности и основных парадигм [16].

Наряду с опасениями по поводу активности людей при работе на расстоянии, однако, существуют и оптимистические рассуждения о том, что телеработа может означать повышение производительности труда в организации.

Несмотря на то, что одновременно с начальными расходами на снабжение средствами связи, на оснащение персонала необходимым программным и системным обеспечением, на защиту данных организации и т. д., нужно также считаться с расходами на обучение менее компьютерно-грамотных сотрудников, а с увеличением расходов на инновацию образовательной и обучающей деятельности, как, например, виртуальная работа в команде, неформальное обучение, сторителлинг (storytelling) и т. д., можно предполагать, что ожидание оценки начальных инвестиций не будет длиться долго. Экономия средств можно ожидать, прежде всего, в области снижения требований на обеспечение и оборудование рабочего места. Телеработа, однако, не всемогуща. Это, на вид ничего не говорящее утверждение, указывает на факт, что данная форма работы имеет, и, вероятно, всегда будет иметь лишь ограниченное применение. Факти-

чески мы говорим о том, что телеработа подходит не для всех организаций и не для всех видов рабочих операций [9].

Применение телеработы в организациях имеет ряд воздействий и на сотрудников. Обеспечение мирной и приятной обстановки часто ведёт к более высокой концентрации внимания сотрудников в выполнении рабочих задач. Это обуславливает исключение вмешательства других сотрудников или телефонирования, обработки звонков. Некоторые рабочие места могут представлять собой как телецентры или теледеревни, так и интерьеры собственных домов, цветущие луга, песчаные пляжи и т. д. Развитие и распространение телеработы может положительно повлиять на работника и ограничить необходимость его переездов вслед за работой. Этот факт может стать своего рода тормозом, препятствующим опустению областей, где присутствует высокий уровень безработицы, и которые являются непривлекательными для предпринимательских замыслов.

С другой стороны, существует целый ряд вопросов, на которые нет ответа. Проблематичной является в отношении к сотруднику правовая охрана и безопасность труда. Традиционные трудовые отношения ослаблены. Проблематичной представляется, например, квалификация рабочих травм и т. д. Решение, содержащееся, например, в заключении разовых соглашений с целью выполнения конкретных задач, видится одним из возможных вариантов, как справиться с новыми условиями. Следствием упомянутого решения, однако, может быть увеличение работы, в которой нельзя быть уверенным [7].

И напротив, приобретение знаний и навыков работы с/посредством ПК способствует росту квалификации имеющегося персонала, а также потенциальному расширению возможности обеспечения большей трудовой занятости. Это приводит к снижению риска потери работы и снижению необходимости передвижения семьи за трудоустройством.

Очень спорным является вопрос большего количества времени на личные дела. Этот факт очень тесно связан с необходимостью эффективной организации личного времени, а часто и вовсе с переоценкой до сих пор существовавшего отношения к исполняемой работе. Высвобождение работника в так называемую «out office» среду даёт возможность предположить большую автономию и независимость [11].

Проявлением большей автономии и независимости наряду с отношениями в организации являются и внутрисемейные отношения. Можно предполагать, что телеработа может при определённых обстоятельствах способствовать более интенсивному воздействию в семье. По причине преобладающего количества времени, проведённого в семейной обстановке, становится правдоподобным большее участие в воспитании детей и решении текущих домашних вопросов.

Следует отметить необходимость обращения внимания на умение организовать личное время. Прогрессивным феноменом является гибкий рабочий график, возможность разбиения работы на несколько единиц времени в соответствии с собственной производительностью (биоритмами).

Относительно частые замечания в отношении темпов развития и внедрения телеработы указывают на возможные негативные аспекты, связанные с отсутствием прямого общения, а следовательно, и отсутствием невербальной коммуникации. С другой стороны, динамичное развитие и внедрение ИКТ предлагает уже сегодня целый ряд инструментов, делающих всё более и более возможной виртуальную онлайн коммуникацию. Например, видео конференции ICQ, Skype, Yahoo Messenger и т. д. В дополнение к упомянутым инструментам следует добавить и мобильные телефоны, смартфоны, планшетные компьютеры и т. п.

Наблюдаемую неоднозначность результатов внедрения телеработы и трансформации существующих форм работы с тенденцией укрепления телеработы можно продемонстрировать в следующем изложении в соответствии с Международной организацией труда [11].

Два рабочих сценария		
Диапазон значения	Пессимистический сценарий	Оптимистический сценарий
Трудовые возможности	ИКТ уничтожает рабочие места (автоматизация, дигитализация)	ИКТ создаёт рабочие места (новые рынки, человеческий капитал)
Трудовые отношения	ИКТ изолирует работника и увеличивает стресс (работа в разное время, вне источника информации), происходит нарушение традиционных связей между сотрудниками и работодателями, ИКТ предоставляют новые возможности для работодателей, что ведёт к дополнительным рискам	ИКТ связывает и стимулирует индивидуумов, нарушение традиционных связей между работниками и работодателями расширяет возможности получения нового опыта, поддерживает развитие сотрудников
Умения	ИКТ снижают способности и навыки до выполнения простых механических задач	ИКТ повышают умения и навыки, поддерживают креативность
Оплата труда	ИКТ уменьшают зарплату, ухудшают цены, растёт количество частичной занятости (part time job)	ИКТ расширяет предложение для дефицитных навыков
Карьера	ИКТ создают рабочие места без перспектив, контроль и угроза аутсорсинга, трудоустройство с неполной занятостью	ИКТ увеличивают возможности для карьерного роста (networking, командные сети и т. д.)
Дискриминация	ИКТ дисквалифицируют работников старшего возраста и женщин с рынка труда	ИКТ открывают новые возможности для групп риска
Безопасность и охрана труда. Коллективное согласование	ИКТ ведут к фрагментации и подрыву системы традиционной защиты, коллективного согласования и регулирования	ИКТ размывают границы между сотрудниками и работодателями, уменьшают требования труда. Необходимость новых правил
Власть и автономия	ИКТ ведут к разделению общества (централизация власти, контроль)	ИКТ ведут к большей индивидуальной гибкости, свободе выбора
Интенсивность труда	ИКТ ведут к интенсификации труда	ИКТ ведут к сокращению рабочего времени и трудовых усилий
Здоровье	ИКТ ведут к накоплению последствий количества часов у ПК	ИКТ снижают рабочую нагрузку
Работа и свободное время	Рабочее время сливается с остальным временем (давление работать всегда и везде)	Рабочее время интегрируется в повседневную индивидуальную жизнь, работа приспосабливается к требованиям семьи

Таб. 1. Два рабочих сценария Источник: [11]

Несмотря на целый диапазон критических, а часто и справедливых замечаний, по-прежнему неоспоримым является растущее влияние и важность использования ИКТ, и их внедрение особенно в области трансформационных процессов внутри, а также вне организации.

Как показывают результаты исследования Чешского статистического управления (ЧСУ), например, в Чешской республике в 2008 году 18 % компаний сделало возможной своим сотрудникам работу на дому. Следует отметить, однако, всё ещё относительно большие различия в использовании работы на дому в зависимости от вида отрасли и размеров предприятия. Наиболее распространённое предоставление работы на расстоянии можно наблюдать у предприятий, которые предлагают услуги в области ИКТ. Их доля в 2008 году составила почти 61 % от всех предприятий. В зависимости от размера компании, телеработу допускают большие компании с количеством сотрудников более 250 человек – их доля 45 %. Среди малых предприятий с количеством сотрудников до 50 человек в 2008 году, по данным ЧСУ, использовали работы на дому всего 14,3 % компаний. [19]

Все ещё перевешивает тенденция предпочтения работы сотрудников на дому со стороны именно предпринимателей. Кроме того, частота применения коммуникационных средств ясно показывает более широкое использование электронной почты и интернета в США, чем в Европе. Под вопросом, конечно, остаётся причина столь неполного использования телеработы в традиционных организациях [11].

Для полноты и сравнения уместно здесь привести и порядок так называемых основных тенденций в меняющемся трудовом мире, как их представляет Европейское агентство по безопасности и гигиене труда:

- внедряются новые технологии: более широко используются ИКТ;
- растёт сектор услуг, появляется больше специфических рисков (эргономические, личные контакты, стресс, опасность);
- возникают новые формы труда, телеработа, самостоятельное предпринимательство, срочные трудовые договора, разовое трудоустройство;
- усиливается процесс интеграции и глобализации;
- стареет рабочая сила;
- растёт трудоустройство благодаря новым профессиям, растёт интерес к автономной работе;
- меняются структуры управления – организации имеют более горизонтальную структуру, появляется всё большее число меньших и обучающих организаций;
- растёт участие женщин на рынке труда;
- увеличивается количество малых и средних предприятий, в которых зачастую существует недостаточная осведомлённость об охране здоровья и работе с ресурсами;
- увеличивается рабочий темп и трудовая нагрузка [22].

Примечательным является однозначно первое место, которое занимает ИКТ в списке характеристик. При более подробном анализе можно обнаружить значительное влияние ИКТ и в других упоминаемых областях.

Как говорится в докладе Европейского агентства по безопасности и гигиене труда, меняющиеся формы организации труда являются, наравне с другими факторами, результатом усилий менеджмента организаций во всём мире гибко реагировать на современные требования в области производства товаров и услуг. Основной задачей является создание стройных и гибких организационных форм для основных видов деятельности современного общества. Многие из специфических операций, которые не являются составной частью ключевой продукции данной компании и о привлечении которых заданное предприятие даже не рассуждало, сегодня часто попадают под аутсорсинг, и их выполнение обеспечивают другие внешние контрактные субъекты.

Всё большее число малых и средних предприятий именно таким образом предоставляют экспертные услуги или продукцию вспомогательного характера первичному сектору. Зарегистрирован рост консультационных и консалтинговых услуг.

Факт остаётся фактом, в большей мере всё ещё преобладают традиционные формы трудовых отношений. С другой стороны, новые формы так называемых гибких контрактов воспринимаются как опасность особенно с точки зрения охраны здоровья и без-

опасности труда. В конце концов, и статистические данные Европейского союза указывают на связь между трудовым статусом и охраной здоровья и безопасностью труда [22].

В результате организационных изменений и требований гибкого производства товаров и услуг меняется и традиционный распорядок рабочего дня. Всё чаще, таким образом, оказываются менеджеры современных организаций перед задачей приспособить время, проведённое на работе, к новым условиям. Ненормированный рабочий день, проникновение рабочих обязанностей в семейную жизнь и т. п. – это заметные феномены, которые необходимо должным образом принять и отреагировать на них.

Работа с частичной занятостью становится обычной практикой и часто вносит свой вклад в процесс сокращения численности организации. Ночные работы и сменная трудовая деятельность, так же, как и работа в выходные дни, являются для ряда организаций вследствие трансформационных процессов неизбежными. Рабочее время, следовательно, становится нерегулярным и непредсказуемым. В результате мы имеем факт меньшей возможности прямого контроля соблюдения и использования рабочего времени [18].

ИКТ в настоящее время становятся важным инструментом, необходимым для производства товаров, также как и для предоставления услуг. Употребление ИКТ в экономической практике сделало возможным относительно широкий диапазон рабочего пространства, которое достижимо в одной конкретной организации. Новые виды деятельности, основанные на применении ИКТ, например, информационные центры, телецентры, системы бронирования и т. п. находятся в сельской местности или в местах парадоксально удалённых от густонаселённых областей и всех удобств. Тенденции глобализации в трудовой жизни находятся под влиянием распространения ИКТ.

Бесспорным фактом сегодняшней Европы является старение рабочей силы. Как следует из статистических данных Европейского союза (ЕС), доля трудоспособного населения в Европе с каждым годом уменьшается. В отличие от этой тенденции, количество работающих женщин всё увеличивается. Во время экономического спада в девяностых годах 20-го века молодым людям, особенно менее образованным, было тяжело найти себе применение на рынке труда. По данным Европейского агентства по безопасности и гигиене труда, прогноз будущих тенденций в области проблем занятости молодого поколения содержит, в частности, расширение предложения новых форм труда и заключение гибких трудовых договорных отношений. Несмотря на широкий спектр инновационных мер, политика занятости многих стран ЕС в связи с рабочим временем непрерывно ведёт и к гендерной сегрегации [18].

Очень важной представляется задача привлекать и грамотно развивать формы сотрудничества, которые соответствуют как актуальным, так и перспективным потребностям. Как указывают прогрессивные глобализационные и цифровые тенденции, необходимо укреплять мультикультурные формы сотрудничества, не обращая внимания на границы организации и границы государственные. Поэтому в центре внимания должна быть, в соответствии с уже существующими возможностями в области ИКТ, целенаправленная подготовка имеющихся и потенциальных сотрудников трансформирующихся организаций.

5. Заключительное слово

По прогнозам компании Booz & Co., до 2014 года половина рабочего населения будет работать гибко во времени и/ или пространстве [21].

Такой прогноз поддерживают падающие цены технологий, доступность высокоскоростного интернета, доступ в интернет посредством мобильных технологий, давление на энергосбережение, охрану окружающей среды и т. п. [3].

С другой стороны, как показали проведённые исследования, хотя использование телеработы расширяется и усиливается, во многих отношениях высокие ожидания пока не оправдались [20]. Причин всё ещё богатое множество. Среди них можно назвать малую осведомлённость о возможностях и преимуществах, пробелы в законодательстве, консервативность, неравномерную доступность соответствующей инфраструктуры и т. п.

Телеработа, таким образом, остаётся по-прежнему очень актуальной темой или открытым вызовом. Подходящий подбор и использование возможностей телеработы

может поспособствовать желанным преобразованиям существующих организаций в направлении оптимизации и рационализации их настоящей деятельности.

Библиографический список

1. Blanpain R. The Legal and Contractual Situation of Teleworkers in the European Union, Consolidated Report, European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions. – Dublin, 1997.
2. Buttazzoni M., Rossi A. From workplace to anyplace: Assessing the global opportunities to reduce greenhouse gas emissions with virtual meetings and telecommuting. WWF Švédsko, 2009. [online]. [15. 2. 2012] in. URL: <http://www.worldwildlife.org/who/media/press/2009/WWFBinaryitem11939.pdf>
3. Duřová D. Dopady finanční krize na využívání teleworku jako flexibilnější formy práce, 2012, Diploma theses, University of Economics in Prague
4. Evropský sociální fond v ČR. Teleworking – podpora práce z domova s využitím informačních technologií. – Praha, 2008. In. URL: <http://esfdb.esfcr.cz/teleworking-podpora-prace-z-domova-s-vyuzitim-informacnich-online> 3. 2. 2011
5. Commission of the European Communities: Commission Staff Working Paper: Report on the implementation of the European social partners' Framework Agreement on Telework. – Brusel, 2008. in: URL: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SEC:2008:0404:FIN:EN:PDFonline> 3..5. 2011. str. 34.
6. HR Banker, 2006 in URL: <http://bankhr.net/> 8. 2. 2006
7. International Labour Office: Conditions of Work Digest on Telework, – Vol. 9. – 1. – 1990. – Geneva: ILO, 1990.
8. International Labour Office: “Report of the Symposium on Multimedia Convergence”. Geneva, January 27–29, 1997, GB.270/STM/1, 270th session. – Geneva. – November, 1997.
9. International Labour Office: Contract Labour, Report VI(1), 1997.
10. International Labour Office: Meeting of Experts on Workers in Situations Needing Protection – The Employment Relationship: Scope. – Geneva, May 15–19, 2000.
11. International Labour Office: World Employment Report 2001: Life at Work in the Information Economy. – Geneva, 2001.
12. International Telework Association and Council (ITAC), Telework America Online Curriculum in URL: http://www.telecommute.org/twa/1999_research_results.shtml
13. Teleworking and industrial relations in Europe in http://www.acturban.org/biennial/case_studies/doc_teleworking/teleworking_industrial_relations.htm online 15. 8. 2008
14. Kařparová E. Analýza možností a konkrétních forem vzdělávání prostřednictvím ICT-online jako předpokladu rozvoje virtuální týmové práce v organizacích. Praha, 31.8.2008 [12.3.2012]. Dizertační práce. Katedra psychologie a sociologie řízení. – Praha: Vysoká škola ekonomická.
15. Kinsman F. The Telecommuters Published 1987 by Wiley In 2009
16. Martino di, V. The High Road to Telework, Geneva, 2001 in URL: <http://ncsi-net.ncsi.iisc.ernet.in/cyberspace/societal-issues/186/186.pdf> online 4. 2. 2007.
17. Nielles J. In URL: <http://www.jala.com/jnmbio.php> online 6. 7. 2008
18. Organisations and strategies, 2007 in URL: <http://riskobservatory.osha.europa.eu/> online 7. 11. 2007.
19. Odbor statistik rozvoje společnosti, český statistický úřad, Informační a komunikační technologie v podnikatelském sektoru za rok 2008. – Praha, 2009 in: URL: <http://www.czso.cz/csu/2008edicniplan.nsf/p/9702-08> online 1. 2. 2012
20. Perspectives on Successful Telework Initiatives, 2000 in: URL: <http://www.wsdot.wa.gov/research/reports/fullreports/485.1.pdf> online 11. 2. 2012
21. Plantronics. Studie: Home Office in Deutschland. 29.7.2009.in: URL: http://issuu.com/plantronics/docs/plantronics_home_office_studie online 20.5..2012.
22. Safety in the Workplace, 2005 in EASHW. URL: <http://www.acronymfinder.com/European-Agency-for-Safety-and-Health-at-Work-%28EASHW%29.html> online 7. 10. 2005
23. The Telework Advisory, 2007 in URL: <http://www.workingfromanywhere.org/> online 7. 1. 2009
24. TUC, Economic and Social Affairs Department, New Information and Communications Technologies at Work, January, 1998.

ДЕТСТВО И НАСИЛИЕ: СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ¹

О. В. Ковальчук

Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород, Россия

CHILDHOOD AND VIOLENCE: THE SOCIOCULTURAL ASPECTS

O. V. Kovalchuk

Belgorod state national research university, Belgorod, Russia

Summary. The article discusses the issues of violence of social institutions and family towards children. The authors observe different theoretical approaches as a background for the violence studies, and also regard sociocultural factors of violence. The paper presents the actual tendencies of family violence as a social issue in the contemporary Russian society and shows possible ways of solving the problem.

Key words: violence; violence towards children; family violence; social institutions; sociocultural factors of violence; public opinion.

Детство является одной из важнейших субкультур современности, причём в мировом масштабе. Дети – главная социально-демографическая группа, определяющая будущее любой страны. От их положения и состояния зависят количественные и качественные характеристики не только сегодняшнего, но и будущего населения, его социокультурные показатели. В детском возрасте закладывается фундамент личности, формируются её основные качества: физическое и психическое здоровье, культурный, нравственный и интеллектуальный потенциал. Нельзя отрицать, что важной частью повседневности является отношение к детям. Однако на сегодняшний день приходится констатировать тот факт, что дети растут в ситуации жестокости и насилия. Причём жестокое обращение и насилие над детьми наблюдается не только в семье и на улице, но и в учреждениях основного и дополнительного образования. О масштабах этой проблемы можно судить лишь по фактам уже совершившихся и зафиксированных преступлений: 2 млн детей ежегодно жестоко избиваются родителями, каждый десятый умирает от полученных побоев; 2 тыс. детей кончают жизнь самоубийством; более 50 тыс. уходят из дома; около 40 % сексуальных насильников несовершеннолетних являются родственниками жертв насилия [2].

Среди многих форм насилия особая роль принадлежит насилию в семье. Эта проблема отражает дисгармонию и перекося, существующие во взаимоотношениях в обществе. Однако семейное насилие не есть явление, одинаково присущее каждой семье и санкционированное каждой культурой, поэтому необходимо признать существование большого количества социокультурных контекстов, его определяющих. Нужно отметить, что насилие и жестокость в семье – феномен социокультурный, зависящий от особенностей моральной парадигмы того общества, в котором он проявляется. В различных государствах понимание всей серьёзности и глубины данной проблемы происходило в разное время и в разных условиях. В Америке и Европе насилие в семье становится социальной проблемой в 70-е годы XX в. Эта проблема поднимается благодаря усилиям неправительственных организаций, специалистов в области гендерных исследований, криминологов, исследователей, занимающихся проблемами виктимологии, и социальных работников.

В российских практиках социализации, как и в западноевропейских социальных практиках, семейное насилие было допустимым явлением во всех слоях общества. Современная интерпретация проблемы насилия в семье, сформировавшаяся в рамках либеральной концепции прав человека во второй половине двадцатого столетия, определяется международным сообществом как нарушение прав личности, что предполагает конкретные изменения в толковании насилия в семье в пределах правовой системы государства. Признание Россией международных договорных отношений в сфере защиты прав человека, накладывает обязательства по установлению запрета на наси-

¹ Статья подготовлена в рамках внутривузовского конкурса грантов ФГАОУ ВПО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет (НИУ «БелГУ»), № проекта ВКГ 146-2012.

лие в родственно-семейных отношениях, поскольку семья определяется такой категорией, члены которой, страдающие от насилия, берутся под защиту государства, что предполагает активизацию действий по созданию национального механизма по защите жертв семейного насилия.

Факты свидетельствуют о том, что проявления насилия не зависят от социального положения, уровня жизни семьи или уровня образования родителей. Самыми уязвимыми жертвами семейного (домашнего) насилия являются дети, поскольку они в силу своих физических, возрастных, психических особенностей не могут оказывать сопротивления, не знают, как себя защитить в конфликтной ситуации, куда обратиться за помощью. Существование данной проблемы в обществе уже давно признаётся в развитых странах.

Современная наука рассматривает насилие как комплексную проблему, в которой есть и политические, и культурные, и психологические, и экономические аспекты. Насилие – это принуждение, которое осуществляет субъект или группа для достижения поставленных целей. Выделяются следующие формы проявления насилия – эмоциональное, психологическое, физическое, сексуальное.

Э. Фромм выделял несколько форм насилия: игровое, реактивное, насилие из мести, потрясение веры, компенсаторное и архаичный тип насилия – жажда крови [3, с. 20–27].

Д. Галтунг, выделяя структурное насилие, особое внимание обращает на «культурное насилие» [1, с. 34]. Он отмечает, что культурное насилие ведёт к тому, что структурное насилие начинает выглядеть и восприниматься как справедливое или, во всяком случае, «не дурное дело». Оправдание насилия не является чем-то постоянным в обществе. Оно может усиливаться, превращаться в принцип социальных отношений, либо общество отказывается от подобной оценки и склоняется к гуманности, общечеловеческим ценностям, концепции сотрудничества. Происходит соответственно изменение социальных ориентаций, социальной политики.

Насилие в семье – это социальное явление, характеризующееся взаимосвязанностью и взаимопроникновением различных его форм. Насилие в обращении с детьми может иметь различные виды, но его следствием всегда является: серьёзный ущерб для психического и физического здоровья, развития и социализации ребёнка, нередко – угроза его жизни или даже смерть.

В силу вышесказанного необходимо уделить особое внимание феномену насилия и жестокости в отношении детей в современной социокультурной среде. Важным фактором борьбы с жестоким обращением и насилием должно стать формирование общественного мнения о столь негативном явлении личной и общественной жизни. В немалой степени этому могут способствовать разработка превентивных программ по предотвращению жестокого обращения с детьми, направленные на такие аспекты, как отказ от социокультурно оправдываемых форм насилия, прежде всего в сфере воспитания и перевоспитания детей; полный отказ от физических наказаний; привитие ценностного отношения к детям и к детству.

Библиографический список

1. Галтунг Д. Культурное насилие // Социальные конфликты: Экспертиза, прогнозирование, технология разрешения. Вып. 8. – М. : Центр конфликтологии, 1995. – С. 34–37.
2. Институт федерализма и гражданского общества // Альманах «Личность и мир». Жизненная практика. Современная ситуация. URL: <http://www.ifgo.ru/?n>.
3. Фромм Э. Душа человека. – М. : Республика, 1992. – 429 с.

ФАКТОРЫ ПРОСТРАНСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ ФЕНОМЕНА ТЕРРОРИЗМА В ГЛОБАЛЬНОМ ОБЩЕСТВЕ РИСКА¹

Ж. О. Посулько
Саратовский государственный университет
им. Н. Г. Чернышевского, г. Саратов, Россия

FACTORS OF SPATIAL PERCEPTION OF THE PHENOMENON OF TERRORISM IN THE GLOBAL RISK SOCIETY

Z. O. Posunko
Saratov state university named after N. G. Chernyshevsky,
Saratov, Russia

Summary. This article analyzes the role of terrorist risks and socio-cultural foundations in their genesis and distribution. The author explores the social and philosophical and psychological causes of the phenomenon.

Key words: risk; terror; terrorism; global risk society; perception.

Терроризм в современном мире – явление радикальное и уникальное одновременно. Будучи крайней формой выражения социального интереса, терроризм имеет глубокие корни распространения, но своё столь катастрофично динамичное развитие он получает в современном обществе. Процессы глобализации, интеграции, унификации культурного разнообразия как следствия тотального объединения всего и всех заложили основания и выступили детонаторами данного явления.

Встраиваясь в логику и содержание интеграционных процессов в масштабе всего человечества, терроризм, кроме социального, приобретает политическое, экономическое, религиозное измерение. Терроризм становится фактором как внутренней политики, позволяющим определённым группам влиять на государство как центр принятия социально-политических решений (террористические группы на территории современного Дагестана, Чечни), так и внешней, глобальной политики (небезызвестные события 11 сентября 2011г.). Экономические механизмы поддержки террористических движений включают в себя спонсоров, финансовые институты, денежные потоки, обеспечивающие деструктивный «успех» терактов. Апелляция к духовно-религиозным основаниям обеспечивает идеологическую «надстройку» совершаемым преступлениям. Одно из философских оснований терроризма – только в условиях современного мира, отличающегося своей глобальностью и интегративностью возможно влияние микрофакторов (отдельный теракт) на трансформацию глобальных конфигураций социально-политического порядка (изменение направления мировой политики, разворачивание локальных войн, мировых спецопераций).

В настоящее время в исследовательской среде формируется устойчивый интерес к проблематике восприятия феномена терроризма в коллективном и индивидуальном сознании. При всей комплексности терроризма как явления, вопросы восприятия данного явления выходят на первый план, когда мы видим эволюцию терроризма в современном мире, проникновение его в духовный мир человека и общества, восприятие, анализ, оценку и реакцию на него с позиций сознания и внутреннего мира современного человека.

Терроризм – *многофакторное* явление. Чувственно-эмоциональные основания внутреннего мира террориста находят сочетание с рефлексивно-рациональными стратегиями и сценариями самих актов, учитывается предрасположенность террориста-исполнителя к данному акту, в большинстве случаев уносящего его жизнь. *Ситуативность*. Терроризм есть с одной стороны реакция на различные ситуации, которые протекают с огромной скоростью. *Институционализация*. Терроризм превращается в институциональное явление, включающее в себя устойчивые формы взаимодействия людей, формирование террористических структур, с сетевыми принципами организации и

¹ Публикация подготовлена при финансовой поддержке гранта РГНФ (№ 12-33-01206а2).

функционирования, что позволяет в свою очередь быть более активными, мобильными по сравнению с традиционными институтами (государство, его спецслужбы). Это далеко не полный перечень проявлений и характеристик терроризма, оказывающих влияние на процесс его восприятия.

Террор в переводе с латинского переводится как ужас и отсюда следует ключевая идеологема – через теракты в обществе распространяется ужас, паника и тревога за своё будущее. Террористический акт сознанием человека и общества воспринимается однозначно негативно, это затрагивает ключевые потребности и инстинкты человека – инстинкт самосохранения, потребность в безопасном существовании. Взрыв в метро, подрыв грузового автомобиля у жилого дома сознанием человека, не ставшего жертвой теракта, переносится на свой жизненный мир и охватывается ощущением *всепроникаемости* данного явления. Это не ситуация, произошедшая на месте военных действий, где она потенциально ожидаема. Пространство повседневного мира человека становится средой террористического риска, ареной артикуляции радикально-деструктивного интереса какого-либо субъекта. Подобные события девальвируют власть как институт, призванный обеспечивать стабильное и безопасное существование общества. Неспособность защитить и сохранить – такой характеристикой наделяются не конкретные институты и организации государства, а вся власть в целом, делегитимируясь и теряя ресурс доверия в глазах общества.

Определяющую роль в восприятии террористических рисков играют СМИ как главные институты, участвующие в формировании и развитии глобальных коммуникаций современного мира. О терроризме и его проявлениях мы узнаем из телевидения, радио, что не только информирует нас, но и предупреждает, формирует готовность к действиям защитного характера. Вместе с тем проявляется амбивалентный, двойственный характер функционирования СМИ, которые становятся поневоле, косвенно сообщниками терроризма, распространяя, зачастую в режиме прямого включения с места событий, информацию о произошедшем теракте. Эта тема становится главной в информационных сообщениях, лентах новостей большинства каналов, формируя на определённое время пространственно-временные контуры этого явления, характеризующиеся тотальностью, всепроникаемостью, неизбежностью. Здесь можно говорить о таком эффекте, как *опривычивание* терроризма, которое уже становится элементом повседневной жизни человека через многократные трансляции не только одного и того же явления, а происшествий по всему миру.

Символическая борьба, направленная на изменение восприятия социального мира, выражается через действия, целью которых является заставить увидеть или оценить определённые реалии определённым образом. На индивидуальном уровне это проявляется в манипулировании собственным образом с целью создать то или иное представление о себе и своём социальном статусе. Общественная реальность создаётся словами и названиями. Дело в том, что агенты воспринимают социальный мир сквозь призму структур восприятия и оценивания, которые внушаются им в ходе социализации на всех этапах личностного развития, в том числе и на стадии вторичной социализации. А это значит, что, изменяя структуры восприятия и оценивания, мы можем изменять социальный мир. Право производить это символическое насилие завоёвывается в ожесточённой социальной борьбе, направленной на захват как физического, так и социального пространства. Соперничество за право обладания пространством может обретать различные формы, в том числе и в форме террористических акций. Терроризм как социальное явление – это бич современной цивилизации, следствие глубокой дисгармонии в её развитии. В настоящий момент терроризм приобретает колоссальные масштабы. Плотная сеть террористических организаций опутывает земной шар. Мировое сообщество оказывается беспомощным перед лицом неосязаемого врага, вторжение которого возможно в любой момент времени.

РОЛЬ ГОСУДАРСТВА В МИРОВОЙ ПОЛИТИКЕ

С. В. Адамович
Гродненский государственный университет им. Я. Купалы,
г. Гродно, Беларусь

ROLE OF STATES IN WORLD POLITICS

S. V. Adamovich
Grodno State University named after Y. Kupala,
Grodno, Belarus

Summary. Under the influence of global change to the changing political world view. Transform, the state's role in world politics. Growing importance of supranational organizations.

Key words: world politic; national sovereignty; globalization.

Фундаментальные изменения, произошедшие в мировой политике с конца XX века, непосредственным образом связаны с её главным актором – государством. Этот политический институт, самый значимый и функциональный по меньшей мере с середины XVII века, переживает радикальную трансформацию на новом этапе развития мировой системы. На всех континентах государства либо объединяются в более крупные союзы, даже некие прототипы империй (Европейский Союз), либо наоборот, распадаются в череде межэтнических и политико-экономических противостояний (СССР, ЧСФР, СФРЮ, Сербия и Черногория). В независимости от процессов интеграции/дезинтеграции многие классические функции государства (защита своей территории, формирование правового поля, экономическое планирование, социальные гарантии и др.) передаются наднациональным структурам (ООН, НАТО, МВФ, ВТО, ТНК и др.) [4, с. 69]. Учитывая тенденцию увеличения количества негосударственных участников международных отношений в лице национальных и транснациональных экономических структур, неправительственных организаций, общественных объединений, нужно отметить, что их действия на международной арене носят разновекторный характер и нередко вопреки государственной политике тех или иных стран. Всеобщий публичный интерес, общие международные региональные и иные интересы отодвигаются корпоративными интересами [7, с. 43]. Этот факт является серьёзным аргументом против тезиса о возрастании роли государства в мировой политике, очевидно, что в последнее время наиболее мощными игроками в экономическом и политическом пространстве становятся транснациональные корпорации (ТНК) и транснациональные банки (ТНБ), деятельность которых носит наднациональный характер. Однако в научной литературе высказываются и критические суждения относительно мнения о совершенной автономии ТНК, их полной независимости от национальных правительств [2, с. 301].

Таким образом, сущность и перспективы государства в мировой политике оцениваются политиками и учёными по-разному. Современные исследователи государства высказывают два противоположных взгляда на его судьбу. Одни полагают, что в современном мире уменьшается роль национального государства, другие, напротив, утверждают, что роль государства не только не ослабевает, а наоборот, растёт [8, с. 45]. Действительно, сегодня наиболее рельефно обнаружилось две противоположные, даже взаимоисключающие, тенденции: тенденция к усилению государства, расширению его присутствия в социальном пространстве и обратная тенденция – разрушения национальных государств, перехода цивилизации в постгосударственное состояние [2, с. 299]. Это связано с тем, что в условиях глобализации забота государства, с одной стороны, самосохранение и адаптация к появлению многих негосударственных политических акторов, к угрозам однополярного доминирования в глобальном мире; с другой стороны, обеспечение роста национальных экономик и поддержания их конкурентоспособности в глобальной экономике [3, с. 94].

Изменение глобальной картины мира не могло также, не сказаться на интерпретации роли и функций государства. Во внутривнутриполитическом плане западноевро-

пейская мысль свела понимание государства к концепту учреждения, умаляя этическую задачу ответственности за преемственность по отношению к национальному прошлому и за конструирование проекта будущего. В международном плане произошло наступление на государственный суверенитет, на сокровенную связь с территорией и собственной культурой, на «укоренённость» государства в территории и этносе [6, с. 114]. Данное явление обусловлено тем обстоятельством, что государство взяло на себя решение совершенно новых задач, которые ранее находились вне сферы его внимания – это различные формы социального обеспечения, требующие перераспределения доходов, а также инвестиции в экономическое развитие и организацию образования (особенно высшего) [6, с. 11].

Учёные и эксперты активны в своих версиях по поводу того, что придёт на смену национальному государству, кто станет наследником части его суверенитета. Одни полагают – мировое правительство, другие – цивилизации, третьи – регион-государства, четвёртые – корпорация-государство. Моделей много, очевидно одно: существование и развитие современного национального государства, мутация категории суверенитета напрямую связаны с глобализацией. Глобализация не только меняет социоэкономическую и политическую картину мира, но и трансформирует внутреннюю сущность суверенитета, изымая у государства функции организации и управления физическим пространством. Речь идет о формировании новых подходов и центров управления, возникновении новых средоточий экономической власти и могущества, легитимной глобальной интервенции [5, с. 101].

Процессы глобальных преобразований как в сфере экономики, так и в сфере международных отношений, экологические угрозы, крайне тревожная финансовая ситуация свидетельствуют о том, что пришло время реабилитировать государство как таковое, заставляют вновь искать ответы на вопросы о роли государства, его соотношении с такими макроструктурами, как гражданское общество, рынок [9, с. 148]. Сущность государства в XXI в. раскрывается в новых аспектах. Изменение государства происходит в результате изменения общества, но с другой стороны, это происходит в результате изменения политтехнологий, которые становятся более сложными и опасными [1, с. 29].

Библиографический список

1. Кагель М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура. – М. : ГУ ВШЭ, 2000.
2. Кирвель Ч. С. Современные глобальные трансформации и проблема исторического самоопределения восточнославянских народов. – Гродно : Изд-во ГрГУ, 2009.
3. Колпаков В. Капитализм и государство западной цивилизации // Золотой Лев. – 2007. – № 8.
4. Пономарева Е. Г. Государство в условиях глобализации // Свободная мысль. – 2009. – № 10.
5. Пономарева Е. Г. Суверенитет в условиях глобализации. Понятийная категория и политическая практика // Свободная мысль. – 2007. – № 11.
6. Соколова Р. И., Спиридонова В. И. Государство в современном мире. – М. : ИФРАН, 2003.
7. Тихомиров Ю. А. Суверенитет в условиях глобализации // Право и политика. – 2006. – № 11.
8. Фукуяма Ф. Сильное государство. – М. : АСТ; Хранитель, 2006.
9. Этатистские модели модернизации / ответ. ред. Шевченко В. Н. – М. : ИФРАН, 2001.

ФИЛОЛОГИЯ

УДК 81'362

СУБСТАНТИВНЫЕ СЛОВСОЧЕТАНИЯ С ЗАВИСИМЫМИ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫМИ, МЕСТОИМЕНИЯМИ, ЧИСЛИТЕЛЬНЫМИ, ПРИЧАСТИЯМИ И НАРЕЧИЯМИ В РУССКОМ И ЛАКСКОМ ЯЗЫКАХ

С. Б. Какваева

Дагестанский государственный педагогический университет,
г. Махачкала, Республика Дагестан, Россия

SUBSTANTIVE WORD COMBINATIONS WITH DEPENDENT ADJECTIVES, PRONOUNS, NUMERALS, PARTICIPLES AND ADVERBS IN RUSSIAN AND LAK LANGUAGES

S. B. Kakvaeva

Dagestan state pedagogical university,
Makhachkala, Republic Dagestan, Russia

Summary. The article deals with the features in accordance of the substantive word combinations with dependent adjectives, pronouns, numerals, participles and adverbs in Russian and Lak languages.

Key words: accordance; substantive word combinations; Lak.

Как и в современном русском языке, в лакском широко функционируют именные словосочетания, в которых в качестве зависимого компонента выступают прилагательные, местоимения, числительные и причастия. Среди них особое место занимает ряд конструкций с зависимыми согласуемыми словами. Это могут быть конструкции с прилагательными (*пустой кувшин – бачивасса варакьи, открытая грудь – тивтлусса хъазам*), с местоимениями (*наша корова – жуламурьол, мой мальчик – ттулма оьрчи*), порядковыми и количественными числительными (*в четвёртом квартале – мукьулчинмур кварталданий*).

В русском языке между компонентами подобных словосочетаний наблюдается регулярная синтаксическая связь согласования в числе и падеже, а в единственном числе – и в роде, например:

Мн. ч.: *ясные дни, ночи, глаза – ясных дней, ночей, глаз.*

Ед. ч.: *ясный день – ясного дня,*

ясная ночь – ясной ночи,

ясное небо – ясного неба.

Так же согласуются и причастия, притяжательные местоимения и порядковые числительные. Своеобразием согласования отличаются только сочетания с количественными числительными, которые в именительном и в совпадающем с ним винительном падеже управляют существительными (при этом *два/две* ещё и согласуются в роде), а в остальных падежах согласуются с ними в формах **множественного числа** и падежа. Например:

два, три, четыре рубля – две, три, четыре копейки;

двумя, тремя, четырьмя рублями, копейками;

пять, шесть... рублей – пятью, шестью... рублями.

Контрастная картина наблюдается в лакском языке, где одни и те же части речи могут включать в себя и согласующиеся, и примыкающие слова.

Само согласование в лакском языке значительно отличается от согласования в русском языке, поэтому назвать эти связи одним термином можно только весьма условно.

Во-первых, зависимые прилагательные, причастия, числительные и местоимения в составе субстантивного словосочетания никогда по падежам не изменяются, т. е. падежное значение приобретает всё словосочетание в целом, а не каждый компонент

отдельно: *ххариссахавар* «радостная весть», *ххариссахаварданул* «радостной вести», *ххариссахавардануцал* «с радостой вестью» и т. д.

Во-вторых, классное и классно-числовое согласование охватывает не весь корпус прилагательных, причастий и т. д., а только отдельные лексические единицы или грамматические разряды слов, что делает согласование явлением нерегулярным, спорадическим, менее грамматикализированным, чем в русском языке.

В-третьих, не совпадает деление по лексико-грамматическим разрядам внутри частей речи. Например, прилагательные в русском языке делятся на качественные, относительные и притяжательные. См.: *высокий дом, каменный дом, отчий дом*. В лакском языке прилагательные, прежде всего, делятся на краткие и полные, а полные различаются по суффиксам и семантико-синтаксическим свойствам. См.: *ятлул ттугъ* «красное знамя», *ятлулсса ттангъа* «красное пятно», *ятлулмур карандаш* «(тот) красный карандаш».

На особенности связи атрибутивов в субстантивных словосочетаниях обращают внимание и исследователи других дагестанских языков. Описывая атрибутивные словосочетания в лезгинском языке, Г. И. Магомедов отмечает: «... прилагательные, причастия, порядковые числительные, притяжательные местоимения в лезгинском языке не обладают формальными словоизменительными признаками, и поэтому отношения между предметом и его признаком ...выражаются с помощью примыкания». Форма зависимого слова остаётся без изменения: *къакъандагъ* «высокая гора», *къакъандагълар* «высокие горы», *къакъан тар* «высокое дерево», *къакъанруш* «высокая девушка» [Магомедов, 1990, с. 27].

Некоторые формальные признаки, чаще всего связанные с классным согласованием, присущи определению в аварском языке: *клюдия-в вац* «старший брат», *клюдия-й яц* «старшая дочь», *клюдия-лвацал* «старшие братья» [Бокарев, 1949, с. 149]. Здесь речь идёт о двух языках Дагестана, в одном из которых категория класса стала пережитком, а в другом устойчиво сохранилось трёхклассное деление имён существительных. В этом плане особняком стоит лакский язык, в котором сильно развита категория класса и классовых показателей. Однако эта категория в большей степени относится к предложению, чем к словосочетанию, так как является одним из основных средств выделения ядерных членов предложения – субъекта непереходного и объекта переходного глагола. В именных же словосочетаниях роль классного согласования носит ограниченный и спорадический характер.

Библиографический список

1. Сулейманова П. А. Синтаксис глагольных словосочетаний в лакском литературном языке : автореф. дис. ...докт. филол. наук. – М., 1992.
2. Скобликова Е. С. Согласование и управление в русском языке. – М., 1971.
3. Муркелинский Г. Б. Грамматика лакского языка. – Махачкала, 1971.

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ-МИГРАНТОВ К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ СОТРУДНИЧЕСТВУ

Л. А. Апанасюк
Тольяттинский государственный университет,
г. Тольятти, Россия

RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE PROCESS OF PREPARING STUDENTS MIGRANTS TO CROSS-CULTURAL COOPERATION

L. A. Apanasyuk
Togliatti state university, Togliatti, Russia

Summary. The article deals with the process of preparing students migrants to cross-cultural cooperation by means of social and cultural activities in the training course "Russian as a foreign language".

Key words: cross-cultural cooperation; students migrants; social and cultural activities; Russian as a foreign language.

Обучение студента-мигранта дисциплине «Русский язык как иностранный» в системе высшего и дополнительного профессионального образования формирует готовность студента к межкультурному сотрудничеству. На первом этапе развития личностных свойств студента-мигранта осуществляется презентация интеркультуры образования, которая достигается за счёт представления структуры учебно-воспитательного процесса, структурно-логической схемы алгоритма подготовки студентов к межкультурной коммуникации при обучении дисциплине «Русский язык как иностранный» (РКИ). Важным представляется показ ценностной значимости интеркультуры образования для становления студента в качестве будущего специалиста и развития личности обучаемого. Преподавателю необходимо обеспечить осознание студентами интеркультуры образования через рефлексию понятий социально-культурной деятельности (СКД), определение межкультурной ситуации при освоении специальности, знание методов активизации социально-культурной (СК) работы и содержания интеркультуры образования. На первом этапе развития личностных качеств студента осуществляется презентация аспектов интеркультуры при обучении дисциплине РКИ, что обеспечивает эффективность процесса интеграции студентов в международное образовательное пространство. Учебно-воспитательный процесс обучения основам СКД включает методы активизации социально-культурной работы, которые позволяют развить вариативные способности студентов-мигрантов: способность проектировать, организовывать социально-культурную практику на основе зарубежного опыта, осуществлять международную деятельность в области СКД, устанавливать межличностные контакты со студентами страны проживания, участвовать в межкультурном профессиональном общении. Режим взаимодействия педагога и студентов на первом этапе обучения РКИ отражает процесс межкультурного общения при проектировании, организации социально-культурной работы и межкультурного общения преподавателя и студентов.

Процесс межкультурного общения ведётся на родном и неродном языке, методы активизации позволяют овладевать содержанием социально-культурной работы преподавателю и студентам в ходе совместного сотрудничества. Главная особенность этого этапа заключается в том, что режим взаимодействия преподавателя и студентов отражает практику межкультурного общения. Студенты овладевают навыками монологической и диалогической речи на уровне подготовленного или неподготовленного высказывания по теме в рамках СКД. Приобретённые навыки впоследствии позволяют студентам выступать с научными докладами, сообщениями по теме конкретной дисциплины на неродном языке или участвовать в дискуссии при обсуждении проблем, связанных с темой исследования и предстоящей социально-культурной работой.

В целом, для того, чтобы научить студентов-мигрантов пользоваться неродным языком, преподавателю, по нашему мнению, необходимо создавать обстановку не искусственного, а реального межкультурного общения, используя неродной язык в есте-

ственных СК ситуациях. Здесь практическую актуальность и значимость имеют научные дискуссии, дискуссии и лекции в рамках учебно-воспитательного процесса, с привлечением зарубежных и российских специалистов, владеющих родным языком студентов-мигрантов, реферирование и обсуждение на семинарах и коллоквиумах произведений национальной литературы, участие студентов в конференциях на неродном и родном языке.

На втором этапе обучения РКИ осуществляется презентация основ СК работы в системе высшего или дополнительного профессионального образования. Здесь происходит ознакомление, закрепление и осмысление основ СК деятельности, завершается идентификация студента-мигранта в условиях интеркультуры. Студент сознательно демонстрирует приобретённые умения и навыки во всех видах СК деятельности на основе использования зарубежного опыта СК работы. Важно отметить, что преподаватель на этом этапе организует межкультурную деятельность совместно со студентом, ставя и решая реальные вопросы, задачи, проблемы СК работы. Позиция педагога ориентирована на личность студента-мигранта, который часто только начинает овладевать основами межкультурной деятельности. Задача преподавателя – ознакомить студентов с основами межкультурной практики, видами межкультурной деятельности, теориями и системами международного образовательного пространства и оказать им помощь в выборе тех из них, которые наиболее полно отвечают практике межкультурного сотрудничества студентов-мигрантов. Преподаватель стимулирует и направляет студентов в совместном проектировании и организации межкультурной работы. Единицами преобразования при этом являются эмоциональная устойчивость будущего специалиста в условиях интеркультуры образования, способности к СК деятельности на основе межкультурного общения, специализированные способы деятельности, межличностные отношения.

Взаимодействие преподавателя и студентов направлено на построение модели целостного педагогического процесса в контексте межкультурного сотрудничества отечественных и зарубежных вузов, копирование способов СК работы в международном образовательном пространстве. При этом воспитание студентов осуществляется через презентацию аспектов, образцов СК деятельности интеркультуры образования, СК деятельность. В таком понимании личность студента трансформируется и приобретает вариативные способности через осуществление способов межкультурной деятельности.

Указанные выше этапы включают аспекты интеграции и дифференциации в целостном педагогическом процессе. Оценка содержания и структуры подготовки студентов к межкультурному сотрудничеству в процессе изучения русского языка как иностранного осуществляется независимыми экспертами, педагогом в процессе системной диагностики и студентами в ходе самоконтроля.

Библиографический список

1. Апанасюк Л. А. Социально-культурные условия формирования навыков межкультурного взаимодействия студентов-мигрантов : дис. ... канд. пед. наук: защищена 14.11.2007: утв. 30.05.2008. – Тамбов : Изд-во Тамб. гос. ун-та им. Г. Р. Державина, 2007. – 195 с.
2. Апанасюк Л. А., Киреева И. А. Технология межкультурного сотрудничества: теория и методология : монография. – Тольятти : Изд-во Волжского ун-та им. В. Н. Татищева, 2012. – 156 с.

A PROCESSABILITY ACCOUNT OF THE L2 ARTICLE ACQUISITION BY BULGARIAN YOUNG LEARNERS OF ENGLISH

T. K. Harakchiyska
«Angel Kanchev» University of Ruse, Ruse, Bulgaria

ТЕОРИЯ ПРИОБРЕТЕНИЯ РЕЧИ И ЕЁ ПРИЛОЖЕНИЕ ПРИ ИССЛЕДОВАНИИ ОВЛАДЕНИЯ
АНГЛИЙСКИМИ АРТИКЛЯМИ БОЛГАРСКИМИ ДЕТЬМИ, ИЗУЧАЮЩИМИ АНГЛИЙСКИЙ
ЯЗЫК

Цв. К. Харакчийска
Русенский университет „Ангел Кънчев“, г. Русе, Болгария

Summary. The present paper sheds a new light on the acquisition of English articles by L2 young learners of English. It focuses on the interplay between L1 interference and the applicability of a recent cognitive theoretical framework – the Processability theory which serve as a basis for outlining the possible difficulties in the English article acquisition by Bulgarian 9-10-year old learners of English as L2.

Key words: processability theory; English articles; L2 acquisition of English; L1 interference.

The English article system poses considerable difficulties to learners who speak English as a second or foreign language (L2). This is supported by the rich spectrum of research results focused on the exploration of L2 article errors in the spoken and written production of learners of English from various linguistic backgrounds – e.g. Japanese [5,19], Korean [7], Spanish [18; 10], Syrian Arabic [24], Russian [7], Swedish and Finnish language [11].

Some of the recent accounts of the acquisition of English articles by child L2 learners who come from article-less languages (e.g. Russian, Korean, Japanese etc.) [8, 9] or from languages with article systems [11, 26, etc.] reveal that both groups of young learners make similar mistakes at the initial stages of target language acquisition. The most frequent types of ungrammatical placements of the English articles reported in the studies include the omission of articles in obligatory contexts, their suppliance in an incorrect semantic context and the use of bare nouns in cases when an indefinite article is needed. However, it has to be noted that despite the resemblance in the types of errors produced, the child L2 learners of English whose L1s lack articles demonstrate a considerable variation in the choice of articles on the basis of the semantic features that they define – definiteness and specificity. The low levels of accuracy in supplying the definite and indefinite English articles are claimed to be a result of L1 transfer as at the start of L2 acquisition learners rely on the knowledge that they possess of the grammatical features and semantic contexts characteristics for their L1. Another plausible interpretation of the misuse of English articles in the definite and specific contexts is the access that child L2 learners have of the Universal Grammar (UG) parameters and settings that will allow them to acquire the L2 grammatical and semantic features which have no parallels in their L1.

One of the latest theoretical proposals that attempts to give an account of the way in which child L2 learners of English process the grammatical structures of the foreign language is the *Processability theory* [20, 21]. Being a cognitive theory with elements of Lexical functional grammar, the Processability theory claims that in the process of L2 acquisition learners develop their procedural skills for restructuring their interlanguage knowledge systems so that they conform to the target language structures.

The empirical evidence gained from studies that test the applicability and reliability of the Processability theory in describing the developmental sequences of English language acquisition by speakers of other languages [1, 4, 5, 15, 22, 25 etc.] support the plausibility of this theory which has been used as a framework in a variety of studies in English L2 contexts.

Despite the utilization of this theoretical approach in studies exploring the L2 acquisition of English and the fact that English is the most popular foreign language studied by 73,1% of all Bulgarian primary school pupils [12, p. 60], researchers have paid little attention to exploring the ways in which Bulgarian children acquire the English articles. The **main goal** of this paper, therefore, is to establish whether the Bulgarian primary school learners of English as L2 follow a similar developmental pattern in the acquisition of English compared to learners of other languages. Through the presented English article errors made by the 9-

10-year old L1 Bulgarian speaking child acquirers of English as L2, the current work tests the Processability theory predictions and establishes a cross-linguistic basis between the English and the Bulgarian article systems that would allow for detecting possible areas of difficulties for Bulgarian young learners of English as L2.

According to the current developments in the field of cognitive linguistics – a field to which the Processability theory belongs, L2 acquisition is considered to be a cognitive process in which form-meaning links are established, as well as links between the lexical or grammatical forms of words and their meanings and use. A deeper and better understanding of how these form-meaning relations are established when acquiring a L2 is necessary in order to understand how L2 learners manage to cope with the grammatical aspects of the target language. A suitable model that illustrates the intrinsic link between thinking and language production (and that constitutes the basis of the Processability theory) is proposed by Levelt [16].

Levelt's *Speech Production Model* claims that speech production includes three main components: conceptualization, formulation and production (Fig.1; adapted from Levelt [16, p. 9]).

The boxes in Fig. 1 show the processing components and the ellipsis and circle represent the knowledge stores that contain respectively two types of knowledge: a) declarative knowledge stored in the long-term memory of L2 learners; and b) factual knowledge: knowledge about the words in the L2, about their “semantic, syntactic, morphological, phonological, stylistic, pragmatic and idiomatic characteristics” [13, p. 177].

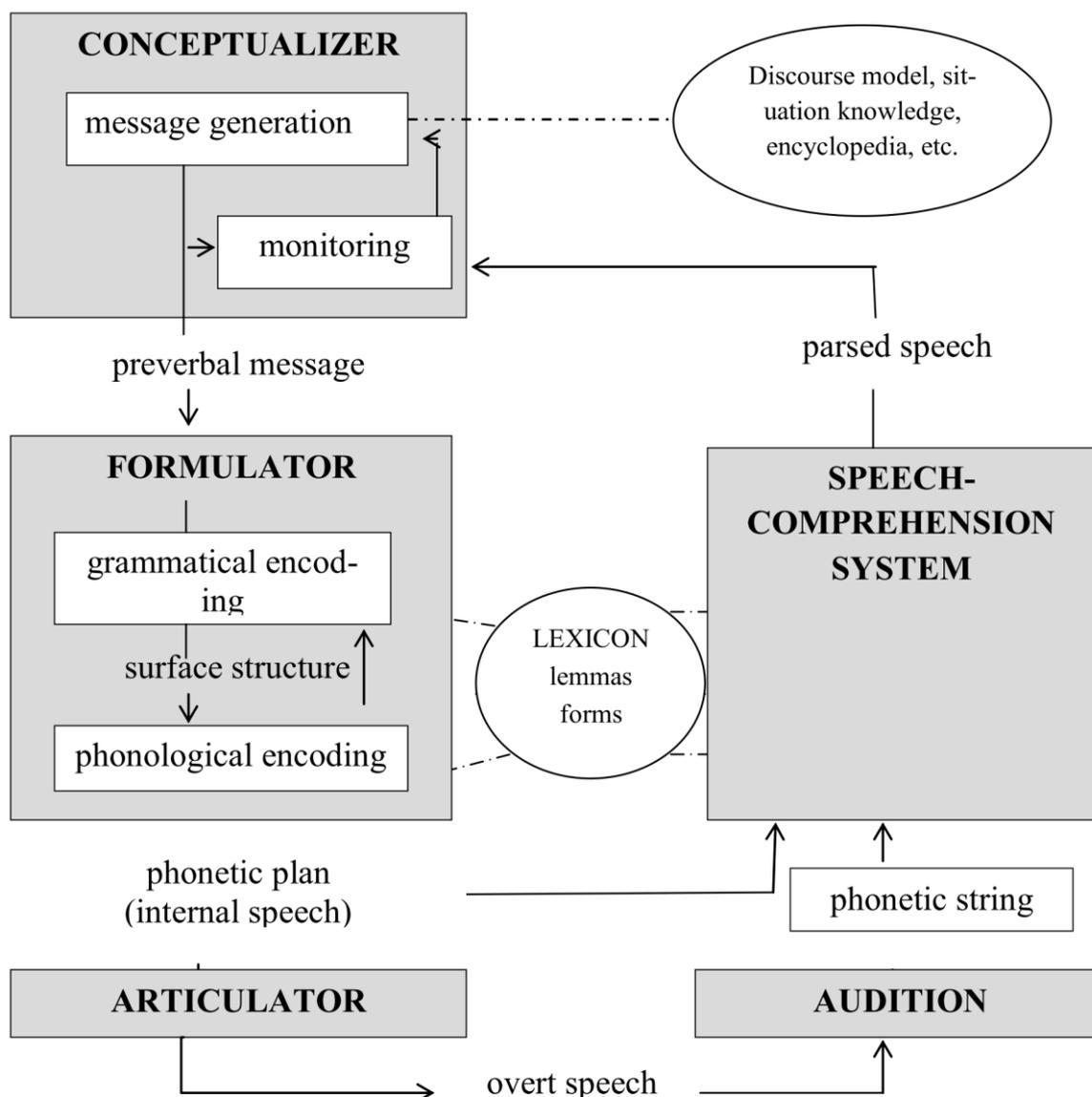


Fig. 1. Levelt's Speech Production Model

Levelt's *Speech Production Model* is built up on the idea that each stage receives certain input and produces certain output which functions as input for the next component. A central assumption in this model is the idea that the L2 speaker acts as information processor who initially generates a preverbal message (in the *Conceptualizer*), then it is "translated" into a linguistic structure by supplying the relevant grammatical and phonological encoding (in the *Formulator*) and finally converted into speech proper in the *Articulator*.

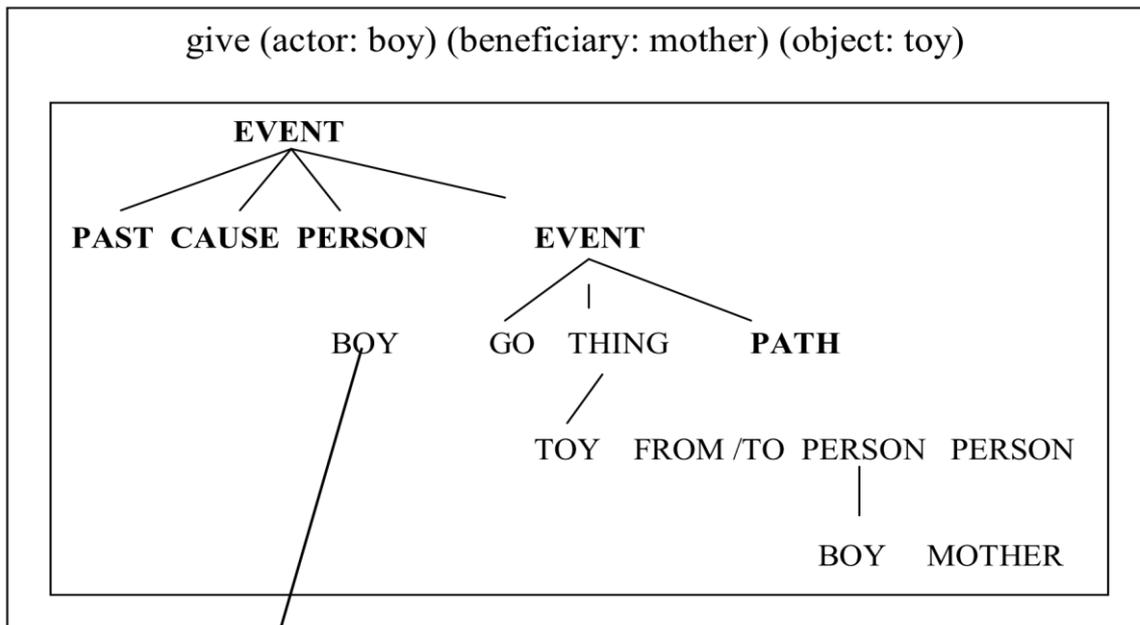
The process of generation of the utterance *A boy gives a toy to the mother* in the light of Levelt's model is illustrated in Fig.2¹ which shows the different processes involved in the generation of the sentence. The first step involves the generation of concepts in the *Conceptualizer* and the activation of the lemma *boy* in the mental lexicon of the L2 speaker. As the lemma *boy* is a N (noun) this calls forth the categorial procedure NP (noun phrase) which can build the phrasal category where N functions as a head of the NP. The categorial procedure makes it possible for diachritic features to be marked to the complements and specifiers. Thus, the Det (Determiner) is attached to the NP, the lemma *a* is activated and the lexeme *a* is inserted at the beginning of the utterance. Despite the fact that articles in English do not exhibit obligatory agreement with the noun, the selection of the lemma *a* "depends partly on

¹ Adapted from Pienemann and Häkansson, [23, p. 388 – Figure 1]

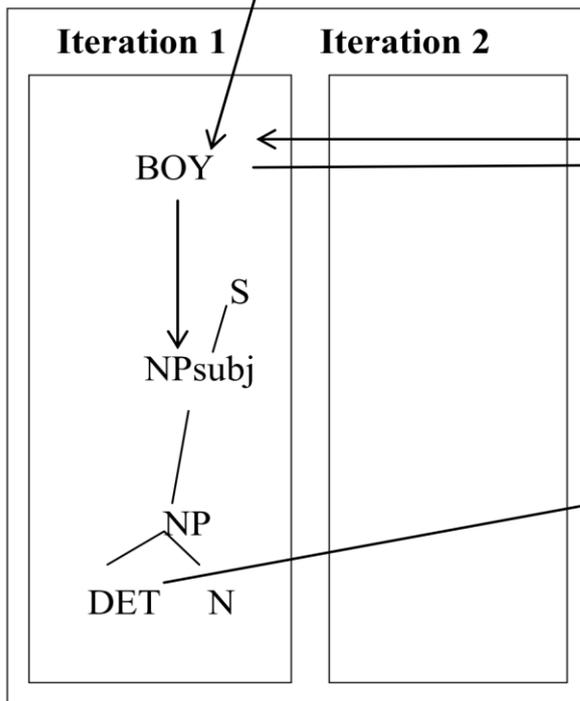
the value of a diachritic feature (singular) of the head being checked against that of the targeted lemma” [23, p. 388].

What Fig. 2 illustrates is the initial generation of a sentence up to the point before information exchange between the constituents of a phrase becomes possible. The missing steps include the assigning of grammatical functions to the phrase and the delivery of the generated fragment to the *Formulator* and then to the *Articulator*. As Pienemann and Häkansson [23, p. 389] point out while the production of this structure and the associated lemmata are activated, the next conceptual fragment is processed in parallel. So when the structure and the associated lemmata are delivered from the *Formulator* to the *Articulator*, the newly produced conceptual fragment will move from the *Conceptualizer* to the *Formulator*. Thus the whole process of production of utterances in the L2 moves from one iteration to another.

CONCEPTUALIZER



GRAMMATICAL ENCODER



LEXICON

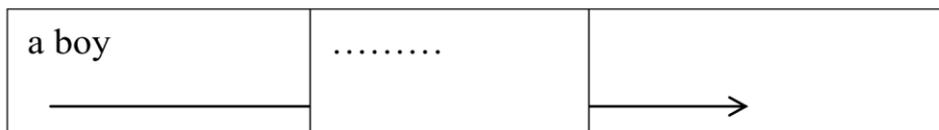
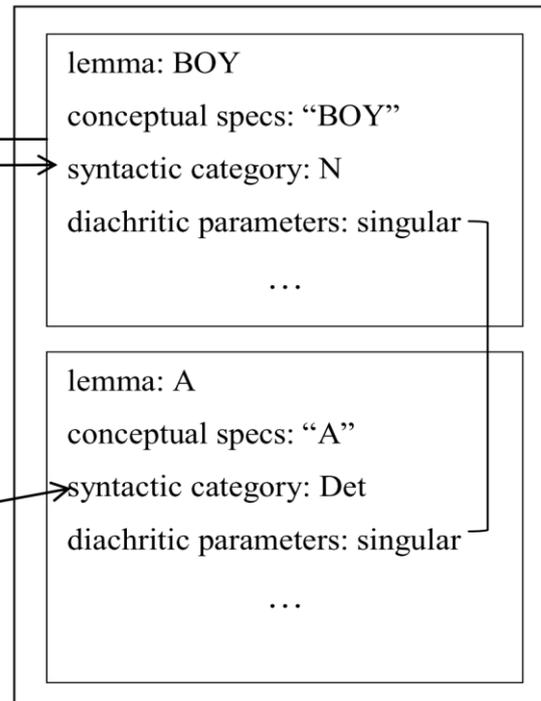


Fig. 2. Language generation

Due to the fact that languages differ in their grammatical characteristics, the information used in the conception of the preverbal message will differ depending on the language. For instance, the English article system contains two types of articles that differ in the semantic properties that they express – *definiteness* and *specificity* (Table 1).

Semantic settings of the English articles

	+ definite	-definite
+ specific	<i>the</i>	<i>a</i>
- specific	<i>the</i>	<i>a</i>

Although, the Bulgarian articles also express the same semantic settings, there are considerable differences in the article systems of Bulgarian and English. This in Levelt's terms means that the L2 Bulgarian young learners of English have to develop a new *Conceptualizer* so that they are able to plan and produce sentences in the target language. While developing this new *Conceptualizer*, the L2 primary school pupils will rely on their L1 *Formulator*. This suggests that at the initial stages of L2 acquisition the Bulgarian young speakers of English will be influenced by the grammatical parameters of their L1 which will affect their performance in English. For instance, as in Bulgarian the notion of *indefiniteness* is not expressed by means of articles, the Bulgarian children will tend to omit the English indefinite article *a* in front of singular countable nouns or noun phrases containing such nouns.

It is worth noting that Levelt's *Speech Production Model* contains another component – the *Speech-Comprehension System* which allows the L2 speakers to monitor their own production in the form of overt speech as it is connected to the conceptual system. Since all the components of the model are autonomous and there is no feedback among them, speech errors might appear in the oral production of the L2 learners as the components of the model do not contain mechanisms for recognizing and coping with incorrect input.

Regardless of this drawback of Levelt's model mentioned above, the potential of the Processability theory for studying and analyzing the acquisition of L2 articles by Bulgarian 9-10-year-old children cannot be underestimated. Taking into consideration the fact that this theoretical platform perceives L2 acquisition as a cognitive process in which the L2 learners develop language processing procedures and follow universal paths of development, it can predict the developmental trajectories followed by L2 learners on the basis of the order in which these processing routines develop.

The idea behind this assumption is that the processing procedures develop in a hierarchical sequence – the lower level procedures act as a prerequisite for the functioning of the higher level ones.

According to Pienemann [20] L2 learners need to acquire first *words* which will be added to the target language lexicon before their grammatical category is assigned. Thus in *Stage 1: Word access / Lemma* the L2 speakers, who are at the beginning level of language acquisition, are able to produce only individual words and formulaic expressions that do not require exchange of any grammatical information with other constituents in a specific structure.

Then at *Stage 2: The Category procedure* L2 learners are able to assign the grammatical category (e.g. noun, adjective, verb, adverb etc.) of the target language words. Once this is achieved, lexical morphemes can be produced. For instance, the processing of the English *-ing* form of verbs (in contexts without auxiliaries), past *-ed* forms and plural *-s* forms of nouns is achieved by this procedure.

Stage 3: The Phrasal procedure: At this stage are formed phrases through the exchange of grammatical information between the constituents of a phrase so that its type and function within the sentence are determined. For instance: in the NP (noun phrase) *Mark's dog* the application of possessive *'s* on the head noun is possible due to the fact that the lemma *Mark* contains the grammatical function *possession*.

Stage 4: S-procedure: This is the stage at which information is exchanged across phrasal boundaries and S – V (Subject – Verb) agreement is reached. Here the phrases are also assigned grammatical function such as subject or object. For example in the NP *John walks* is subject so the verb that follows it has to be in the 3rd person and singular. The insertion of the *-s* suffix on the verb is achieved by the application of interphrasal morphology

processing. In fact, according to the Processability theory inter-phrasal morphology can appear only after phrasal morphology has taken place. For instance: if the NP *a boy* has the function of a subject in a sentence, then the verb which follows it must be in the 3rd person and *singular* in number as in the sentence *A boy plays tennis*.

The last procedure at *Stage 5: Sub-clause procedure* is related to the *joining of sentences* in which complex sentence structures are formed.

This hierarchy gives ground for predicting which grammatical forms and structures the learner will be able to process at a certain level of his / her language development.

What has been presented in the previous sections is an outline of the Processability theory and its application in the acquisition of L2. The next section will deal with the “translation” of this framework to the study of English articles by Bulgarian primary school children aged 9 to 10 and formulating a number of research hypotheses. In order to do this an outline of the similarities and differences between the lexical, phrasal, and interphrasal morphology of the noun phrases in English and Bulgarian with respect to the processing of articles will be provided.

Before we deal with the English and Bulgarian noun phrases (NPs) we have to point out that these structures are similar in the two languages as the constituents of a NP usually include a DET (determiner), ADJ (Adjective) or a QUANT (Quantifier) and a head noun. The major contrast between the English and Bulgarian NPs is that the determiner (DET) in English comes before the head noun (e.g. *the boy, the windows, a cat*), while the determiner in Bulgarian takes a post-posed position (e.g. *мъжџм / маџат – man MASC.SG, the SG,DET; сина / сина – son, MASC.SG; а, MASC.SG*). Apart from that in Bulgarian NPs the articles and adjectives agree with the head noun. This agreement involves the diachritic features of gender, number and definiteness or indefiniteness.

The article system in Bulgarian is much more complicated than that of English which has only two articles – *the* and *a* which do not agree with the noun or adjective in the NP in terms of gender or number. The person and number paradigm of the Bulgarian articles is summarized in Table 2.

Table 2

Person and number paradigm of the Bulgarian articles

GENDER	INDEFINITE		DEFINITE	
	singular	plural	singular	plural
Masculine	-a / -ja	-to	-џt / -jat	-(i)te
Feminine	-(a / ja)ta	-to	-(a / ja)ta	-(i)te
Neuter	-to	-to	-to	-te

Basic examples that illustrate the use of Bulgarian definite article with nouns and adjectives within the NP are given below:

- (1) *Golemi* -џt *mi* *kufar*
Big, ADJ, MASC. SG. the, DET. MASC. SG. I, 1p. DAT. suitcase, MASC.SG
 “My big suitcase”
- (2) *Žena-* -ta *na* *ulitsa* -ta
Woman, FEM. SG. the, DET. FEM. SG. in street, FEM.SG the, DET. FEM. SG.
 “The woman in the street”
- (3) *Dete-* -to *pee*
Child, NEUT. SG. the, DET. NEUT. SG. sings, 3p.SG, PRES
 “The child sings”
- (4) *Knigi-* -te *na* *masa -ta*
Book, FEM. PL. the, DET. FEM. PL. on table, FEM. SG. the, DET. FEM. SG.
 “The books on the table”

These examples show that the definite article, which functions as a determiner in the NP, does not always follow the head noun. Rather, it follows the adjective if the head noun is modified by one – as in (1).

Apart from that some of the countable Bulgarian masculine nouns have alternative plural forms – e.g. *ramo* ‘shoulder’ – *ramene* ‘shoulders’ / *ramena* ‘shoulders’, *prozorets* ‘window’ – *prozorči* ‘windows’ / *prozoreč* ‘windows’ due to the fact that in contemporary Bulgarian language there exists the so called *numerical form*. These two plural forms select the following determiners *ramene-te* ‘the shoulders’, *prozorči-te* ‘the windows’.

The notion of indefiniteness in Bulgarian is not expressed by means of articles but by the cardinal number one – *edin* (NOM. MASC.), *edna* (NOM. FEM.) and *edno* (NOM. NEUT). These words are used in indefinite noun phrases which are part of a neutral description.

(5) *Edn -a žena varvi po ulica -ta.*

a,_{DET.FEM.} *woman*,_{FEM.SG.} *walk*,_{3p, SG.PRES} *along street*,_{FEM.SG} *the*,_{DET.FEM.SG.}

“A woman is walking along the street.”

The words *edin*, *edna*, *edno* denoting the semantic feature [-definiteness] in Bulgarian can be also used in constructions which introduce new referents. In this case the noun representing the new referent appears usually in post verbal position.

(6) *Kruša -ta ja e risovalo edn-o dete.*

Pear,_{FEM.SG} *the*,_{DET.FEM.SG.} *she*,_{DAT.FEM.SG.} *AUX sketch*,_{3p.SG.PRET.} *a*,_{DET.FEM} *child*,_{NEUT, sg.}

“A child sketched the pear.”

The words *edin*, *edna*, *edno* denoting the semantic feature [-definiteness] in Bulgarian may be omitted in the case when the noun phrase does not introduce a referent.

(7) *Kruša -ta ja e risovalo dete.*

Pear,_{FEM.SG} *the*,_{DET.FEM.SG.} *she*,_{DAT.FEM.SG.} *AUX sketch*,_{3p.SG.PRET.} *child*,_{NEUT, sg.}

“A child (not an adult) sketched the pear.”

The lack of a specific word in Bulgarian for the indefinite article, the fact that it can be replaced by the cardinal number *one* (depending on the gender of the noun and its plural form) and the possibility to omit the indefinite article in most cases (esp. when the meaning of the sentence is clear without it and it is not under logical stress), make us suggest that the Bulgarian L2 learners of English will omit the English indefinite article at the early stages of their L2 acquisition.

The descriptive outline of the main characteristics of the English and Bulgarian nouns allows us to **hypothesize** that:

1) the L1 of the Bulgarian young learners will influence the children’s L2 production and there will be a huge number of omissions of the indefinite English article.

2) the unification of the diacritic features of *definiteness*, which involves phrasal morphology, will not appear at the earlier stages of L2 acquisition – The *Word / Lemma* and the *Category Procedure* as the Processability theory predicts that it takes place only when information exchange between structure constituents becomes possible (i.e. the *Phrasal procedure*).

The following section presents the results from a study testing the formulated above hypotheses.

The study subjects were 72 Bulgarian speaking children learning English as their L2 in one state primary school in the town of Ruse (Bulgaria). Their age ranged from 8 to 11 years old during the study period (October – December 2011). The mean age of the subjects was 8;9 and their mean exposure to English – 20;5 months as the study commenced. Fig. 3 presents the mean age of the study participants at the start of the study.

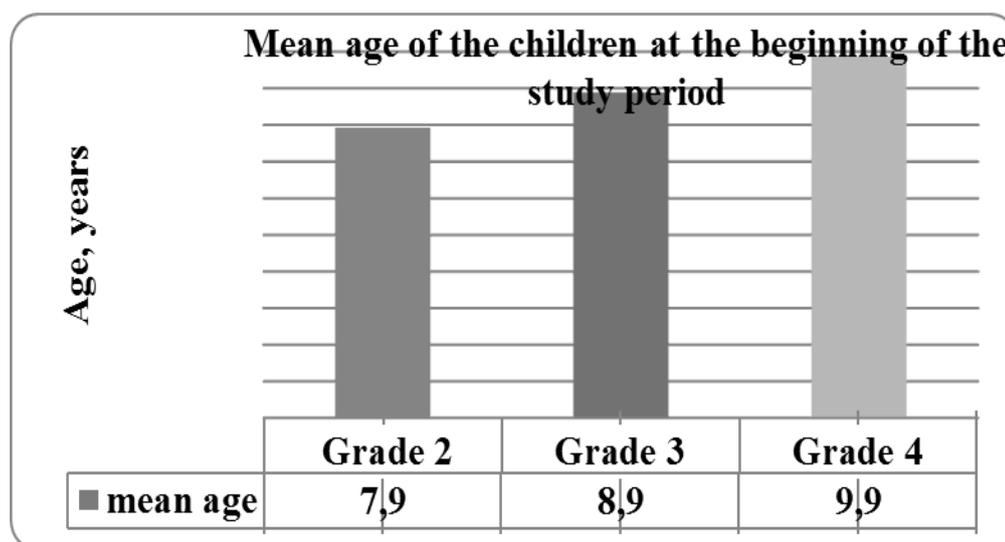


Fig. 3. Mean age of the Bulgarian children studying English as L2 at the start of the study

The analysis of the use of articles by Bulgarian speaking children who learn English as L2 was done by excerpting errors from their notebooks and by noting down errors related to the use of articles in children's oral production in the English language lessons observed. Articles were coded depending on their appropriateness in the context of the excerpted sentences as: 'correct use of the indefinite article *a*', 'incorrect use of the definite article *the*' (overuse), 'incorrect use of the indefinite article *a*' (overuse) or 'null article' in definite contexts or indefinite contexts. Examples of the types of contexts or article use:

- 1) incorrect use of the definite article *the* in indefinite contexts (overuse):
 - He has got the car (should be *He has got a car*);
 - It lives in the small house (should be *It lives in a small house*);
 - This is the tall man. (should be *This is a tall man*)
- 2) incorrect use of the indefinite article *a* (overuse):
 - * I can see a dogs. (should be *I can see dogs*)
 - * It has a small eyes and four legs;
 - * There is a pictures.
- 3) incorrect use of the 'null' article (\emptyset) in indefinite context:
 - It's \emptyset shirt. (should be *It's a shirt*);
 - It's \emptyset big animal.(should be *It's a big animal*);
 - Have you got \emptyset pen? (should be *Have you got a pen?*);
 - It lives in \emptyset house. (should be *It lives in a house*).
- 4) incorrect use of the 'null' article (\emptyset) in definite context:
 - They go to \emptyset plane. (should be *They go to the plane*);
 - * I must listen \emptyset teacher.(should be *I must listen to the teacher*);
 - \emptyset pen in in \emptyset box (should be *The pen is in the box*);
 - They aren't washing \emptyset dishes. (should be *They aren't washing the dishes*).

The first step to confirm or reject the study hypotheses, was the calculation of the correct and wrong uses of the target language articles in the four contexts. The distribution of the incorrect uses of *the* and *a* was calculated (see Table 3).

Table 3

Percentage of correct uses of English articles in the first two categories

	[+definite]	[-definite]
[+specific]	89 % <i>the</i> 11 % <i>a</i>	73 % <i>a</i> 27 % <i>the</i>
[-specific]	92 % <i>the</i> 8 % <i>a</i>	85 % <i>a</i> 15 % <i>the</i>

As seen from the results the accurate use of articles is considerably higher in all of the four categories. The percentage of correct uses of the definite article *the* in definite contexts is higher than that of the indefinite article *a* in indefinite.

According to the study hypotheses the Bulgarian children successfully supplied the correct articles in the definite contexts. This good performance of the study subjects could be interpreted as a result of the fact that the grammatical category of *definiteness* has already been formed in the L1 of the young learners and transferred to the foreign language article semantics.

The results also show that the indefinite semantic context constitutes a bigger problem. Accuracy in this case was lower than in the [+ definite] contexts, which as Morales [18] and Lardiere [14] suggest could be as a result of the difficulty young learners face with the acquisition of the semantic characteristics of indefiniteness which are more complex than that of definiteness.

Results also revealed that the percentage of incorrect uses of the null articles in the envisaged contexts was quite high (Table 3).

The analysis of errors in these two contexts shows that the Bulgarian young learners of English as L2 tend to omit the definite and the indefinite article in the respective contexts. The omission of the indefinite article *a* in the indefinite specific or non-specific context can be interpreted as a result of the transfer of semantic knowledge from L1 to the L2 and coincides with the formulated study hypothesis.

Table 3

Percentage of correct uses of the English articles (null articles in definite and indefinite contexts)

	'null' article in definite contexts	'null' article in indefinite contexts
[+specific]	20 % the 80 % null	9% a 91 % null
[-specific]	21 % the 79 % null	24 % a 76 % null

It is much more difficult to offer a plausible interpretation of why the study subjects have omitted the definite article *the* in the [+definite] semantic context. The only possible explanation for all fluctuations from the rules of the target language is the insufficient level of development of processability procedures that would allow the L2 learners to successfully mark the relevant diacritic features – [+definiteness] or [-definiteness] within the target language noun phrases.

The present paper has focused on examining how the semantic features of the L1 and the processability procedures for handling the grammar of the L2 affect the article choice of Bulgarian 9-10-year old learners of English. The results obtained support the idea that the acquisition of the L2 grammatical features is a complex process in which the L1 and the processability procedures are intrinsically related. On the one hand, the L1 semantic universals are transferred to the L2 and target language article choice is strongly influenced by that and on the other hand, the gradual development of the computational mechanisms needed for processing the foreign language determine the level of mastery of the target language.

Bibliography

1. Clahsen, H., Meisel, J. M. and Pienemann, M. (1981) "On determining developmental stages in natural second language acquisition". In *Studies of Second Language Acquisition*, Vol. 3, Issue 2, 1981, pp. 109–135.
2. Fen Chuan-Lu, C., 2001. The Acquisition of English Articles by Chinese Learners. *Second Language Studies*, №. 20, Issue 1, Fall 2001, pp. 43–78.

3. Haiyan, L. and Lianrui, Y., 2010. An Investigation of English Articles' Acquisition by Chinese Learners of English. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, Vol. 33, No. 3, pp. 15–31. Available at:
4. https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:qphly8eEO1AJ:www.celea.org.cn/teic/91/10091702.pdf+&hl=en&gl=bg&pid=bl&srcid=ADGEESiotyPcSOvnq6HBC2E6SQRljoqdBuXDo_XP8YSgKsQaIeUAYgUkNjm8cagjuxZb8yJgVZRhNPBCC27A6P8f4s4ZT8-nbLSHBtVgFoztVzkCeDrDyQIU8eY6uq9m4ar3LIYhPAUs&sig=AHIEtbQSN6uhYcRXXkFXoCaZXGAXZBHmBw [Accessed: September, 2012]
5. Hakuta, K. (1974) "Prefabricated patterns and the emergence of structure in second language acquisition". In *Language Learning*, 1974, 24, pp. 287–297.
6. Huang, J. and Hatch, E. (1978) "A Chinese child's acquisition of English." In Hatch, E. (Ed.), *Second Language Acquisition*. Rowley, Ma. : Newbury House, pp. 118–131.
7. Hawkins, R, Al-Eid, S, Almahboob, I, Athanasopoulos, P., Chaengchenkit, R., Hu, J., Rezai, M., Jaensch, C., Jeon, Y., Jiang, A., Leung, Y. I., Matsunaga, K., Ortega, M., Sarko, G., Snape, N., & Velasco-Zárate, K., 2006. Accounting for English Article Interpretation by L2 Speakers. In: Foster-Cohen, S. H., Krajnovic, M. M. and Djigunović, J. M. (Eds.), *EUROSLA Yearbook: Volume 6*, pp. 7–25.
8. Ionin, T. Ko, H. and Wexler, K., 2004. Article Semantics in L2 Acquisition: The Role of Specificity. *Language Acquisition*, 12(1), pp. 3–69.
9. Ionin, T., Zubizarreta, M. L. and Maldonado, B. S., 2008. Sources of Linguistic Knowledge in the Second Language Acquisition of English Articles. *Lingua* 118, pp. 554–576.
10. Ionin, T., Zubizarreta, M. L. Philippov, V., 2009. Acquisition of Article Semantics by Child And Adult L2-English Learners. *Bilingualism: Language and Cognition*, No. 12, pp. 337–361
11. Isabelli-Garcia, C. and Slough, R., 2012. Acquisition of the Non-generic Definite Article by Spanish Learners of English. *ONOMAZEIN*, No. 25 (1), pp. 95–105. Available at:
12. https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:TsjNPWO879YJ:www.onomazein.net/25/04-Isabelli.pdf+&hl=en&gl=bg&pid=bl&srcid=ADGEESj_gncdbGytn6vBzbtCwONss_Y1ho_Zyw5DrXgxp9-D4KVVq_ay-Hw15iDAM4iKMdpwb79OyTaDdxzmZD4pHXVQ7sYt_Oj4qttwz7lD-qnm_WMoLAttrSPKzuvffvoSvj4eRusp&sig=AHIEtbRs6V92FwyVzpxitwB4WGM23oCZEQ [Accessed: September, 2012]
13. Jarvis, S., 2002. Topic Continuity in L2 English Article Choice. *Studies in Second Language Acquisition*, No. 24, pp. 387–418.
14. Key Data on Teaching Languages Across Europe 2012. Available at: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143EN.pdf [Accessed: September, 2012]
15. Kormos, J. (2006) *Speech Production and Second Language Acquisition*, Routledge.
16. Lardiere, D., 2004. Knowledge of Definiteness Despite Variable Article Omission. In: Brugos, A., Micciulla, L. and Smith, C. (Eds.), *BUCLD 28 Proceedings*, Somerville, MA: Cascadilla Press, pp. 328–339
17. Larsen-Freeman, D. and Long, M. H. (1991) *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, New York: Longman
18. Levelt, W. J. M. (1989) *Speaking*, Cambridge, MA: MIT.
19. Meisel, J. M., Clahsen, H. and Pienemann, M. (1981) "On determining developmental stages in natural second language acquisition". In *Studies in Second Language Acquisition*, No. 3, pp. 109–135.
20. Morales, A., 2011. The Role of the L1 in the Acquisition of English Articles by Spanish-Speaking Children. In: J. Herschensohn and D. Tanner, eds. *Proceedings of the 11th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2011)*, Somerville, MA: Cascadilla Proceedings, pp. 83–89.
21. Ogawa, M., 2008. The Acquisition of English Articles by Advanced EFL Japanese Learners: Analysis Based on Noun Types. *Journal of Language and Culture*, Vol. 3, pp. 113–151. Available at: https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:YR_BeCvyTIgJ:www.lc.osakafu-u.ac.jp/Lng_Clt/2008LC/o8_ogawa.pdf+&hl=en&gl=bg&pid=bl&srcid=ADGEESgf3mVBfVHJ24zTR_w5QVBMO7R2aEqtpZvKXkXQoMhc62ilzI8gLfqIQkZRR5NycC2J_I-Zzuam5fwTMLKGDavz8YLGEZUoCw4w5QmeTCb6oTuQiHVEs47PKHFWOEB01XiaOBG&sig=AHIEtbR6D5IfYtoTUXYpnpqRTZUBpvpv2OPw [Accessed: August, 2012]
22. Pienemann, M. (1998) *Language Processing and Second Language Development: The Processability Theory*, John Benjamins Publishing.
23. Pienemann, M. (Ed.) (2005) *Cross-Linguistic Aspects of Processability Theory*, Amsterdam / New York: John Benjamins Publishing Company.
24. Pienemann, M., Johnston, M. and Brindley, G. (1988) Constructing and acquisition based procedure for second language assessment. In *Studies in Second Language Acquisition*, 10, pp. 217–224.
25. Pienemann, M. and Häckansson, G. (1999) "A Unified approach toward the development of Swedish as L2". In *SSLA*, 21, pp. 383–420.
26. Sarko, G., 2008. Morphological or Syntactic Transfer in the Acquisition of English Articles by L1 Speakers of Syrian Arabic? In: R. Slabakova et. al., ed. *Proceedings of the 9th Generative Approach to Second Language Acquisition Conference (GASLA, 2007)*, Somerville: MA, Cascadilla Proceedings Project, pp. 206–217.
27. Yamada-Yamamoto, A. (1995) *The Acquisition of English Syntax by a Japanese-Speaking Child; From Left-Branching to Right-Branching*, Liber Press.
28. Zdorenko, T. and Paradis, J., 2008. The Acquisition of Articles in Child Second Language English: Fluctuation, Transfer or Both?. *Second Language Research*, No. 24 (2), pp. 227–250.

ЯЗЫКОВОЕ МАНИПУЛИРОВАНИЕ В СРЕДСТВАХ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ США: УРОВЕНЬ ТЕКСТА

С. С. Чистова

**Нижнетагильская государственная социально-педагогическая
академия, г. Нижний Тагил, Россия**

LANGUAGE MANIPULATION IN THE AMERICAN MASS-MEDIA: TEXT LEVEL

S. S. Chistova

**Nizhny Tagil State Academy of Teacher Training and Social Studies,
Nizhny Tagil, Russia**

Summary. The article touches upon the problem of language manipulation in the newspaper articles covering the news of the military conflict in Iraq. Language manipulation can be realized not only on the level of lexical units and sentences but also on the level of the whole text. The mechanism of it is analyzed on the material of the article published in The Washington Times «Double bombing kills 14 in northern Iraq».

Key words: mass media; manipulation.

Средства массовой информации в современном мире являются основным источником сведений о происходящих событиях. Однако информативная составляющая СМИ неотделима от воздействующей и даже вытесняет её: «Можно сказать, что в СМИ функция воздействия, убеждения начинает вытеснять остальные языковые функции (например, информирования), и средства массовой информации превращаются в средства массового воздействия» [4]. Наряду с визуальными и акустическими способами одним из мощных средств воздействия в СМИ является речевое воздействие, особой разновидностью которого является языковое манипулирование. Под языковым манипулированием мы понимаем «манипулирование, осуществляемое путём сознательного и целенаправленного использования особенностей устройства и употребления языка» [9, 3].

Языковое манипулирование может осуществляться не только на уровне слов и предложений, но и на уровне всего текста газетного сообщения. Структурно-композиционное построение текста, развёртывание аргументации, порядок следования семантических единиц – всё это может иметь определённый манипулятивный эффект. При таком подходе текст СМИ не является самостоятельной единицей, но частью масс-медиа дискурса, под которым мы вслед за А. А. Даниловой понимаем «связный текст в совокупности с экстралингвистическими факторами (прагматическими, социокультурными, психолингвистическими и др.); текст, передаваемый по каналам СМИ, взятый в событийном аспекте и рассматриваемый как целенаправленное социальное действие» [1].

Рассмотрим реализацию особенностей масс-медиа дискурса на материале текста газетной публикации в The Washington Times «Double bombing kills 14 in northern Iraq» от 7 марта 2012. Тема военного конфликта в Ираке до сегодняшнего дня не теряет своей актуальности, особенно на фоне общей напряжённости на Ближнем Востоке, вызывая споры и являясь объектом неоднозначных оценок. Поэтому мы предполагаем, что тексты публикаций (особенно в СМИ США), посвящённых ситуации в Ираке, обладают определённым манипулятивным потенциалом, учитывая интересы США на данной территории.

Таблица 1

**Структурно-композиционное построение текста и развёртывание
аргументации (оригинальное деление на абзацы сохранено)**

Основная информация	
<i>Double bombing kills 14 in northern Iraq</i>	Заголовок, передающий основную новость
<i>Two bombs that exploded in swift succession killed 14 people Wednesday near a crowded restaurant in a mid-sized city in Iraq's north, officials said.</i>	Расширение основной информации

<p><i>Officials said the blasts may indicate that the town of Tal Afar, a hotbed of insurgency during the years that Iraq teetered on the edge of civil war, may again be experiencing an influx of militants due to the uprising in neighboring Syria.</i></p>	<p>Переходот введения основной информации к её анализу</p>
<p><i>Foreign volunteers coming to join the Iraqi insurgency once passed through the town en route from Syria to the northern Iraqi crossroads city of Mosul. Now, Iraqi fighters are thought to be heading in the other direction, traveling to aid Syria's largely Sunni insurgents in their battle against a regime in Damascus dominated by a Shiite offshoot sect.</i></p>	<p>Расширение контекста, введение дополнительной информации</p>
<p><i>Tal Afar Mayor Abdul Aal Abbas al-Obedi said a car parked outside a popular downtown restaurant exploded in the early afternoon. As people rushed to the scene to help, a suicide bomber in the crowd detonated his explosives belt, al-Obedi said.</i></p> <p><i>Al-Obedi and local politician Qusai Abbas said 14 people were killed in the mixed Arab-Turkomen city about 90 miles (150 kilometers) east of the Syrian border and 260 miles (420 kilometers) northwest of Baghdad. Both Shiites and Sunnis live in the city.</i></p> <p><i>"The blasts of today turn our memories backward to the previous years of explosions, and return our minds to the violence and sectarian displacement of the people of Tal Afar then," said Abbas, a member of the council for Ninevah province in which the city is located .</i></p>	<p>Расширение основной информации, комментарии официальных лиц</p>
<p><i>Tal Afar was a major battleground between U.S. forces and Iraqi insurgents in 2005, and the Americans claimed it as one of their first lasting counterinsurgency victories. It has however seen infrequent but bloody militant attacks in the years since.</i></p>	<p>Уход от основной информации, расширение контекста, введение дополнительной информации</p>
<p><i>Abbas and al-Obedi said 22 people were wounded. Police and hospital officials confirmed the casualties.</i></p>	<p>Расширение основной информации</p>
<p>Анализ основной информации</p>	
<p><i>There was no immediate claim of responsibility for the attack, but car bombs and suicide bombers are hallmarks of <u>al-Qaida</u>.</i></p>	<p>Анализ основной информации. Приём «подмены аргумента»</p>
<p><i>In the first years following the 2003 U.S.-led invasion, Sunni fighters emboldened by <u>al-Qaida's</u> battle in Iraq traveled from Syria to train and plot attacks in Mosul before heading south toward Baghdad to target the Shiite-led government and pilgrims there.</i></p>	<p>Развёртывание приёма «подмена аргумента». Уход от анализа основной информации, расширение контекста, введение дополнительной информации</p>
<p><i>A September 2005 offensive by U.S. and Iraqi troops chased extremists into the barren countryside. But the insurgency managed to keep a toehold in the city, which was devastated by a March 2007 marketplace attack where truck bombs killed 152 people. Shiites and police then went</i></p>	<p>Уход от анализа основной информации, расширение контекста, введение дополнительной информации</p>

<i>on a reprisal rampage, killing 70 Sunnis and prolonging the cycle of violence.</i>	
<i>Though <u>al-Qaida's</u> threat has been drastically weakened in Mosul over the last five years, it remains potent, and the city continues to be a staging ground for Iraqi fighters and smugglers now heading to Syria to help opposition forces overthrow the regime of Syrian President Bashar Assad, whose religion is an offshoot of Shiism.</i>	Развёртывание приёма «подмена аргумента». Уход от анализа основной информации, расширение контекста, введение дополнительной информации.
<i>Wednesday's attack signals "that Tal Afar is still a hot area, and remains an <u>al-Qaida</u> stronghold as an area used by insurgents crossing the borders from and to Syria," Abbas said.</i>	Развёртывание приёма «подмена аргумента». Анализ основной информации
<i><u>Al-Qaida</u> frequently targets security forces, as in a Monday attack in the western Iraqi city of Haditha where 25 policemen were killed in a brazen pre-dawn assault by insurgents dressed as government troops. Al-Obedi said only civilians were killed in the Tal Afar restaurant.</i>	Развёртывание приёма «подмена аргумента», расширение контекста, уход от анализа основной информации. Расширение основной информации
<i>"This cowardly terrorist attack only targeted poor civilians," he said. "There were no police or troops in this popular restaurant."</i>	Расширение основной информации
<i>Also on Wednesday, separate car bombings in Baghdad killed four people and wounded 14 in a Sunni area of the capital, according to police who spoke on condition of anonymity because they were not authorized to release the information.</i>	Уход от основной информации и её анализа. Расширение контекста, введение новой информации
<i>Violence has dropped considerably since the height of Iraq's insurgency just a few years ago, but deadly attacks still happen almost every day.</i>	Заключение-вывод

Таким образом, текст рассмотренной нами статьи можно разделить на следующие крупные структурно-смысловые части: 1) основная информация; 2) анализ основной информации. Однако необходимо сразу отметить чрезвычайную неоднородность самих частей, нарушения логики внутри них. В частности, изложение основной информации о теракте прерывается постоянными отступлениями, расширением контекста и введением новой информации о передвижениях повстанцев, о военной истории города, а также попытками анализа ситуации в целом.

То же самое можно сказать и о логике изложения во второй части статьи. Анализ начинается с информации об организаторе теракта (точнее, об отсутствии информации о нём), однако видимого продолжения это не получает. Вместо этого автор переходит к описанию ситуации в другом городе – Мосуле, а также общей ситуации в регионе, периодически возвращаясь к основной информации о теракте. Такой «рваный» характер изложения, на наш взгляд, не случаен. С одной стороны, он является отражением общей особенности массовой культуры – её мозаичного, клипового характера, (Желтухина, 2003, Кириллова, 2005, Костина, 2006, Маклюен, 2003): «современная культура трансформировалась из культуры книги в культуру экрана, что самым непосредственным образом отразилось на особенностях мышления, где сознание стало выступать как клиповое, опирающееся на эмоциональное, но не рациональное восприятие идеи» [6]. Мозаичный характер массовой культуры находит своё выражение не только в разнородности текстов и кодов, в которое погружено сознание современного человека, но и внутри самих текстов, составляющих основу дискурса, в данном случае дискурса СМИ. В нашем примере каждый абзац выражает отдельную мысль, зачастую не связанную с последующей информацией прямыми логическими связями. Ср.:

«Tal Afar was a major battleground between U.S. forces and Iraqi insurgents in 2005, and the Americans claimed it as one of their first lasting counterinsurgency victories. It has however seen infrequent but bloody militant attacks in the years since.

Abbas and al-Obedi said 22 people were wounded. Police and hospital officials confirmed the casualties».

С другой стороны, такое мозаичное изложение информации в статье имеет, на наш взгляд, определённый манипулятивный потенциал, так как не позволяет реципиенту воспринять сообщение как единое целое, выстроить логические цепочки аргументации. В таком случае сознание, скорее всего, будет воспринимать информацию отдельными блоками, а ещё мельче – отдельными семантическими единицами, что в целом не позволит критически осмыслить и, возможно, оспорить сообщение. В данном случае происходит переключение внимания с характера изложения, с логичности аргументации и выводов, на собственно саму информацию, что, принимая во внимание информационно-аналитический характер статьи, является неприемлемым. Кроме того, сознание, не улавливая явных логических связей между смысловыми блоками, скорее всего, будет пытаться выстроить собственные логические связи между частями сообщения, опираясь на отдельные семантические единицы, что может являться основой для манипулирования, что будет показано далее.

Наибольший интерес в этом отношении вызывает вторая часть статьи, которая начинается с использования приёма «подмены аргумента», когда в текст публикации вводится название международной террористической организации «Аль Каеда»: «*There was no immediate claim of responsibility for the attack, but car bombs and suicide bombers are hall marks of al-Qaida*». Далее на протяжении всей второй части статьи имя «*al-Qaida*» употребляется четыре раза. К концу статьи у читателя должно сложиться устойчивое убеждение, что этот теракт совершен именно Аль Каедой, хотя основанием для доказательства приводится утверждение, которое само нуждается в доказательстве.

Повторение семантической единицы «Аль-Каеда» далее в тексте статьи направлено на развёртывание приёма «подмены аргумента», например: «*<...>Tal Afar is still a hot area, and remains an al-Qaida stronghold*», атакже «*Al-Qaida frequently targets security forces <...>*». Данный манипулятивный приём, на наш взгляд, является особенно эффективным на фоне уже упомянутого «мозаичного» характера изложения информации: в данном случае реципиент, видя постоянно употребляемое слово «Аль-Каеда» и не наблюдая последовательной аргументации, свяжет теракт с этой организацией, что само по себе прямо в статье не высказано, но такой вывод, скорее всего, являлся целью её автора. Таким образом, возникает ложная логическая цепочка: «совершён теракт» – «взрывы машин и террористов смертников – это характерный признак деятельности Аль-Каеды» – вывод: «этот теракт тоже был совершён Аль-Каедой».

Использование манипулятивных приёмов при подаче информации о ситуации на Ближнем Востоке, на наш взгляд, имеет вполне конкретную цель: создать у читателя убеждённость в крайне прочных позициях Аль-Каеды в этом регионе, в том, что любое беззаконие, творящееся там, является делом рук её боевиков, что в свою очередь создаёт у реципиента-американца, ещё хорошо помнящего теракты 11 сентября 2001 г., довольно туманный, но весьма зловещий образ Ближнего Востока как угрозы его стране. Высока вероятность, что после этого нация в целом будет поддерживать намерения своего руководства продолжать войну или начать новую. При этом необходимо отметить неочевидность связи между Аль Каедой и суннитами, ведущими активную борьбу против шиитов и сирийского президента Башара Асада, хотя, как утверждается в СМИ, Аль-Каеда также настроена против последних. Однако, можно предположить, что тонкости взаимоотношений на Ближнем Востоке могут не интересовать руководство США, поскольку если любой теракт можно приписать Аль-Каеде (которая в регионе присутствует), то это является достаточным основанием для развязывания войны против своего давнего врага на любой территории.

Библиографический список

1. Данилова А. А. Манипулирование словом в средствах массовой информации. – М. : Добросвет, 2009. – С. 150–151.
2. Желтухина М. Р. Масс-медиаальная коммуникация: языковое сознание – воздействие – суггестивность // Язык. Сознание. Коммуникация : сб. статей / ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. – М. : МАКС Пресс, 2003. – Вып. 24. – С. 13–28.
3. Зирка В. В. Манипулятивные игры в рекламе: Лингвистический аспект. – Изд. 2-е. испр. – М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – С. 92.

4. Ильясова С. В., Амири Л. П. Языковая игра в коммуникативном пространстве СМИ и рекламы. – М. : Флинта, 2009 г. – С. 11.
5. Кириллова Н. Б. Медиакультура как объект исследования // Известия Уральского государственного университета. – 2005. – № 35. – С. 63–74.
6. Костина А. В. Массовая культура как феномен постиндустриального общества. – М. : КомКнига, 2006. – С. 201.
7. Маклюэн Г. М. Понимание медиа: Внешние расширения человека. – М. : КАНОН-пресс-Ц, Кучково поле, 2003. – 464 с.
8. Михалева О. Л. Политический дискурс: специфика манипулятивного воздействия. – М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 256 с.
9. Остроушко Н. А. Речевое воздействие как лингвистическая проблема // Мир русского слова. – 2002. – № 5. – С. 90.

УДК 81.272

МЕСТО ЧЭНЬЮЙ В ПОЛИТИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ КНР

А. А. Васильева

**Институт зарубежной филологии и регионоведения
Северо-Восточного федерального университета,
г. Якутск, Республика Саха (Якутия), Россия**

THE PLACE OF CHENGYU IN THE POLITICAL COMMUNICATION OF PRC

A. A. Vasilieva

**Institute of foreign philology and regional studies
North-Eastern federal university,
Yakutsk, Republic of Sakha (Yakutia), Russia**

Summary. This article observes the political communication of China through the speech of the most famous politicians, such as Hu Jintao, Wen Jiabao, Deng Xiaoping etc. and the place of Chinese chengyu in this kind of communication.

Key words: politicians; speech; phraseology; idiom; chengyu; semantics.

Трудно переоценить роль политической коммуникации в развитии экономических, политических, культурных взаимоотношений всего мирового сообщества. Политическая риторика способна налаживать и поддерживать дружеские отношения между теми или иными странами. Выступления политических лидеров обладают такой силой, что могут влиять на возникновение конфликтов между государствами и их разрешение либо мирным путём, либо с использованием военной силы. В целом по политической коммуникации можно судить и предполагать о возможных стадиях, приоритетах и направлениях в развитии межгосударственных, межконтинентальных и мировых отношений. Вполне закономерно, что такой значимый аспект жизни современного мира привлекает науку и учёных из разных областей знаний, становится крайне актуальным для всевозможных исследований.

В научном сообществе воздействующая функция признаётся основной функцией политических выступлений. Политическое выступление направлено на оказание идеологического воздействия, на формирование определённого отношения к тем или иным реалиям политической жизни. Большую значимость для массовой аудитории приобретает эмоциональное выступление, способное «разжечь пламя» в душах слушателей, увлечь и повести за собой. Здесь особая роль отводится тем лингвистическим средствам, которые используются авторами выступлений. Политические деятели, как правило, очень хорошо владеют стилистическими ресурсами языка. Их задача всегда – это преподнести информацию в наиболее яркой, характерной, запоминающейся форме. Для достижения этого при составлении текстов необходимо подбирать яркие, броские, остроумные, содержащие глубокий смысл выражения. Это влечёт за собой широкое использование фразеологического материала. Ни для кого не секрет, что фразеология является отражением национальной культуры и самобытности народа. Знание и умение правильно, к месту использовать в речи фразеологизмы всегда ценилось в Китае, и считается показателем образованности и начитанности, особенно это относится к такому разряду китайских фразеологизмов, как чэньюй [2, с. 14].

тае, и считается показателем образованности и начитанности, особенно это относится к такому разряду китайских фразеологизмов, как чэньюй [2, с. 14].

Чэньюй – это устойчивое фразеологическое словосочетание (чаще четырёх-словное), построенное по нормам древнекитайского языка, семантически монолитное, с обобщённо переносным значением, носящее экспрессивный характер, функционально являющееся членом предложения [2, с. 14]. Сферой употребления чэньюй является строго нормированная литературная речь, язык художественных произведений, газетно-публицистический стиль. Выступления политических деятелей по своей стилистической отнесённости ближе к совокупности официально-делового и газетно-публицистических стилей. Такие качества чэньюй, как метафоричность, образность, экспрессивность, придают выступлениям политиков эмоциональность и выразительность. С помощью чэньюй авторы как бы «разбавляют» свои официальные речи, делают их более яркими и доступными для восприятия и запоминания. Этим и обусловлено, на наш взгляд, активное использование политическими лидерами в своих речах таких фразеологических единиц, как чэньюй.

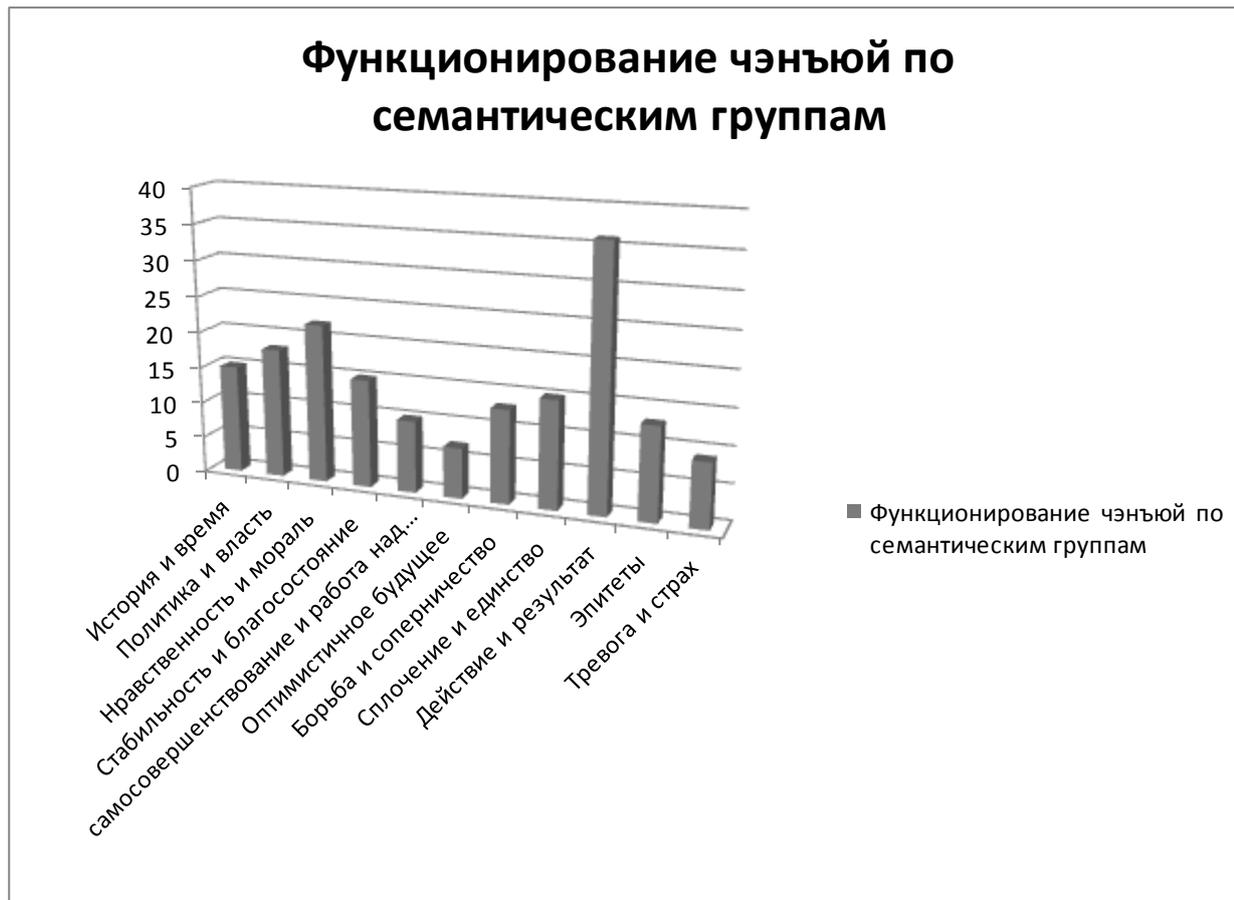
В качестве объекта исследования нами были отобраны 25 выступлений известных политических деятелей Китая: Ху Цзиньтао 胡锦涛 (государственный деятель КНР, председатель КНР с 2003 г., генеральный секретарь ЦК КПК с 2002 г., председатель Центрального военного совета КНР с 2005 г.), Вэнь Цзябао 温家宝 (премьер Госсовета КНР, постоянный член Политбюро ЦК КПК), Дэн Сяопин 邓小平 (китайский политик и реформатор, деятель КПК); Цзян Цземинь 江泽民 (генеральный секретарь ЦК КПК с 1989–2002, председатель Военного совета ЦК КПК с 1989–2004, председатель КНР с 1993–2003 гг.). Источниками текстов выступлений послужили следующие интернет-ресурсы удаленного: www.gx.xinhuanet.com, www.gov.cn, www.youth.cn. Минимальное количество чэньюй, найденных в текстах выступлений 4–5, максимальное – 32 в одном тексте. Высокой частотностью употребления обладают следующие чэньюй: 事实就是 – «реалистический подход к действительности», «реально и практично»; 平衡增长 – «увеличение в равномерном состоянии». В общей сложности, в 25 выступлениях выявлено 179 чэньюй. В связи с тем, что функционирующие в выступлениях политических лидеров чэньюй часто повторяются, можно сделать вывод о том, что данные 179 ФЕ являются наиболее характерными для политической коммуникации. В результате проведённого анализа выступлений политических лидеров, выяснили, что наиболее высокой частотой употребления обладают чэньюй, относящиеся к следующим семантическим группам: 1. «История и время»: 与时俱进、源远流长、与此同时、此时此刻、辞旧迎新、和平演变、万古长青、风云变幻、长期以来。2. Политика и власть»: 客观规律、综合国力、艰苦创业、正本清源、财政赤字、标本兼治、以强凌弱。3. «Нравственность и мораль»: 清正廉洁、不骄不躁、严于律己、廉洁奉公、不屈不挠、全心全意、诚心诚意、任重道远。4. «Стабильность и благосостояние»: 动荡不定、平衡增长、循序渐进、稳定轨道、持之以恒、方兴未艾。5. «Самосовершенствование и работа над собой»: 日新月异、勇于创新、艰苦创业、自强不息、解放思想、取长补短、精益求精、蒸蒸日上、埋头苦干、与日俱增。6. «Оптимистичное будущее»: 发愤图强、着眼长远、繁荣昌盛、长远发展、万无一失、沧海桑田、健康发展。7. «Борьба и соперничество»: 艰苦奋斗、刀光剑影、枪林弹雨、冲锋陷阵、视死如归、风尘仆仆、不懈努力、仁人志士、得不偿失、逆水行舟、一扫而光、实际行动、构成威胁。8. «Сплочение и единство»:

抓住机遇、巍然屹立、发挥作用、对症下药、一蹴而就、默不作声、奋发图强、自食其果、亲眼看看、人心所向、不负众望¹⁰。「Эпитеты»:

翻天覆地、顶天立地、轰轰烈烈、光辉灿烂、形形色色、兴旺发达、丰富多彩、刻不容缓、重中之重、大有可为、由来已久、准确无误、固步自封。¹¹ «Тревога и

страх»:忧心忡忡、薄弱环节、瓶颈制约、艰苦卓绝、杞人忧天、谨小慎微、惊慌失措、动荡不定、艰难险阻。

Количественную характеристику чэньюй, используемых в политиками в своих выступлениях, можно проследить на графике.



Проанализировав тексты выступлений китайских политических лидеров на предмет функционирования в них чэньюй, можно сделать вывод о том, что в политической коммуникации Китая чэньюй используется с целью привлечь внимание аудитории; в доступной, краткой форме передать сложную идею или информацию, придать эмотивную окраску теме высказывания, построить авторское видение, помочь субъекту мыслить, формировать какое-то представление о мире, усилить сенсационность сообщения, дать оценку какому-либо политическому явлению и т. д.

Библиографический список

1. Ветров П. П. Фразеология современного китайского языка: синтаксис и стилистика. – М. : Восточная книга, 2007. – 368 с.
2. Войцехович И. В. Практическая фразеология современного китайского языка : учебник. – М. : АСТ; Восток – Запад, 2007. – 509 с.
3. Будаев Э. В., Чудинов А. П. Становление и эволюция зарубежной политической лингвистики // Политическая лингвистика. – Вып. 20. – Екатеринбург, 2006. – С. 75–94.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЭТНОПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОПИСАНИЯ ВЫРАЖЕНИЯ ЭМОЦИЙ В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ¹

О. К. Калькова
Владивостокский государственный университет
экономики и сервиса,
г. Владивосток, Россия

THEORETICAL FOUNDATIONS OF ETHNOPSYCHOLINGUISTIC DESCRIPTION OF THE EMOTION'S EXPRESSION IN RUSSIAN AND CHINESE LINGUOCULTURES

O. K. Kalkova
Vladivostok state university of economic and service,
Vladivostok, Russia

Summary. The article describes theoretical aspects of functioning the emotions in different linguocultures, the problems of linguistic description and classification basic emotions; the specifics of manifestation emotions in Russian and Chinese linguocultures.

Key words: ethnopsycholinguistic; emotion; linguocultures.

В последние десятилетия гуманитарное знание всё больше обратилось в сторону антропоцентризма. На стыке существующих наук произошло образование новых исследовательских областей, направленных на изучение человека в его многообразии взаимоотношений с окружающим миром. Интерес учёных к языку говорящих субъектов (в отличие от изучения самого языка, языка как системы) поставил перед лингвистами ряд новых проблем, в том числе проблему выявления, описания и классификации лексики, непосредственно связанной с выражением человеческих чувств и эмоций.

Исследования мимического выражения эмоций, проводимые П. Экманом, Е. Р. Соренсенем и У. В. Фризенем, с одной стороны, и К. Е. Изардом, с другой, дают возможность предполагать, что «все люди рождаются со способностью выражать одинаковый набор эмоций одними и теми же способами. Более того, универсальность привносит сходства и в другие аспекты эмоций. Все люди имеют возможность переживать эти самые эмоции одним и тем же образом, многие типологически схожие события и психологические ситуации вызывают одинаковые эмоции у всех людей в различных культурах» [4]. Исследователи предполагают, что люди рождаются со способностью переживать, выражать и воспринимать один и тот же основной ряд эмоций. Но наряду с универсальностью выражения эмоций существует второй фактор – так называемые культурные нормы выражения эмоций. Проведённые П. Экманом и группой исследователей эксперименты доказали существование зависимости выражения эмоции от культурных норм. Наблюдения за поведением людей, принадлежащих к разным культурам, обнаружили, что в сфере выражения эмоций встречаются как универсальные типы реакций, так и специфические для отдельных исследовавшихся культур.

Несмотря на чёткость научных позиций в области изучения психологии эмоций, до сих пор не существует их универсальной классификации, что создаёт трудности для лингвистического описания и систематизации. Большинство работ по исследованию эмоций посвящено процессам и механизмам их мимического выражения, но для лингвистической науки в первую очередь важно исследовать собственно языковые механизмы их обозначения и выражения. Необходимость собственно лингвистического анализа средств, отображающих эмоции человека, обусловлена не разработанностью проблемы. Выражение эмоций в языке до сих пор исследовано недостаточно, тем более сопоставительное описание языкового выражения эмоций в противоположных типах культур.

Эмоции тесно связаны со знаниями и изменчивы во времени. Исследования по психологии эмоций позволили выделить основные характеристики, такие как: универ-

¹ Исследование выполнено при поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации соглашение 14.В37.21.0533 "Исследование этнокультурной специфики речевой коммуникации носителей русского и восточных языков в социально-бытовой сфере общения".

сальность, узнаваемость, возможность вербализации. В то же время единая классификация эмоций до сих пор отсутствует. Часть учёных склонна выделять некий круг базовых эмоций, при соединении которых могут появляться такие комплексные состояния, как тревожность, сочетающая в себе страх, гнев, вину и интерес [2, с. 66]. Другие исследователи отвергают такую возможность. Б. И. Додонов утверждает, что «универсальной классификации эмоций создать вообще невозможно и классификация, хорошо служившая для решения одного круга задач, неизбежно должна быть заменена другой при решении иного круга задач» [1, с. 28–38].

Чтобы чётче структурировать исследования этнокультурной специфики речевой коммуникации носителей русского и китайского языков, мы в дальнейшем будем опираться на классификацию базовых эмоций, предложенную К. Изардом. Он разработал для их определения ряд критериев, в частности проявление базовой эмоции при помощи выразительной и специфической конфигурации мышечных движений лица (мимики), оказания организующего и мотивирующего влияния на человека, способ его адаптации. Критериям, которые назвал Изард, отвечают эмоции интереса, радости, удивления, печали, гнева. А также эмоции отвращения, презрения, страха, стыда, смущения (застенчивости). Сюда же относится чувство вины [2, с. 464].

Основные базовые эмоции К. Изард разделяет на положительные и отрицательные. Однако он оговаривается, что деление не является абсолютным: положительные эмоциональные состояния – интерес и радость; отрицательные эмоциональные состояния – страдание, гнев, отвращение, презрение, страх и стыд. Удивление не имеет чётко выраженного отрицательного или положительного знака эмоциональной реакции на внезапно появившиеся обстоятельства. Хотя существует мнение, что такое деление эмоций имеет слишком обобщённый и наивный характер. Оценка эмоций может изменяться от ситуации. Радость относится к положительным эмоциям, но и она может приводить к негативным последствиям, если в её основе лежит злорадство, если радостное переживание связано с чрезмерным возбуждением или вызвано скрытыми мотивами. Мы считаем, что для интерпретации лингвистических результатов и категоризации эмоций необходимо подобное деление. Проведённые нами ассоциативные эксперименты в межэтнических группах доказывают, что абсолютное большинство респондентов характеризует перечисленные базовые эмоции как положительные, отрицательные или нейтральные. Полученные результаты дают основание оперировать делением на положительные – отрицательные – нейтральные как термином для лингвистического описания эмоций.

В результате проведённого в рамках исследования свободного ассоциативного эксперимента было опрошено 100 русских и китайских студентов разных направлений. В качестве слов-стимулов были выбраны 11 базовых эмоций по К. Изарду. В задании испытуемым предлагалось отнести перечисленные эмоции к одной из оценок. Обе опрашиваемые группы разделили эмоции на:

1. Отрицательные (грусть, отвращение, страх, гнев, презрение);
2. Положительные (интерес, радость);
3. Нейтральные (удивление, смущение, вина).

Относительно оценки эмоции «стыд» мнения респондентов разделились практически поровну. Так, 42 % опрошенных китайских студентов считают стыд отрицательной эмоцией, 44 % – нейтральной. Среди русских студентов 36 % считают её отрицательной и 46 % – нейтральной. Объяснение подобных результатов мы находим в трудах психологов, которые видят такое неоднозначное отношение к стыду в высокой социализации этой эмоции. Парадоксальность стыда проявляется также и во взаимосвязи эмоций интереса и радости с активацией и переживанием стыда. Эмоция стыда обязательно направляет внимание и интерес человека на самого себя. По мнению С. Томкинса, для её активации необходим определённый уровень активации эмоций интереса и удовольствия. Когда же стыд вступает в свои права, удовольствие и интерес вынуждены отойти в тень [6]. Также эмоция стыда взаимодействует с печалью, гневом, страхом и практически всегда идёт рядом с презрением. Презрение, направленное на человека, будь то презрение со стороны или его презрение к самому себе, служит естественной причиной для переживания стыда.

Поскольку язык эмоций содержит как общие элементы, сходные для разных культур, так и элементы специфические для определённых культур, то возникает вопрос: какие именно формы выражения имеют универсальный характер, а какие – специфический, и от каких факторов это зависит. Природа эмоций двойственна: с одной стороны – это универсальное психологическое и физиологическое явление, с другой – эмоциональный концепт, характеризующийся культурно-обусловленным смыслом и языковым выражением. Особые правила каждой культуры определяют, когда и каким образом (степень интенсивности и способ демонстрации, вербальное выражение) проявляются эмоции.

А. К. Кляйнберг полагает, что различия выражения эмоций в разных культурах отчасти связаны с тем, что эмоции различаются своими социальными функциями. Некоторые эмоции, например, гнев, интерес, презрение, явно направлены на окружающих и являются формой взаимодействия между человеком и социальной средой. Другие же (например, страх, печаль) имеют более эгоцентрический характер, и являются ответом на то, что произошло с человеком. Всё, что касается отношений между людьми, как правило, предполагает чёткие нормы, обязательные для всех членов данной культуры. Поэтому эмоции, направленные на других, в большей степени, чем эгоцентрические эмоции, подвержены влиянию культуры [3].

Помимо социальных функций, «определённая эмоция всегда вызывается какой-нибудь специфической и абстрактной ситуацией, типовой ситуацией (категориальной). Очень важной лингводидактической задачей является составление парадигмы эмоциональных категориальных ситуаций, характерных для одного коммуникативного социума или для различных контактирующих социумов – универсальных эмоциональных ситуаций» [5, с. 56]. Опираясь на данное положение при проведении выше описанного ассоциативного эксперимента, испытуемым предлагалось также отметить ситуации, в которых человек может испытывать заданные эмоции. При этом круг ситуаций не был выбран заранее, что позволило выделить как универсальные эмоциональные ситуации для русской и китайской лингвокультур, так и национально специфичные. На примере эмоции «презрение» мы можем отметить, что универсальные типовые ситуации, провоцирующие проявление презрения в обеих культурах возникают: в разговоре; при недовольстве кем-то; при предательстве; если человек сделал что-то неэтичное (плохое). Специфичные для русских ситуации: при чувстве превосходства; при нахождении в обществе (в частности, в новом обществе); при знакомстве; при плохом настроении; при безразличии. Для китайцев: если люди сделали что-либо неправильно; если человек ведёт себя как ребёнок; при грубом движении; по отношению к неловкому и неуклюжему человеку. Подобные реакции китайцев можно объяснить особенностями восточного самосознания. На Востоке человек рассматривается не как самостоятельная единица, а как частица единого коллектива. Традиционные философско-религиозные направления в Китае: буддизм, даосизм и конфуцианство, повлияли на формирование восточного менталитета, при котором сохраняется клановость общества, а ярко выраженный индивидуализм, как и отклонение от нормы, не поощряется.

Обобщая сказанное, повторим, что выражения эмоций могут быть как универсальными, так и содержать национально специфичные компоненты, которые зависят от культурных норм, определяющих ситуации, интенсивность и характер выражения тех или иных эмоций; а также от способов социализации эмоции в конкретном обществе. По данным ассоциативного эксперимента носители русского и китайского языков одинаково, интуитивно, оценивают эмоции как положительные, отрицательные или нейтральные. Вероятно, это связано с тем, что в бытовом общении человек не анализирует мотивирующие причины возникновения той или иной эмоции, а воспринимает её в конечном, «кристаллизованном» виде. В то же время социальные, религиозные, культурные нормы поведения навязывают определённые оценки в восприятии эмоций. Например, и в китайской, и в русской культуре «радость» имеет положительные коннотации, тогда как «презрение» или «гнев» – табуированные эмоциональные состояния, которые часто стараются скрывать от партнёров по коммуникации.

Результаты экспериментов являются предварительными, для их подтверждения требуются дальнейшие исследования с увеличением численности респондентов, при-

менением разных тактик опроса и механизмов анализа с различных точек зрения (лингвистической, психолингвистической и психологической).

Исследования, проводимые в целях описания эмоций, демонстрируют различия между культурами, которые происходят из-за разных способов социализации, как следствие – концептуализации эмоций в разных культурах. Сами эмоции и состояния универсальны, а типологическая структура эмоциональной лексики не совпадает в разных языках, имеет национальную специфику, так как выражение их в каждом языке индивидуально.

Для лингвистического описания культурно-маркированных средств выражения эмоций необходимо опираться на собственно лингвистические данные, поскольку для большинства слов одного языка в словаре может быть дано несколько соответствий в другом языке. Важен анализ данных, полученных в результате свободных ассоциативных экспериментов с психолингвистической и этнопсихолингвистической точек зрения. Так же следует учитывать работы этнографов, психологов для более полного и детального описания полученных результатов в социально и ситуативно обусловленных ситуациях.

Библиографический список

1. Додонов Б. И. Направленность, характер и типичные переживания человека // Вопросы психологии. – 1970. – № 1. – С. 28–38.
2. Изард К. Эмоции человека / пер. с англ.; под ред. Л. Я. Гозмана, М. С. Егоровой; вступительная статья А. Е. Олышанниковой. – М. : МГУ, 1980. – С. 464.
3. Кляйнберг А. К. Китайская литература и речь. Особенности выражения эмоций. – М., 1948.
4. Мацумото Д. Психология и культура. URL: http://krotov.info/lib_sec/13_m/maz/umoto_6.htm
5. Шаховский В. И. Эмоции: Долингвистика, лингвистика, лингвокультурология. – М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – 128 с.
6. Tomkins S. S. Affect, imagery, consciousness. Vol. II. The negative affects. – New York : Springer, 1963.

УДК 008.776.3

УКРАИНСКАЯ НАУЧНО-ПОПУЛЯРНАЯ КНИГА В НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ КОНЦА XIX ВЕКА

М. М. Люзняк

Львовский филиал Киевского национального университета культуры
и искусств, г. Львов, Украина

UKRAINIAN POPULAR SCIENCE BOOK IN THE NATIONAL CULTURE
OF THE LATE NINETEENTH CENTURY

M. M. Lyuznyak

Lviv branch of the Kiev national university of culture and arts,
Lviv, Ukraine

Summary. In the context of the development of Ukrainian culture of the late nineteenth century studied sociocultural factors origin and formation of the Ukrainian popular science books.

Key words: Ukrainian popular science book; national culture; information environment; readers' interests.

Актуальность темы исследования. Представители любой нации или народности делают свой вклад в культуру общества, поскольку результаты их трудовой деятельности имеют культурное значение. Яркий пример тому – история формирования украинской научно-популярной книги анализируемого периода.

Постановка проблемы. Любой этап в развитии человечества – это особое состояние, когда сочетается накопленный и зафиксированный в социальной памяти опыт неповторимым контекстом существующей сейчас реальной социальной ситуации. Изучение прошлого в любой культуре – всегда своего рода открытие, уроки которого, увы, актуальны.

Современный период развития Украины как цивилизованного государства заметен объективно закономерным процессом вхождения в информационное общество [1, с. 148–149].

В подобных условиях большое значение приобретает задача формирования информационного пространства как необходимой среды и развития комплексной индустрии получения, формирования, переработки и использования информации, функционирования всех информационных процессов, в том числе исторических [2, с. 42].

Анализ последних исследований и публикаций. Понятие эффективности социальной коммуникации разрабатывалось преимущественно в социологии массовой коммуникации (Б. Ирушин, С. Мельник). Хотя отдельные моменты освещались при анализе надёжности информации в рамках теории и методологии (А. Волова, В. Паниотто, Ю. Яковенко), а также при исследовании межличностной коммуникации в её социально-психологическом аспекте (Е. Головаха, Н. Панина).

Цель статьи – дополнить существующие исследования в области национальной культуры, касающиеся украинской научно-популярной книги новыми выводами, вытекающими из архивных и современных материалов.

Изложение основного материала. Во многих современных исследованиях подчёркивается факт, что национальное сознание украинцев существовало на самом примитивном уровне: они знали, кем они не являются, – католиками, русскими и т. п., поскольку различия в языке, религии, одежде, обычаях и др. легко угадывались на бытовом уровне. Однако они не знали, частью какого большего народа они являются [3, с. 12].

Позволим себе не согласиться с автором. Один тот факт, что украинцы понимали свою национальную принадлежность и чёткое различие их культуры от других культур, уже является достаточным для оценки их высокого от Бога самосознания.

Ещё Иван Франко писал об украинском народе, который имеет свои грехи, не меньшие и не большие, чем другие народы. Но этот украинский народ «своей кровью и своими костями писал историю своей борьбы» [13, с. 166]. И ещё другой аспект дела, когда говорится о социально-экономических, политических факторах, продиктованных «государственными» в разное время «владыками» на территории Украины [9, с. 15].

В своё время другой учёный – С. Рудницкий писал, что высокое плодородие украинских земель имело не только благоприятные, но и совершенно бесполезные политически-географические последствия [10, с. 67]. Стоит поспорить и с этим автором по поводу подобного заключения.

Исследователь Я. Грыцак, в частности, отмечает, что учёные, которые утверждают о существовании нации и национального сознания задолго до XIX века, в значительной степени зависят от свидетельств исторических источников, которые были написаны элитой [3, с. 4]. Но история помнит не одну сотню примеров, когда эти источники, которые были предназначены для будущих поколений, сознательно уничтожались как раз с той целью, чтобы они не сохранились.

Во многих исследованиях отмечается, что становление научно-популярной книги проходило в течение всего XIX века и закончилось в его конце. Как указывает российская исследовательница Л. Кастрюлина, научно-популярная литература преподаёт науку как систематизированное знание о сущности тех или иных явлений объективной жизни, аккуратно отбирая из науки, как правило, то, что имеет мировоззренческое, социально-политическое или широкое народнохозяйственное значение. То, что позволяет формировать у читателя способность к творческому размышлению и познавательному интересу как мотиву к деятельности [5, с. 37–38].

Сегодня на Украине существует немало работ, рассматривающих украинское книжное дело как историческое явление [6], роль печатного слова в воспитании национального сознания и формировании политического мышления [17], историю издательского дела [11] и др.

Что касается XIX в., то именно здесь печатное слово, книга, пресса, литература в целом, как уже упоминалось, были вынуждены занять ведущее место в национальной жизни Украины, а именно литература, по выражению Е. Маланюка, «в системе других искусств стала очагом национальной жизни на протяжении почти всего XIX века». А И. Франко в своей работе «Из последних десятилетий XIX в.», характеризуя, прежде всего, развитие «украинско-русской» литературы, обращал внимание в этом «хроноло-

гическом временном периоде» на «ещё что-то гораздо большее», – а именно на развитие цивилизации и силу национального чувства [13, с. 471].

Что же касается развития и становления украинской научно-популярной книги, то ещё в 30-х годах XIX в. издаётся немало произведений на украинском языке под влиянием членов Кирилло-Мефодиевского братства. Книга по сельскому хозяйству, как и сельскохозяйственное образование вообще, довольно сильно интересовали «братчиков». Однако их намерениям не было суждено сбыться, поскольку катастрофа 1847 разогнала их, а вместе с этим и мечту об украинской научно-популярной книге.

Однако уже через десять лет эти намерения начинают осуществляться. П. Кулишу удаётся издать первую в истории украинской книги серию украинских книг, предназначенных для читателя-крестьянина [7, с. 49]. Его так называемая «Сельская библиотека» выходила в течение 1860–1862 годов, и за это время вышло 39 выпусков. Именно из-за этой серии признано существование массовой книги на украинском языке, в частности, рассчитанной на читателя-крестьянина. Например, как пишет А. Козаченко, в 1862 году и в начале 1863 на Черниговщине местный врач С. Нос организовал 53 пункта распространения книг (при школах, больницах) и т. д. Эти пункты обслуживали 72 контрагента (интеллигенция, ученики, священники). За эти два года они распространили 83 названия, 7263 экземпляров на сумму более 900 рублей, что в то время было немалой суммой [7, с. 31].

В Петербурге на общественные средства Костомарова, с участием того же П. Кулиша, начали выходить научно-популярные книги на украинском языке. Таким образом, украинская научно-популярная книга начинает становиться товаром, потому что предназначена была не только «для любителей и ревнителей». Своего покупателя книга находила и в деревне [7, с. 31].

Из-за не очень благоприятных условий, в том числе и цензурных, украинские книги печатали в России. Хотя во время «передышки» (с 1857 г.) некоторые начали издаваться и на Украине за счёт «общин». Их центрами были Киев, Чернигов, Полтава, Харьков. Именно в это время находят специальную форму научно-популярного, массового издания – «мэтэлыки». Как писал А. Козаченко в упоминавшейся нами работе, это были довольно приятные внешне издания, в цветной обложке, напечатанные крупным, чётким шрифтом [7, с. 52].

Научно-популярные издания того времени касались вопросов медицины, естествознания, истории Украины, появлялись издания справочно-практического характера. Это были те же «мэтэлыки», часто выходившие сериями. Но были и издания, рассчитанные на несколько выпусков (например, «Беседы» Иванова-Комарова) [7, с. 371].

В контексте нашего исследования следует вспомнить творчество М. Драгоманова [4, с. 589]. Именно для осуществления «умственной пропаганды» он основал украинскую типографию в Женеве, где начал системное издание украинской социалистической литературы [2, с. 188].

В Чернигове при обществе «Русская беседа» начинает издаваться «Библиотека для молодёжи, крестьян и мещанства» (1855–1894) [13, с. 178]. Всего в «Библиотеке» вышло 120 наименований.

В 1886 г. Русское педагогическое общество основало во Львове серию «Библиотека для молодёжи». В этом же 1886 году организовалась «Русская историческая библиотека».

А И. Бэлэй вместе с И. Франко начинают издание серии «Мелкая библиотека» [13, с. 57–58].

С половины 80-х годов новая волна притеснений и унижений нарушает ритм книгоиздательской жизни Украины.

В 1894 году Б. Гринченко организовал в Чернигове первое издательство, которое постоянно преследовалось со стороны правительства, хотя издавало научно-популярные издания.

В этом же году начинает выходить в Коломые «Библиотека для русской молодёжи» из серии популярных брошюр, которую издаёт Ю. Насальский.

Следующим издательством, организованным в 1893 году в Киеве, стало издательство «Век» [4, с. 280].

Занимались выпуском научно-популярных книг и «Громады» в Одессе, Киеве и Харькове.

Висновки. Коротко розглянувши процес видання та поширення українських науково-популярних видань ХІХ в. як одного з видів літератури досліджуваного періоду, можна сказати, що соціальна інформація (в нашому випадку українські науково-популярні видання) є відображенням існуючої в той час соціальної практики, яка «відкриває» найбільш загальні закономірності історичного процесу, які були відображені в національній культурі.

Бібліографічний список

1. Ваганова О. В. Україна в світовому культурно-інформаційному дисбалансі // Світова цивілізація і міжнародні відносини. – 2002. – № 1 (3). – С. 148–152.
2. Гошовська В. А. Становлення української соціал-демократичної думки кінця ХІХ – початку ХХ ст. (Проблема світогляду і національних особливостей, теоретичного осмислення на сторінках преси). – Харків : Основа, 1997. – 280 с.
3. Грицак Ярослав. Нарис історії України. Формування модерної української нації ХІХ–початку ХХ століття. – К. : Світ, 1996. – 512 с.
4. Енциклопедія українознавства. – Т. 3. – Львів : Вид-во НТШ, 1994. – С. 1050.
5. Кастрялина Л. К. Проблема психології літератури і її значення для теорії і практики редагування // Книга: дослідження і матеріали : зб. 26. – М., 1973. – С. 37–38.
6. Ківшар Таїсія. Український книжковий рух як історичне явище (1917–1923) // Центр пам'яткознавства НАНУ та Українського товариства охорони пам'яток історії та культури, Київський держ. ін-т. культури. – К. : Логос, 1996. – 340 с.
7. Козаченко Ант. Минуле книги на Україні: Історичний нарис. – Харків, 1930. – С. 49.
8. Коновець О. Ф. Науково-просвітницький рух в Україні (кін. ХІХ–поч. ХХ ст.) // Популяризація науки в Україні. – К. : Хрещатик, 1992. – С. 7.
9. Реферат економічний доктора Євгена Олесницького, виголошений на вічі народном в Станиславові для 4 н. ст. липня 1892. Передрук з «Діла». – Львів, 1892. – С. 15.
10. Рудницький С. Українська справа зі становища політичної географії. – Берлін, 1923 – С. 67.
11. Тимошик М. С. Історія видавничої справи. Підручник для студ. вищ. навч. закл., які навчаються за спец. «Журналістика» і «Видавнича справа та редагування». – К. : Наша культура і наука, 2003. – 455 с.
12. Українська журналістика в іменах / за ред. М. Романюка. – Вип. 4. – Львів, 1997. – С. 180.
13. Іван Франко. Зібрання творів: у 50-и томах. – Т. 26. – К. : Наук. думка, 1984. – С. 166.

ОСНОВНЫЕ ПРИЁМЫ И ПРИНЦИПЫ ЛИТЕРАТУРНОЙ ТЕАТРАЛЬНОСТИ В УКРАИНСКОМ ПОЭТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ ГЕНЕРАЦИИ 80-Х ГГ. XX В. : ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Н. П. Анисимова
Бердянский государственный педагогический университет,
г. Бердянск, Украина

THE MAIN DEVICES AND PRINCIPLES OF THE ARTISTIC THEATRICALITY IN THE POETIC DISCOURSE OF THE 1980-s GENERATION: THE THEORETICAL ASPECT

N. P. Anisimova
Berdyansk State Pedagogical University,
Berdyansk, Ukraine

Summary. The article deals with the main devices and principles of the artistic theatricality on the material of the creative works of the 1980s poetic generation. Various aspects of the theatricalised perception of the world have been analysed in Yuriy Andrukhovych, O. Zabuzhko und I. Malkovych's lyrics. The artistic models of the mask-topos have been investigated. Its connection with the Carnival motive has been defined. The correlation of the poetic theatre has been interpreted with the modernistic type of the artistic thinking.

Key words: theatricality; transitional epoch; game; Carnival; late modernism.

В переходную культурную эпоху 80-х гг. XX в. в украинской литературе актуализируется театрализованное мышление, способствующее моделированию «новой художественной реальности». Её толкование осуществил Мураб Мамардашвили: театральная сцена – место для «присутствия реальности, которой нет» [...]. В театре мы всегда видим маски другого» [18, с. 138]. По мнению Антонена Арто, переломные периоды всегда испытывают потребность в переосмыслении эстетики театра, ибо действительность не в состоянии ответить на острые проблемы бытия человека в мире. Учёный заметил: «В течение катастрофического периода, который мы мучительно переживаем, снова чувствуем непреодолимую потребность в театре [...]» [2, с. 95].

В последнее двадцатилетие XX века происходило театрализование эпохи в целом, когда «специфические формы сценичности сходят с театральных подмостков и покоряют себе жизнь» [11, с. 340]. Театрализация художественного мышления обусловлена ещё и тем, что она дала обществу импульсы для исправления его дисфункций в различных сферах бытия, в том числе, и эстетической. Эту тенденцию охарактеризовала Нила Зборовская. Учёная отметила, что это «уникальное поколение» (имеется ввиду поэтическая генерация 80-х) «зависает в колониализме» и несёт в себе «порубежный симптом». В литературе прослеживается «театроцентричная тенденция», «пронизывающая всю переходную украинскую культуру» [11, с. 396–397], когда шекспировская метафора «мир как театр» наполнилась новыми смысловыми оттенками.

Трансформирование приёмов театрализованного отображения жизни – характерная черта позднего поэтического модернизма, представленного в украинской поэзии творчеством поколения 80-х гг. XX в. Некоторые аналитические наблюдения по поводу художественного воплощения театральности в творчестве поэтов осуществили Анна Биберова, Нила Зборовская, Константин Москалец, однако проблема эстетического функционирования этого приёма в поэзии генерации 80-х остаётся не исследованной и дискуссионной. Комплексный и системный анализ литературной театральности отсутствует, что создаёт определённые трудности в целостном восприятии творческого феномена этой генерации и понимании её эстетической роли в переходную культурную эпоху.

Прежде всего следует определить конститутивные черты понятия «театральность», имеющего свою специфику в сравнении с классическим театральным действием. Первопроходцем в употреблении термина «театральность» считается российский актёр, режиссёр и теоретик театра Николай Евреинов, который в статье-манифесте «Апология театральности» (1908) впервые употребил неологизм «театральность». Исследователь трансформировал барокковую идею «teatrum mundi» («театр это жизнь») в идею «жизнь это театр» [Див. : 8], перекликающуюся во многих чертах с теорией

«игры» Йохана Хейзинги или с «новой театральностью» Антонена Арто. Неоспоримая заслуга Н. Евреинова и в том, что он ввёл это понятие в литературоведческий оборот. Татьяна Джурова оценивает труды учёного как наглядный пример эстетики модерна [Див. : 7], ибо в них заложена идея творения новой жизни не только актёром, но и любым индивидом, склонным к игре. Позже термин «театральность» теоретически обосновали представители французской театральной семиологии 1960–1980-х (Мишель Корвен, Патрис Пави, Анна Юберсфельд).

Ключевым понятием театральности является спектакль, показывающий альтернативную модель мира. Юрий Ковалив подчёркивает специфические приёмы отображения действительности, основывающиеся на игровых принципах: «Театральность [...] – совокупность сценических изобразительно-выразительных средств и приёмов, свойственных театру как особенному искусству игры» [14, с. 465]. Истоки театрализованного отображения действительности кроются в эпохе Барокко, особенно щедрой на разные формы игры, маскирования, перевоплощения, философия которой была «наиболее близка эстетической концепции модернизма» [14, с. 65]. Украинская поэзия поколения 80-х, репрезентированная творчеством Ю. Андруховича, В. Герасимьюка, О. Забужко, И. Малковича, И. Римарука и др., демонстрирует разноплановое проникновение барочного кода в сферу лирического осмысления бытия.

Художественное воплощение барочной метафоры «мир-театр» в творчестве поэтов проявилось двумя тенденциями. Первая заключается в использовании поэтики и приёмов Карнавала, разработанных М. Бахтиным. В среде этой генерации Нила Зборовская выделила выразителей «карнавальной» и «мифологической» линий [12, с. 77], связанных с модернистскими поисками О. Забужко, И. Малковича, И. Римарука. Поэты-модернисты используют приёмы театральности как способ своеобразного кодирования стихотворения и достижения глубокого подтекста. Юрий Буряк, в частности, писал: *«Життя і віри. Амфітеатр / Для ще не зіграних трагедій, / Комедій, драм... Який азарт / Тримає в пазурах поетів! / Не всіх, їй-право! Лиш гравець, / Як одержимий, прагне грати. / І зводить гру всю нанівець / Віри – пересмішник мертвих статуй!»* [6, с. 56].

Валентин Хализев в понятии «театральность» выделяет два аспекта: «театральность самораскрытия» и «театральность самоизменения». В творчестве поэтического поколения 80-х воплощаются обе модели с выразительной доминантой второй, смысл которой в том, что «человек превращает себя и демонстрирует окружающим совсем не то, что являет собой на самом деле. Таковы игровая эксцентрика, шутовство, клоунада, стихия обмана» [20, с. 67].

Важную роль в осмыслении специфики литературной театральности имеет философия и теория игры, разработанная Йоханом Хейзингой. Учёный убедительно доказал, что специфика развития человеческого общества в XX в. создала предпосылки для эволюции Homo Sapiens в Homo Ludens. Йохан Хейзинга подчёркивал важную роль в поэзии «веселого самозабвения, шутки и развлечения», рассматривая игру как универсальное культуротворческое начало [См.: 4]. Творчество представителей поколения 80-х, исходя из исследований учёного, «рождается в игре как игра – священная, безусловная игра» [4, с. 141] – она пропитана духом игры, театральности, художественно реализованных двумя основными функциями: одна «игра» искореняет каноны и догмы, другая же, наоборот, превращает людей в марионеток, лишает их свободы [См.: 13]. Игровое перевоплощение осуществляется с помощью приёма маски, занимающего особенное место в художественном мире поэтического поколения 80-х. Топос маски в поэзии Ю. Андруховича, О. Забужко, И. Малковича отличается многообразием форм и функций, воплощаясь в соответствии с социальными ролями – объективными и навязанными окружением. Мироощущению поэтического поколения 80-х созвучны идеи К.-Г. Юнга, в психоаналитической теории которого «маска» выступает одним из основных архетипов коллективного бессознательного. Обратившись к топосу маски, поэты продемонстрировали скрытое желание порубежного человека приспособиться к окружающей среде, а приспособившись, повлиять на нее [16, с. 242].

В лирике Ю. Андруховича, О. Забужко, И. Малковича используются разные формы и принципы театральности : карнавализация жизни; приёмы маски, игры, пародии, мистификации, лацы, комедии дель арте, театра абсурда. Все эти средства дали

возможность в художественной плоскости смоделировать авторские мифы, основную сущность которых составляет бахтинская концепция карнавализованного мира: «Карнавальная [...] жизнь – это жизнь, выведенная со своей обычной колеи, в некотором смысле – «жизнь наизнанку», «мир наоборот» («monde a l'envers») [3, с. 123].

Культурная эпоха 80-х гг. XX в. обозначена влиянием посттоталитарного мышления, лишившего эстетическое сознание духа весёлой карнавальная игры. Впрочем, несмотря на отсутствие карнавальная стихии, переходный период насквозь пропитан разными формами театральности. Представители поэтической генерации 80-х моделировали, за Ю. Лотманом, «театр повседневного поведения», поскольку само существование государства с чёткой «расписаностью» ролей в государственной иерархической структуре, доминированием марионеткового типа «советского человека», побуждало к игре, к отображению жизни в форме спектакля. Учёный писал: «Театр вмещался в жизнь, активно перестраивая бытовое поведение людей» [16, с. 269].

Основу театрализованного подхода составляет поэтика абсурда, выступающая в текстах представителей генерации 80-х и как составляющая «традиционной театральной условности», и как ряд специфических приёмов. В их основе – ирония, парадокс, гротеск, отчуждение). Исследователями неоднократно высказывался взгляд о взаимосвязи эстетики абсурда с модернистским типом мышления. В творчестве поэтов абсурд выступает в трёх основных значениях: «как эстетическая категория, выражающая негативные особенности мира; как логический абсурд, в основе которого – отрицание рациональности, смысла; метафизический абсурд, то есть выход за рамки разума как такового» [5, с. 10].

В поэтическом дискурсе поколения 80-х следует выделить три вида театрализованного мироощущения: 1) сказочно-игровой театр И. Малковича; 2) пародийно-карнавальная театр Ю. Андруховича; 3) культурологический театр О. Забужко. Актуализация художественных приёмов театрализации действительности обусловливается тесной связью с эстетикой постмодернизма, параллельно функционирующей в культуре переходной эпохи. Представители поэтического поколения 80-х активно трансформировали основные приёмы театральности в пределах модернистских поисков. Несмотря на то, что игра, интертекстуальность, ирония, гротеск являются постмодернистскими средствами, творчество поэтов демонстрирует использование модернистской эстетики. При этом «маски, использованные ими, можно назвать постмодернистскими, но лица под этими масками есть лицами модернистов» [19, с. 108]. Творчество генерации 80-х обозначено парадоксальностью переходной эпохи: поэты используют постмодернистские приёмы, не подвергая при этом сомнению универсальных гуманистических концепций смыслы и центра. Поэтому можно утверждать, что театральность и игровой характер поэзии генерации 80-х – «это промежуточный продукт игры» [19, с. 106], которую они играют со своим временем.

В кругу поэтического поколения 80-х театрализованное мироощущение наиболее отчётливо и последовательно прослеживается в лирике Ивана Малковича. Поэт отдаёт предпочтение «театральности самоизменения»: почти все его лирические герои демонстрируют «повседневный сеанс одновременной игры, всю жизнь играя роли, добровольно или принудительно взятые [...] на себя» [1, с. 231]. Весьма распространённой в его поэзии выступает «маска» поэта-конформиста, свойственная для украинского общества 80-х годов, когда всяческие «перекрашивания» приобрели гротескные формы, засвидетельствовав острый кризис на разных уровнях бытия нации. В переходную эпоху «соцреалистический» театр масок выработал собственные образные схемы, накладывая отпечаток на определяющие мотивы в творчестве поэтического поколения 80-х. В поэзии И. Малковича (сборники «*Білий камінь*», «*Ключ*», «*Яз янголом на плечі*», «*Вірші на зиму*») прослеживается отмеченное К.-Г. Юнгом идентификация индивида со своими масками (персонами), что неминуемо приводит к потере и размыванию собственной сущности, к патологической деградации личности. Учёный подчеркнул: «Персона-маска – это то, чем человек не является на самом деле, но то, кем он сам считает себя и кем его считают другие» [21, с. 261]. Приём «маски» определяет мировоззренческие основы и модель поведения лирических героев поэзии И. Малковича: они стремятся подыгрывать другим, теряют способность быть самими собой, мыслят по установленным нормам и стереотипам. Своеобразная эстетика поэ-

тической театральности, основу которой составляет маскирование, очерчивается в стихотворении «Чоловік». Поэт изображает тип индивида, который при любых обстоятельствах «нап'ялює маску хамелеона», предавая своё призвание, играя каждый раз новые роли: «Одягає маску блазня – / впізнають. / Вбирається в тогу незворушного судді – / благають: / – Перестань, хіба це ти?» / Лисом перевдягається – / кричать: / «Ми вже давно тебе впізнали, / досить». Причём маску шута окружающие считают естественной, другие же (маски судьи, лиса, Дон-Жуана и т. п.) подвергаются ироническому высмеиванию. Приговор автора жестокий: «Смішний / роззублений чоловік – / ніяк не збагне / що в кожній масці / є розріз / для очей» [17, с. 77]. Поэт показал тип человека-приспособленца, изменяющего «маски» по воздействию внешних обстоятельств.

Несколько другую модель театрализованного мироощущения предлагает Оксана Забужко, воплотившая «мотив актёрства» (сборники «Травневий іній», «Диригент останньої свічки», «Автостоп», «Друга спроба: Вибране»). Поэтесса моделирует условный мир, мир зазеркалья, в котором функции человека, актёра и персонажа драмы не только тесно переплетаются, но смещаются и трансформируются, создавая эффект ирреального пространства. О. Забужко писала о его специфике: «[...] как субъекты культуры мы формировались в «Стране Наоборот», и это реальность, с которой следует считаться» [10, с. 17].

Ряд стихотворений О. Забужко пронизан художественными приёмами, подчёркивающими игровое начало её лирики. Поэтесса использует стиль театра абсурда, антиаттракциона, моделирование «мира наоборот». Цикл «Естетика пози» выступает пародией на маскирование как основополагающий принцип общественного бытия в Украине постколониальной эпохи. Его исповедуют поэты-конформисты, «готові щомить гамселить себе в груди по-акторськи / Кулаком...», доказывая свою лояльность к режиму и приобретая каждый раз «нужную» маску: «Костюм нав'язує позу самим покромом. / Форми обволікають. Бунтар у процесі бунту / Починає вдавати бунтаря. На якому, кажете, ґрунті? / Та на нашім, на данськім... Герой удає героя, / Поет – поета. Оплески, «Браво!» – Будь ласка, / Приглушіть хоч звук – чи скажіть там, хай двері причинять... / («Подобатись» – від «подоба», себто «личина», / Чи, щоб зовсім було зрозуміло – «маска». Приём метонимии акцентирует обезличивание человека в мире абсурда: «Юрми порожніх костюмів уранці заповнюють місто» [9, с. 142, 143].

Важным принципом театрализованной жизни, отличной от реальной, является возможность проживать одну и ту же роль несколько раз, то есть изменять «маску» согласно обстоятельствам. О. Забужко оставляет человеку право «сыграть во второй раз», чтобы изменить ситуацию и снова самореализоваться («Найстройка оркестру») [9, с. 152]. Мотив «повторной роли» обусловлен стремлением поэтической генерации 80-х противопоставить свою эстетику канонам «соцреализма», ограничивающим творческие поиски и строго регламентирующим свободу. Закономерно и то, что одна из книг О. Забужко имеет название «Друга спроба», красноречиво намекающая на желание представителей переходного поколения осуществить утраченный после шестидесятников шанс самореализации и очередного модернистского обновления поэзии.

Активное использование театральности как художественного приёма наиболее выразительно прослеживается в своеобразном «триптихе» О. Забужко («Монолог Офелії», «Офелія і мишоловка», «Офелія – Гертруді»), сердцевиной и смысловым центром которого выступает образ Офелии – известной героини трагедии В. Шекспира. Культурологический театр наполнен книжными образами, подвергавшимися мифологизации и противоречивым толкованиям. Важную роль в раскрытии характера героини играют художественные приёмы «маски» и «театрального отчуждения», дающие возможность отобразить трагедию личности, попавшей в плен сценической ирреальной жизни. В каждом из трёх стихотворений раскрывается драма женщины-актрисы, исследуются причины её внутреннего раздвоения.

Таким образом, посттоталитарная культурная эпоха XX в. способствовала актуализации приёмов театральности в поэзии поколения 80-х. Театральность в лирике И. Малковича, О. Забужко и других поэтов выступает не как самостоятельная художественная категория, а как дополнительный поэтический приём, в основе которого за-

ложена специфічна форма отображення дійсності. Важливою складовою модерністського світобачення представників поетичного покоління 80-х є естетика гри і абсурду, що сприяє моделюванню альтернативної «художественної реальності», якісною відмінною від «реалістичної».

Бібліографічний список

1. Апинян Т. А. Гра в просторі серйозного. Гра, міф, ритуал, сон, мистецтво і др. – СПб. : Санкт-Петербурзький університет, 2003. – 400 с.
2. Арто А. Жестокий театр // Арто А. Театр і його Двійник / пер. з фр., комм. С. А. Ісаєва. – М. : Мартіс, 1993. – С. 91–109.
3. Бахтін М. М. Проблеми творчості Достоєвського. Проблеми поезії Достоєвського. – 5-е изд., доп. – Київ : НЕХТ, 1994. – 508 с.
4. Гейзінга Й. Номо / пер. з англ. – К. : Основи, 1994. – 250 с.
5. Буреніна О. Що таке абсурд, або по слідам Мартина Ессліна // Абсурд і навкруги : зб. статей; отв. ред. О. Буреніна. – М. : Язика славянської культури, 2004. – С. 7–72.
6. Буряк Ю. Буряк Ю. Брук : поезії. – К. : Молодь, 1985. – 103 с.
7. Джурова Т. С. Концепція театральності в творчості Н. Н. Єврейнова : автореф. дисс. ... канд. мистецтвознавства. – СПб. : СПбГАТИ, 2007. URL: <http://www.ut.ee/cno/divan1.html>
8. Єврейнов Н. Н. Демон театральності. – М., СПб. : Летній сад, 2002. – 535 с.
9. Забужко О. Друга спроба : вибрані / передм. Л. Ушкалова. – К. : Факт, 2005. – 320 с.
10. Забужко О. Дві культури. – К., 1990. – 48 с.
11. Зборовська Н. Вісімдесятництво як колоніальна симптоматика // Зборовська Н. Код української літератури. Проект психоісторії новітньої української літератури. – К. : Академвидав, 2006. – С. 395–406.
12. Зборовська Н. Завершення епохи, або українська літературна ситуація кінця 1980 – 1990-х рр. // Кур'єр Кривбасу. – 1996. – № 61 – 64. – С. 76–83.
13. Калмикова М. А., Прохорова Т. Г. Театральність роману М. А. Булгакова «Мастер і Маргарита». URL: <http://www.ksu.ru/fil/kn2/index.php?sod=29>
14. Літературознавча енциклопедія : у 2 т. – Т. 2 / авт.-уклад Ю. І. Ковалів. – К. : ВЦ «Академія», 2007. – 624 с.
15. Лотман Ю. Текст у тексті // Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. – 2-е вид, доповн. / за ред. М. Зубрицької. – Л. : Літопис, 2002. – С. 581–595.
16. Лотман Ю. Избранные статьи по семиотике и типологии культуры: в 3 т. – Т. 1: Статьи по семиотике и типологии культуры. – Таллин : Александра, 1992. – 479 с.
17. Малкович І. Із янголом на плечі : вірші. – К. : Поетична агенція «Княжів», 1997. – 149 с.
18. Мамардашвілі З. Як я розумію філософію. – 2-е изд., измен. и дополн. – М. : Изд-во «Прогресс», 1992. – 413 с.
19. Ревакович М. Persona non grata. Нариси про Нью-Йоркську групу, модернізм та ідентичність. – К. : Вид-во «Часопис «Критика», 2012. – 335 с.
20. Хализев В. Е. Драма как род литературы (поэтика, генезис, функционирование). – М. : Изд-во МГУ, 1986. – 260 с.
21. Юнг К.-Г. Душа и миф: шесть архетипов / пер. с нем. – К. : Гос. б-ка Украины для юношества, 1996. – 384 с.

НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ. ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

УДК 378

СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В. В. Гутман

**Приамурский государственный университет им. Шолом-Алейхема,
г. Биробиджан, Россия**

CONTENT OF EDUCATION IN CONTEMPORARY EDUCATIONAL REALITY

V. V. Gutman

**Sholom-Aleichem Priamursky State University,
Birobidzhan, Russia**

Summary. The author analyzes the reasons of low quality of education, defines education, content of education, describes how educational content functions in the process of education.

Key words: education; subject content; monocontent of education; polycontent of education.

Современная система образования находится в состоянии перманентного реформирования. Постоянно изменяются образовательные стандарты, программы обучения, разрабатываются и внедряются новые технологии, методы и способы осуществления образовательной деятельности. Эти трансформации характерны для всех ступеней образования.

В данной статье рассматриваются содержание образования, его сущность и области функционирования в условиях современной образовательной деятельности.

Сегодня в педагогической теории сосуществуют разные концепции содержания образования. Оно трактуется как педагогически адаптированные основы наук, изучаемые в школе; как совокупность знаний, умений и навыков, которые должны быть усвоены учениками; как педагогически адаптированный социальный опыт человечества, соответствующий человеческой культуре во всей её структурной полноте.

С точки зрения соответствия этих концепций задаче развития творческого, самостоятельного мыслящего человека наиболее продуктивной является последняя концепция. Она была разработана в 1970–1980 гг. под руководством В. В. Краевского, И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина. Согласно этой концепции содержание образования должно быть представлено сферами человеческого бытия и человеческой деятельности, которые в том или ином виде и объёме присваиваются индивидом в процессе образования. В соответствии с таким пониманием содержание образования должно включать не только «готовые» знания о мире и опыт осуществления способов деятельности, но и опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-ценностного отношения как к процессу усвоения содержания образования, так и к объектам усвоения, к познаваемому миру. Представленные виды содержания образования являются, по утверждению И. Я. Лернера, инвариантом, охватывающим всякое обучение по форме, ступеням, целям, т. е. носящим универсальный характер. При этом универсальность допускает любое переструктурирование содержания, форм, методик, способов контроля, и данная специфика определяется индивидуально каждым из субъектов образовательного пространства [1, 2].

Несмотря на заложенную И. Я. Лернером вариативность содержания образования, на протяжении многих лет этот компонент образования рассматривался только в рамках схемы «знания – репродукция – результат». Такого рода редукция дидактической модели вызывает необходимость переосмысления существующих представлений о содержании образования.

Позицию И. Я. Лернера усиливают исследования современных дидактов.

По мнению А. Хуторского, в рамках личностно-ориентированной педагогики основной функцией содержания образования является обеспечение становления системы личностных образовательных смыслов посредством отражения ключевых образовательных объектов и отношений между ними: фундаментальных объектов окружающего мира; личностного опыта обучающегося по отношению к этим объектам; фундаментальных достижений человечества по отношению к этим объектам.

В связи с этим в качестве ядра содержания образования А. Хуторской рассматривает переход от деятельности учащегося по освоению реальности к деятельности, направленной на внутренние личностные приращения, и от них – к освоению культурно-исторических достижений. Таким образом, усиливается психолого-педагогический смысл теории И. Я. Лернера, а содержание образования приобретает эвристический характер.

По представлениям В. В. Серикова, любой усваиваемый элемент содержания образования (информация, способ или вид деятельности, фрагмент опыта общения, ценности и т. д.) должен как бы заново родиться в опыте личности, только тогда он наделяется личностным смыслом, становится значимым для обучающегося, «своим знанием» [5, 6].

Антропологические характеристики содержания образования дидактической модели И. Я. Лернера, актуализированные современными исследователями, а также наше понимание образования как субъективного, индивидуального, иррационального процесса обретения смыслов каждым из участников образовательного пространства говорят о многогранной /многовариантной сущности категории «содержание образования».

Во-первых, это *содержание учебной дисциплины*, представляющее собой объективированную информацию об определённой области знания. Очевидно, что распространение знания как такового вне его значимости для человека не имеет смысла, но это вовсе не означает отказ от предметного содержания образования. Предметное содержание образования существует для того, чтобы быть выбранным или отвергнутым, оно является средством саморазвития, самореализации студента.

Исходя из субъективных смыслообразующих мотивов, каждый человек конструирует своё внутреннее содержание образования, которое мы назовем *моносубъектным*, подчеркнув этим такие его характеристики, как аутентичность, автономность, самоконструируемость.

Моносубъектное содержание образования мы понимаем как сложившуюся на определённый момент времени самобытную совокупность знаний о мире и о себе в этом мире, опыта осуществления способов деятельности, творческой деятельности, эмоционально-ценностного отношения обладателем которой человек становится в ходе освоения внешнего образовательного пространства и которая определяет дальнейшее развитие человека как субъекта этого пространства.

Моносубъектное содержание – та часть содержания образования, которая является особо ценной для развития человека, способствует становлению *самостоятельной* личности. Удовлетворение образовательных потребностей личности способствует пониманию роли образования в самосозидании, осмыслению себя в качестве субъекта образовательного пространства и в результате – признанию образования ценностью.

Совокупность моносубъектных форм содержания образования образует следующую область функционирования содержания образования – *полисубъектную*. Полисубъектное содержание образования представляет собой единое смысловое пространство взаимодействия участников образовательного процесса как обладателей уникального, самобытного моносубъектного содержания, поэтому содержательная наполненность полисубъектного содержания является неповторимой.

Участники пространства интенционально способны к построению субъект-субъектных отношений, объединены совместной творческой активностью.

Перечисленные выше области функционирования содержания образования представляют собой взаимодействующие, взаимодополняющие, взаиморазвивающие смысловые единства.

Содержание образования возвращается каждым субъектом индивидуально. Однако знание, представленное в сознании индивида, является единством объективного

и субъективного. В трактовке С. Л. Рубинштейна индивидуальное познание всегда совершается как движение, отправляющееся от общественного развития познания и снова возвращающееся к нему. Между тем, если рассматривать познаваемый мир как изначально субъективный, то процесс познания берёт своё начало в субъективном мире человека. Многообразные смыслы, функции предметов, не будучи заложенными в предмете, создаются самим человеком. Человек в процессе познания наделяет весь мир субъективными характеристиками, измерениями, и в этом разнообразии смысловых «рамок» и контекстов заключается суть человеческого восприятия мира [3].

Следовательно, моносубъектное содержание образования субъективно-объективно, поскольку представляет собой единство переживания и знания, субъективных предпосылок и объективной реальности, а на обобщённом, полисубъектном уровне – объективно-субъективно, так как научное знание, которое постоянно становится достоянием общественного познания, обогащается за счёт индивидуального познания конкретных личностей. Взаимобратимость моно и полисубъектного содержания в образовательном пространстве возможна с помощью смыслов его участников. Таким образом, можно говорить о взаимообусловленности развития содержания образования субъектом различных уровней.

Подытоживая вышесказанное, содержание образования можно рассматривать в триединстве:

– во-первых, как инвариант видов содержания образования, систему знания в общественно-историческом контексте, предлагаемую образовательным стандартом в виде *содержания учебной дисциплины*;

– во-вторых, как *моносубъектное содержание* образования, вариант самостоятельного конструирования видов содержания образования;

– в-третьих, как *полисубъектное содержание* образования, интеграцию моно-субъектных форм, преобразуемых, объективируемых в новых связях.

Содержание образования может быть поли-, моносубъектным, но оно никогда не равно содержанию материала учебной дисциплины. Несмотря на взаимообусловленность всех областей содержания образования, именно моносубъектное содержание является детерминантой развития всех остальных.

Таким образом, понимание образовательной деятельности человека как индивидуального процесса обретения смыслов обуславливает представление о существовании таких областей содержания образования, как содержание учебной дисциплины, полисубъектное и моносубъектное содержания, и об их неравнозначности с точки зрения познающего. Каждая из этих областей содержания образования выполняет свои функции, но их объединяет обращённость к субъекту познания и зависимость от него. Изменение представления о содержании образования позволяет педагогу конструировать образовательный процесс, обращённый к внутреннему миру, образовательным и личностным потребностям познающего, что сущностно преобразует имеющуюся образовательную ситуацию.

Библиографический список

1. Лернер И. Я. Дидактическая модель учебного процесса // Учительская газета. – 1996. – № 24.
2. Лернер И. Я. Философия дидактики и дидактика как философия. – М. : Изд-во ФОУ, 1995. – 49 с.
3. Лобок А. М. Антропология мифа. – Екатеринбург : Банк культурной информ., 1997. – 688 с.
4. Равен Дж. Педагогическое тестирование. – М. : Когито-центр, 2001. – 142 с.
5. Сериков В. В. Личностный подход в образовании : концепции и технологии. – Волгоград : Перемена, 1994. – 152 с.
6. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М. : Логос, 1999. – 272 с.
7. Хуторской А. В. Деятельность как содержание образования // Народное образование. – 2003. – № 8. – С. 107–115.

ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С УЧЁТОМ ГЕНДЕРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ

Е. В. Двужилова

Детский сад № 5, с. Хохлово, Белгородская область, Россия

EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN WITH GENDER-SPECIFIC

E. V. Dvuzhilova

Kindergarten № 5, Khokhlovo, Belgorod Region, Russia

Summary. When we talk about girls and boys, we like it or not always have in mind that there are differences in their attitudes and behavior. The presence of these differences were identified and justified in empirical research scientists V. V. Abramenkova (1987), R. Beron, D. Richardson (1997), V. E. Kagan (1987, 1989), A. V. Libin (1999), I. I. Lunin (1986), T. I. Yuferova (1985). There are two areas in which the differences were identified: cognitive domains of development and scope of social behavior. In cognitive may be considered established fact of sex differences in verbal, spatial and mathematical ability. Women have better developed verbal skills, and men - spatial and math. The social behavior of men have a higher level of development of features such as aggression and dominance, and women – friendliness and rapport [1].

Key words: gender education; preschoolers; children; boys; girls; parents; teachers; students; sports; sex; designer.

Проблема гендерного воспитания детей дошкольного возраста в настоящее время начала приобретать особую актуальность, поэтому возникает необходимость дифференцированного подхода к воспитанию девочек и мальчиков с дошкольного возраста.

Возрастание роли гендерных исследований в педагогике получило и законодательное обоснование. Так, согласно принятым 23 ноября 2009 г. Федеральным государственным требованиям к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования предусматривается решение проблем развития, воспитания и обучения дошкольников с учётом гендерного подхода [2].

Отсюда перед дошкольным учреждением и родителями стоит задача перейти от «бесполый» педагогики к формированию у дошкольников адекватной полу модели поведения, начал мужественности и женственности, способствовать благоприятному протеканию процесса поло-ролевой социализации.

Игра занимает весьма важное место в жизни дошкольника, являясь преобладающим видом его самостоятельной деятельности. Она имеет значение не только для умственного развития ребёнка, но и для развития его личности [3]. Содержание игр детей вызывает тревогу: дети демонстрируют модели поведения, не соответствующие полу ребёнка, не умеют договариваться в игре, распределять роли. А именно в сюжетно-ролевой игре происходит усвоение детьми гендерного поведения, поэтому подбору материалов и оборудования для игровой деятельности девочек и мальчиков необходимо уделять особое внимание.

Роль воспитателя должна состоять в ежедневном участии в играх детей. При этом воспитатель должен руководить как играми, в которых участвуют по желанию все дети, так и дифференцированно играть с девочками и мальчиками. Кроме того, объяснив родителям необходимость развития детей в игровой деятельности, воспитатель может пригласить их для участия в играх детей, совместив, таким образом, включение родителей и детей сюжетно-ролевую игру [4].

Часто взрослые порицают поведение мальчиков, когда они бегают, кричат, играют в войну. Но если учесть, что мальчикам физиологически нужно большее пространство для игр, что в игре они развиваются физически, учатся регулировать свою силу, игра им помогает разрядить скопившуюся энергию, их игры прерывать нельзя. Необходимо лишь направлять их в нужное русло и следить, чтобы игры не носили агрессивного характера. Так как мальчики очень любят разбирать игрушки, изучать их строение и конструкцию (а взрослые часто воспринимают это как намеренную порчу вещей), при покупке игрушек для мальчиков нужно это учесть.

Для игр девочкам требуется небольшое пространство. Организуя игровую среду, нужно об этом помнить. Желательно, чтобы всё, что может понадобиться для игры, было рядом. Девочки чаще всего в играх осваивают роль мамы, поэтому необходимо, чтобы у них было достаточное количество кукол, колясок и прочей атрибутики. Так как у девочек лучше развита мелкая моторика, то им больше требуется мелких игрушек, атрибутов к играм.

В отношении машинок не стоит думать, что они могут быть интересны лишь мальчишкам. Педагогам важно дать знания о технике и мальчикам, и девочкам. Если мальчик иногда играет в куклы, а девочка разбирает машинку или обожает конструктор, нет никаких патологий, это этап, который может оказаться полезным для формирования определённых черт – заботливости у мальчика, любопытства и развития логического мышления у девочки.

Однако для развития игры недостаточно только хорошее оснащение группы игровым материалом. Необходимо ещё наличие разнообразных впечатлений об окружающей действительности, которые дети отражают в своей игре. Важно рассказывать и девочкам, и мальчикам об общественных и производственных сферах занятости мужчин и женщин (мам и пап), помочь осознать их значимость в семье.

Когда в игре будет достигнут уровень развития, который характеризуется принятием роли и умением осуществлять в определённой последовательности ролевые действия, можно перейти к решению вопросов, связанных с обучением девочек и мальчиков выполнению в игре социальных функций [4].

Воспитание детей с учётом их гендерных особенностей призвано помочь ребёнку осознать себя представителем того или иного пола. В результате этого у детей должна сформироваться гендерная устойчивость [4].

Но все педагогические старания не увенчаются успехом, если родители детей не будут служить образцом, соответствовать своей половой роли. Никогда не забывайте, что перед вами не просто ребёнок, а мальчик или девочка с присущими им особенностями восприятия, мышления, эмоций.

Библиографический список

1. Введение в гендерные исследования : учебное пособие. – МГУ : 2000.
2. «Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования (утв. приказом Минобрнауки России от 23.11.2009 № 655, Регистрационный № 16299, от 08 февраля 2010 г. Министерства юстиции РФ).
3. Михайленко Н. Я. Организация сюжетной игры в детском саду : пособие для воспитателя. – М. : Издательство "Линка-Пресс", 2009.
4. Доронова Т. Н. Девочки и мальчики 3–4 лет в семье и детском саду : пособие для ДОУ. – М. : Издательство «Линка-Пресс», 2009.

ОБСЛЕДОВАНИЕ СОСТОЯНИЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Т. В. Назаренко

**Средняя общеобразовательная школа № 1678 «Восточное Дегунино»,
г. Москва, Россия**

SURVEY OF LANGUAGE DEVELOPMENT OF CHILDREN PRESCHOOL AGE

T. V. Nazarenko

**Comprehensive school № 1678 «Vostochnoe Degunino»,
Moscow, Russia**

Summary. For functional and well-organized work on the development of speech in the kindergarten teacher to be well aware of the state of language development of all children systematic control of mastering speech material is essential for the establishment of the succession between kindergarten and school.

Key words: kindergarten teacher; kindergarten children.

При подготовке детей к обучению в школе предусматривается совершенствование всей воспитательно-образовательной работы в детском саду. Особое значение имеет речевая подготовка. Дети должны прийти в школу с хорошо развитой речью. А для этого необходимо систематически проводить обследование состояния развития разных сторон речи детей, используя методические приёмы и задания.

Многочисленные наблюдения показывают, что среди детей даже одного и того же возраста нередко отмечается большой диапазон в усвоении речи. Это осложняет выделение критериев, по которым можно было бы определять уровень речевого развития. Другая трудность заключается в том, что уровень овладения речью детьми обычно определяется уровнем усвоения её различных разделов – фонетики, лексики, грамматического строя и т. д. Однако, как показывает практика, один и тот же ребёнок может обладать богатым словарным запасом, но при этом иметь недостатки в фонетическом оформлении. Например, неправильно произносить отдельные звуки или допускать грамматические ошибки, но уметь последовательно и точно описывать события, свидетелем которых он был.

Правильно и чётко организованная работа по развитию речи в детском саду возможна лишь в том случае, если воспитатель хорошо знает состояние речевого развития всех детей группы. Это помогает ему правильно планировать свою деятельность, а в зависимости от прочности овладения детьми материалом корректировать занятия в группе. Систематический контроль над тем, как дети усваивают речевой материал, очень важен для установления преемственности между детским садом и школой. К моменту поступления в школу дети должны иметь приблизительно одинаковый уровень речевого развития.

Индивидуальное всестороннее обследование способствует наиболее точному установлению уровня развития ребёнка. Это выборочное обследование, объединение ряда заданий на выявление состояния сформированности разных разделов речи. При выявлении состояния речевого развития детей особое место следует отводить специальным наблюдениям, которые проводятся в процессе воспитательно-образовательной работы и в повседневной жизни. Педагог в течение определённого времени не только наблюдает, но и фиксирует речь детей, отмечая её недостатки и положительные сдвиги. Например, появление грамматических форм, которых не было ранее, а также трудности, которые испытывают дети при овладении программным материалом.

При наличии серьёзных отклонений в речевом развитии детей проводятся беседы с родителями, в ходе которых выявляются возможные причины отставания ребёнка.

Предлагаемые ниже материалы по обследованию речи детей шестого года жизни предусматривают различные типы заданий, направленных на выявление состояния развития произносительной стороны речи и её восприятия.

Звуковая культура речи

1. Произносительная сторона речи. Предложите ребёнку прочитать стихотворение, пересказать хорошо знакомую сказку (рассказ). Запишите слова, которые он произнёс неверно. Отметьте следующее:

- громкость чтения;
- скорость (темп) речи;
- интонационная выразительность;
- чёткость (дикция) речи;
- умение соблюдать литературные нормы произношения (орфоэпия);
- звукопроизношение. Укажите, какие звуки дети произносят неверно и сколько таких детей (в %).

Особое внимание нужно обратить на правильное произношение звуков: с, съ, з, зь, ц, ш, ж, ч, щ, л, ль, р, рь.

При установлении нарушений со стороны звукопроизношения попытайтесь выяснить причину: отклонения в строении артикуляционного аппарата, недостаточная подвижность отдельных его органов, несовершенство фонематического восприятия, слабый речевой выдох.

2. Восприятие речи.

а) фонематическое восприятие:

- умение определять наличие заданного звука в слове;
- умение слышать и выделять слова с заданным звуком из ряда других слов;
- умение услышать и выделить слова с заданным звуком из фразы;

б) речевой слух:

- умение замечать смысловые неточности в речи;
- умение определять на слух громкость звучания голоса в речи;
- умение определять на слух тембр голоса;
- умение определять на слух ударение в слове, его ритмическую структуру;
- умение на слух выделять акцентированное слово во фразе;
- умение слышать неточности в тексте и правильно подбирать нужные слова, которые бы соответствовали содержанию.

Полученный материал проанализируйте и составьте сводную таблицу, в которой укажите, какие разделы звуковой культуры речи детьми не усвоены, какие усвоены недостаточно полно, какие усвоены чётко.

Библиографический список

1. Журова Л. Е., Варенцова Н. С. Обучение дошкольников грамоте. – М. : Школьная пресса, 2004.
2. Марцинкевич Г. Ф. Обучение грамоте детей дошкольного возраста. – Волгоград: Учитель, 2006.
3. Цуканова С. П., Бетц Л. Л. Учим ребёнка говорить и читать. – М. : Гном, 2008.

РЕЧЬ УЧИТЕЛЯ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ЕГО УСТАНОВКИ НА ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ПОДДЕРЖКУ ШКОЛЬНИКА

М. Н. Туктагулова
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия

**SPEECH BY HIS TEACHER AS DISPLAY MOUNT
PEDAGOGICAL SUPPORT SCHOOLBOY**

M. N. Tuktagulova
Far Eastern Federal University, Vladivostok, Russia

Summary. This article presents the speech tools that can be used by teachers, supporting and accompanying student teaching at different variant tactics.

Key words: postindustrial paradigm of education; professional installation teacher; speech activity; divergent tactics educational support.

В докладе «Российское образование – 2020. Модель образования для экономики, основанной на знаниях» учитель представлен как консультант, помощник ученика в построении его индивидуальной образовательной траектории [3, с. 5]. На этом основании общефилософская идея поддержки естественна, соответствует пониманию мира детства, образования в целом.

«Если нация не желает оказаться на задворках цивилизации», то в системе дополнительного образования необходима организация работы с учителями, сформировавшими свои профессиональные установки в индустриальной парадигме и продолжающими трудиться в новых формирующихся условиях. Под «работой» мы понимаем организацию переосмысления опыта и деятельности учителя, качественную перестройку его профессионального сознания. Установки учителя в постиндустриальной парадигме характеризуются направленностью на педагогическую поддержку развития субъектного начала ученика, что проявляется в речевой деятельности учителя.

В данной статье раскрывается аспект проявления в речевой деятельности учителя его установки на педагогическую поддержку. Для формирования «успешности – не успешности» учащегося в учебной деятельности, важно то, насколько комфортно он себя чувствует в школе, с желанием или нет он приходит в учебное заведение, как складываются его отношения с учителями и одноклассниками. Именно под влиянием этих обстоятельств формируются способности к учебной деятельности, развиваются личностные качества ученика, происходит его становление и самоопределение. Во многом эти процессы зависят от того, как организован учебно-воспитательный процесс.

В постиндустриальной парадигме образования важно понимание учителем того, что овладение учащимися знаниями в процессе учения выступает не как цель, а как средство развития личности школьников. Главной задачей учения является формирование личности, сохраняющей познавательную потребность и во взрослой жизни, способной к саморазвитию, самореализации, самоуважению. Умный успешный взрослый, который может служить образцом такой личности для ребёнка, способен поддержать школьников, увлечь в активную познавательную деятельность. Такой педагог всегда рядом, видит тех учеников, которые нуждаются в помощи, организует взаимодействие и взаимопомощь. Безусловно, современному педагогу необходимы умения владеть педагогическим диалогом, многообразием форм и приёмов деятельности в пространстве педагогической поддержки школьника.

Слово учителя, определяющее характер речевой деятельности, чрезвычайно важно в процессе взаимодействия педагога и учащихся. Так, В. А. Сухомлинский писал: «Мудрое и доброе слово доставляет радость, глупое и злое, необдуманное и бестактное приносит беду. Словом можно убить и оживить, ранить и излечить, посеять смятение и безнадежность и одухотворить, рассеять сомнения и повергнуть в уныние, сотворить улыбку и вызвать слёзы, породить веру в человека и заронить неверие...» [4, с. 31].

Профессия учителя – сфера повышенной речевой ответственности. Учитель «прикасается» к личности воспитанника посредством речи. Это требует от него исключительного внимания, осторожности, чуткости, выверенности каждого слова. Учителю, работающему в русле педагогики поддержки, важно умело использовать речь как механизм личностного развития учащегося, формирования его позиции, смыслов, образов, опыта саморегуляции.

Стратегия педагогической поддержки находит своё выражение в тактиках: «защита» («безопасность»), «помощь» («самостояние»), «содействие» («созидание») и «взаимодействие» («самосозидание»), которые ориентированы на решение индивидуальных трудностей учащихся [1; 2]. В совокупности тактики представляют собой процесс развития способности ученика быть субъектом жизнедеятельности, что реализуется в антропоориентированном педагогическом процессе.

При этом подчёркнём, что педагогическая поддержка учения младшего школьника направлена на формирование и развитие его познавательной активности, «продвижение» ученика в зону ближайшего развития. В этом смысле педагогическая поддержка нужна каждому ученику, так как важно отследить «рост» каждого учащегося класса. Но при этом степень, уровень педагогической поддержки могут быть различными.

Выделим характерные особенности «типов» учащихся относительно их «успешности» в учебной деятельности и обозначим речевые средства, которые может использовать учитель, поддерживающий и сопровождающий учение школьника на уровне различных вариативных тактик.

1. *Ученик – «слабый»*, у него не сформирована мотивация учебной деятельности, он не проявляет активности и стремления решать возникшие трудности в учебной деятельности, занимает позицию жертвы, не верит в свои силы, способности и возможности, зависим от внешних обстоятельств. Учащийся не выполняет домашние задания, так как не понимает учебный материал, пропускает занятия из-за страха перед ошибкой, неудовлетворительной отметкой и наказанием. Безусловно, что такой ученик нуждается в поддержке со стороны учителя, прежде всего, на уровне *тактики защиты (безопасности) и тактики помощи (самостояния)*. Перед педагогом стоят следующие задачи:

- создать атмосферу доброжелательности на учебном занятии;
- вывести учащегося с позиции жертвы на позицию деятеля;
- защитить ученика от страха, зависимости от внешних обстоятельств, боязни негативных оценок, угрозы наказания за допущенные ошибки;
- разблокировать активность, самостоятельность учащегося с целью возникновения траектории его самостоятельного движения.

В результате этих действий *учащийся* почувствует себя защищённым, не будет оставаться жертвой обстоятельств, избавится от страха действия, ошибки и наказания за неё, что позволит ему начать движение к осознанию и решению собственной проблемы.

Для решения задач педагог-фасилитатор включает в свой словарь *речевые обороты*, поддерживающие ученика, которые могут быть такими:

- *для создания атмосферы доброжелательности* во взаимодействии с учащимся как основы выведения ребёнка с позиции жертвы: «Добрый день!.. Приветствую вас!.. Вновь радуюсь встрече с вами...». «Я верю, что мы вместе с тобой справимся со всеми трудностями...». «Я вижу в тебе любознательного ученика... Ты справишься с этим...».

- *для защиты ученика от страха*, зависимости от внешних обстоятельств, боязни негативных оценок, угрозы наказания за ошибки: «Не бойся ошибиться...». «Ничего страшного, если не получится... всегда можно исправить...». «Если у тебя не получится, мы будем знать, как не нужно делать...». «Ты говоришь, что у тебя ничего не получится. Этого не может быть!».

- *для разблокирования активности и самостоятельности* учащегося: «Контрольная работа проста... этот материал ты хорошо знаешь...». «Не бойся не справиться с решением задачи... подобные задания мы с тобой выполняли не раз...». «Не пугайтесь, если вам кажется, что вы не поняли учебный материал... У нас ещё есть урок завтра, к тому же домашняя работа поможет вам...».

В рамках тактики *помощи (самостояния)* перед педагогом стоят следующие задачи:

- занять позицию принятия ребёнка таким, каков он есть;
- создать для учащегося атмосферу эмоционального комфорта;
- помочь в организации самостоятельных действий ученика на снижение и преодоление чувства страха;
- создать условия для самореализации учащегося.

В результате этих действий *учащийся* пытается сам разблокировать свою активность и начинает действовать самостоятельно, восстанавливает ощущение собственной значимости, приобретает перспективу и точку опоры для самопознания, самоанализа, самоопределения, самореализации.

Проиллюстрируем сказанное следующими *речевыми формулами*:

– для *принятия учащегося* таким, каков он есть: «У тебя, конечно же, получится...». «Ты выступишь работу, и справишься с ней хорошо...».

– для создания условий для действий учащегося в *атмосфере эмоционального комфорта*, веры в свои силы: «Я не сомневаюсь в успехе... покажи себе и мне, на что ты способен». «Именно у тебя получится, ты ведь такой...». «Мне нравятся работоспособные ученики. С ними интересно общаться...».

– для *помощи* в организации самостоятельных действий учащихся на *снижение и преодоление чувства страха*: «Попробуй справиться с этой задачей. У тебя получится...». «У тебя достаточно знаний для выполнения этого задания...».

– для создания условий *самореализации учащегося* в решении собственных трудностей и проблем: «Именно ваш класс должен хорошо справиться с контрольной работой, потому что вы серьёзно и вдумчиво работали всю четверть».

2. *Ученик – «средний»*, мотивация учебной деятельности сформирована, объективно и субъективно он не является «жертвой обстоятельств», у него стабильное эмоциональное состояние, самооценка не занижена. Ученик испытывает некоторые трудности в учебной деятельности, но готов к поиску и выбору путей выхода из проблемы. Он нуждается в педагогической поддержке на уровне тактики содействия (созидания). *Педагог* призван решить задачи:

- сориентировать учащихся на самоанализ, самооценку интересов и мотивов учебной деятельности;
- развить критические и аналитические способности учащихся;
- расширить субъектный опыт учеников;
- инициировать проектирование учащимися вариантов решения проблемы, возможностей выбора их решения.

В результате применения тактики содействия *учащийся* становится субъектом выбора, погружается в ситуацию анализа и оценки проблемы, получает возможность действовать в соответствии со своим выбором.

Педагог-фасилитатор может использовать *речевые обороты*:

– для *ориентирования* учащихся на *самоанализ, самооценку* интересов и мотивов учебной деятельности: «Это нам всем очень полезно, так как...». «Подумай, для тебя это важно, потому что?..». «Как ты оцениваешь...? Почему ты так считаешь?..». «Хочешь ли ты что-то уточнить?..».

– для *развития критических и аналитических способностей*: «Как ты считаешь, неплохо было бы ...». «Как ты думаешь, если сначала...». «Почему мы не можем использовать способ, который применяли ранее?».

– для *расширения субъектного опыта* учащихся: «Это ты уже умеешь. А теперь попробуй выполнить... Что изменится?». «Мы решали примеры на предыдущем уроке... Возможно ли алгоритм их решения применить сейчас?..». «Какую часть работы ты можешь выполнить самостоятельно? Почему?». «Правильно ли я поняла, что ты предлагаешь?..».

– для *проектирования* учащимися *вариантов решения проблемы*: «Тут главное, как ты помнишь... Или ты думаешь все-таки иначе?». «Согласен ли ты с тем, что начать, наверное, лучше всего с...». «Если вспомнить, что легче, когда...». «Может быть, мы сделаем так... или поступим по-другому?..». «Предлагаю два варианта способов работы. Какой выбираете вы?».

3. Ученик – «сильный», у него на высоком уровне сформирована мотивация учебной деятельности, на достаточном уровне развита потребность в самостоятельном разрешении проблемы, но недостаточно собственных сил для её решения. Такой ученик также нуждается в поддержке на уровне тактики взаимодействия (самосозидания). Перед учителем стоят следующие задачи:

– предложить учащемуся как субъекту деятельности вступить в договорные отношения с целью выработки совместного решения проблемы;

– оказать помощь ученику в освоении механизма договора;

– помочь учащемуся в проектировании совместной деятельности.

В результате применения тактики *учащийся* приобретает опыт проектирования совместной деятельности, активно стремится решить свои проблемы, готов нести ответственность за последствия решения.

Словарь педагога может включать такие *речевые обороты*:

– для предложения учащемуся *вступить в договорные отношения* с целью выработки совместного решения проблемы: «Мне кажется, что достаточно вести линию на себя... у меня всегда так лучше получается...». «Может быть, мы сделаем...».

– для оказания помощи ученику в *освоении механизма договора*:

«Какой из вариантов решения проблемы нужно выбрать... почему?». «Какие задачи мы должны решить?..».

– для помощи учащемуся в приобретении *опыта проектирования совместной деятельности*: «Ты не считаешь, что правильно было бы...». «Какие дополнительные знания тебе понадобятся для решения задачи?». «Можешь ли ты предложить иной способ решения этого примера?».

– для *осмысления, осознания и оценки* учащимся своего *вклада* в решение проблемы: «Мы отлично с этим справились». «Как ты считаешь, с какой частью работы тебе удалось справиться хорошо?». «Итак, что же мы поняли? Какова была наша работа? Удовлетворены ли мы тем, что узнали?..». «...Как вы себя чувствовали на уроке и каково ваше самочувствие сейчас?.. Достаточно ли хорошо вы работали, в полную ли силу?..». «Какую часть работы ты выполнил сам, а для какой тебе потребовалась помощь? Чья? Почему ты остановил свой выбор на этом виде помощи?».

Подчеркнём также важность умения учителя определить, на каком уровне ученику нужна педагогическая поддержка, как организовать свою речевую деятельность. Для этого педагог может поставить перед собой и ответить на следующие вопросы:

– Какой из «типов» учащихся нуждается в педагогической поддержке в большей степени? Почему?

– Какие характеристики помогают определить выбор той или иной вариативной тактики педагогической поддержки?

– Докажите, что педагогическая поддержка необходима каждому из представленных «типов» учеников.

– Различаете ли вы понятия «педагогическая поддержка ученика» и «понимание, сочувствие ученику»? Аргументируйте свой ответ.

– Согласны ли вы с тем, что «слабым» ученикам необходима педагогическая поддержка на уровне тактики защиты и помощи? Прокомментируйте ответ.

– В чём вы видите особенности речи учителя, стоящего на позиции педагогической поддержки ученика?

– Выделите ключевые фразы, речевые формулы учителя, осуществляющего педагогическую поддержку ученика в различных вариативных тактиках.

Таким образом, в речевой деятельности учителя проявляются его профессионально-ценностные установки на создание благоприятных условий для самостоятельного и осмысленного учения школьников, активизацию и стимулирование их любознательности и познавательных мотивов, поддержку стремления к сотрудничеству. Педагог использует речевые формулы, характеризующие его как фасилитатора учения. При этом речь находится «в поле внимания» учителя, отслеживается им, выступает смыслообразующим фактором.

Библиографический список

1. Невзоров М. Н. Научно-методические основы проектирования школы-жизни : практико-ориентированная монография. – Хабаровск : Издательство ХГПУ, 2002. – 250 с.
2. Педагогическая поддержка ребёнка в образовании : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин, Е. А. Александрова и др.; под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой; науч. ред. Н. Б. Крылова. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 288 с.
3. Российское образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях : к IX Междунар. науч. конф. «Модернизация экономики и глобализация», Москва, 1–3 апреля 2008 г. / под ред. Я. Кузьмина, И. Фрумина; Гос. ун-т – Высшая школа экономики. – М. : Изд. дом ГУ ВШЭ, 2008. – 39 с.
4. Сухомлинский В. А. О поступках : часть неоконченной последней книги «Пособие по этике для учителя» // Советская педагогика. – 1970. – № 11.

УДК 374.32

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДОМА ДЕТСКОГО ТВОРЧЕСТВА «ПРЕОБРАЖЕНСКИЙ» В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ У УЧАЩИХСЯ

Л. Ю. Шкитина

Дом детского творчества «Преображенский»,
Центральный район, г. Санкт-Петербург, Россия

ACTIVITIES AT HOME CHILDREN'S ART "PREOBRAZHENSKY"
IN THE CONTEXT OF TOLERANCE FORMATION IN STUDENTS

L. Y. Shkitina

House of children creation «Preobrazhensky» of the Central District,
Petersburg, Russia

Summary. The paper is devoted to the formation and development of tolerance, tolerance and student behavior in the framework of institutions of further education, tolerance and describes the characteristics of the different approaches to its definition, are the main factors, principles, stages of formation of tolerance among students, reveals in detail the experience of cooperation DDT «Preobrazhensky» from St. Petersburg «House of Nationalities» o promote tolerance in the context of students' further education.

Key words: tolerance; tolerance; additional education; tolerance; tolerant personality characteristics; the establishment of additional education; Saint-Petersburg «House of Nationalities».

Одной из важных целей современного образовательного процесса, в том числе в рамках системы дополнительного образования детей, выступает формирование и развитие толерантности учащихся, их толерантного поведения в поликультурном пространстве.

В исследовании [4] отмечается, что толерантность выступает, с одной стороны, как одно из качеств личности, и логика его формирования подчиняется общим закономерностям развития личности в педагогическом процессе, а с другой стороны, толерантность выступает как специфическое качество личностной структуры, поскольку в нём взаимодействуют и взаимообуславливаются когнитивные и аффективные компоненты личности.

Формирование толерантности сегодня выступает одной из сложнейших проблем современного образования. Идеи формирования толерантности учащихся заложены в основных нормативных документах. Например, в «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», «Программе воспитания учащихся образовательных учреждений Санкт-Петербурга, реализующих программу общего образования, на 2011–2015 годы», «Программе гармонизации межкультурных, межэтнических и межконфессиональных отношений, воспитания культуры толерантности в Санкт-Петербурге на 2011–2015 годы». А также в других документах, определяющих необходимость реализации в образовательных учреждениях целостной программы по формированию толерантности учащихся как личностного качества.

Это обуславливает необходимость комплексного и поэтапного подхода к процессу формирования толерантности. На основе учёта объективных закономерностей развития психологических механизмов у ребёнка, с учётом поэтапности процесса фор-

мирования его картины мира, можно выстроить логику формирования толерантности у детей дошкольного возраста и реализовать её в последовательности этапов соответствующим образом ориентированного и нацеленного воспитательного процесса [5].

Одна из главных воспитательных задач образовательных учреждений заключается не только в формировании системы знаний, умений, навыков, но в большей степени в формировании самостоятельности, толерантности как основной жизненной позиции. Современный ученик должен адекватно воспринимать и принимать ценность человечности, понимать и уважать права, обычаи, взгляды и традиции других людей, уметь гармонично сосуществовать в обществе, не нанося вреда другим людям и не ущемляя их прав. Формирование разнообразных качеств толерантной личности представляет собой сложный процесс, зависящий от условий социальной действительности, окружающей ученика.

В работе [12] представлены разнообразные характеристики, качества толерантной личности:

- социальная активность (готовность к взаимодействию в различных социальных межэтнических ситуациях с целью достижения поставленных целей и выстраивания конструктивных отношений в обществе),
- мобильность поведения (способность к быстрой смене стратегии или тактики с учётом складывающихся обстоятельств),
- дивергентность поведения (способность нестандартно решать обычные проблемы, задачи, ориентация на поиск нескольких вариантов решения),
- эмпатия (адекватное представление о том, что происходит во внутреннем мире человека)
- устойчивость личности (сформированность социально-нравственных мотивов поведения личности в процессе взаимодействия с людьми иных этнических и социальных общностей).

Интересными для деятельности учреждения дополнительного образования представляются возможности обучения толерантности, представленные в работе [2]: обучение толерантности (развитие у ученика терпимости в отношении культурных особенностей других этносов; формирование готовности допускать в их оценке отклонения от признанных в обществе стандартов), изучение и поддержка другой культуры (изучение и понимание культур других этнических групп), уважение культурных различий (становление личности, предполагающей высокую оценку другой культуры), утверждение культурных различий.

Анализ научной литературы [3, 6, 8, 11] позволяет говорить о различных подходах к определению сущности толерантности:

Экзистенциально-гуманистический подход, который трактует толерантность как осознанную, осмысленную и ответственную толерантность, не сводимую к автоматизмам или стереотипным действиям. Это ценность и жизненная позиция, реализация которой в каждой конкретной ситуации имеет определённый смысл и требует от человека поиска этого смысла и ответственных решений.

Когнитивный подход, который определяет толерантность как знания и рациональные доводы.

Бихевиоральный подход, который трактует толерантность как особое поведение человека, направленное на конструктивное взаимодействие с другим человеком; как качество, характеризующее отношение к другому человеку, как к равной личности, и выражающееся в сознательном подавлении чувства неприятия.

Диалоговый подход, в рамках которого рассматривается межличностная толерантность как особый способ построения взаимоотношений, межличностного взаимодействия и общения с другими людьми. Именно в этом виде толерантности наиболее ярко проявляются все основные аспекты проблемы толерантности – как с точки зрения её изучения, так и с точки зрения развития и обучения.

В работе [7] указывается, что толерантность предполагает уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности. Ей способствуют знания, открытость, общение и свобода мысли, совести и убеждений.

Контекстное представление толерантности представлено в работе [5], где она рассматривается в двух контекстах: во-первых, в контексте ценностного отношения к людям вообще (безотносительно к их культурной принадлежности), во-вторых, в контексте ценностного отношения к людям – представителям иных социокультурных (этнических, конфессиональных, субкультурных) групп.

В исследовании [10] толерантность трактуется как ценностное отношение человека к другим людям, выражающееся в признании, принятии и понимании им представителей иных культур, что можно отнести к сущностным, свойственным природе человека качествам. Процесс формирования толерантности не является самопроизвольным и требует создания благоприятных педагогических условий, разработки и реализации целостной воспитательной системы.

Деятельность учреждения дополнительного образования детей должна обеспечивать различные уровни толерантности. С этой точки зрения особый интерес представляют такие уровни, как:

- этнический – терпимость к чужому образу жизни, чужим обычаям, традициям, нравам, мнениям и идеям;
- социальный – партнёрское взаимодействие между различными социальными группами общества, его властными структурами, когда признаются необходимость такого сотрудничества и уважение позиций сторон;
- индивидуальный – уважение к другой личности, понимание того, что существуют взгляды, отличные от собственных [9, 10].

В исследовании [10] подробно рассмотрены субъективные и объективные факторы, определяющие формирование и развитие толерантности учащихся. К субъективным факторам относятся индивидуальные особенности человека: его психофизиологические свойства, генетические особенности, задатки и способности, профессиональные и личностные характеристики, степень образованности и квалификации, практический жизненный опыт, профессиональное мастерство, уровень усвоения нравственной культуры и развитость сознания. Объективные факторы связаны с окружающей людей средой: уровнем развития общества, сложившимся типом отношений в обществе, оценкой этого в сознании людей, условиями жизни личности.

Значимой для практики дополнительного образования представляется описание модели поведения толерантной личности [4], представленной в таблице:

Критерии оценки толерантной личности

Критерии	Толерантная личность
Знание самого себя	Знает себя, свои достоинства и недостатки
Способность к критичности по отношению к себе	Критичен к себе, не стремится во всем обвинять окружающих
Способность к эмпатии	Выражена в достаточной степени; высокий уровень сопереживания другому; переживание к сверстнику; способность к рефлексии; способность принять утешение другого
Мобильность поведения	Лёгкая адаптация в коллективе сверстников; отсутствие напряжённости в поведении; отсутствие тревожности; коммуникабельность; умение найти выход из сложной ситуации; автономность поведения (способность занять себя)
Ответственность	За происходящее способен взять ответственность на себя
Дивергентность мышления	Отсутствие предрассудков, способность к творческому мышлению
Ориентация на себя или других	Ориентация на себя; стремится к личной независимости
Обладание чувством юмора	Способность посмеяться над собой, обладает чувством юмора

Социальная активность	Эмоциональная вовлечённость в коллективную деятельность; желание помочь и подсказать даже вопреки правилам игры; способность уступать, отдавать, помогать, утешать; понимание справедливости
-----------------------	--

Работа учреждения дополнительного учреждения детей по формированию толерантной личности учащегося может быть организована так [6]:

1) урочная работа – развитие толерантности через содержание уроков, методику проведения уроков;

2) внеурочная работа – организация и проведение разнообразных мероприятий по развитию ценностных отношений учащихся, толерантного поведения учащихся.

Следует отметить, что формирование и развитие толерантности учащихся предполагает длительность, поэтапность, причём эти этапы должны быть последовательными, взаимосвязаны и целостны.

В исследовании [4] выделены этапы формирования толерантности учащихся:

Первый этап – информационно-познавательный, на котором ребёнок получает необходимую информацию о многообразии окружающего его мира, о самом себе, об окружающих его людях. Цель этого этапа – усвоение информации, получение знаний об объекте, необходимых для формирования толерантности.

Второй этап – эмоционально-волевой, на котором происходит понимание и формирование оценки объекта. Задачей этого этапа выступает выработка положительных оценок по отношению к окружающим людям, людям разных национальностей, ко всему, что окружает его, в соответствии с нравственными устоями общества.

Третий этап – мотивационно-поведенческий, на котором происходит апробация способов толерантного поведения в деятельности и повседневной жизни. Основной задачей данного этапа становится формирование ценностных норм поведения, уважения к окружающим, доброжелательности, вежливости.

При формировании толерантного поведения учащихся важным является определение уровня толерантности. В работе [7] представлены следующие уровни сформированности толерантности: негативный, низкий, средний, высокий. Высокий уровень характеризуется наличием у учащихся знаний о сущности толерантных отношений и ориентацией на общечеловеческие ценности, устойчивым интересом к истории, литературе, культуре, науке других народов, прогрессивным этническим самосознанием, развитием отношений с людьми других национальностей по пути интеграции культур. Средний уровень характеризуется избирательным интересом в овладении знаниями об истории, культуре, науке других народов и предубеждением к людям некоторых национальностей. Низкий уровень характеризуется отсутствием интереса к истории и культуре, как своего, так и других народов, минимальными знаниями о сущности толерантных отношений, неуважением людей других национальностей, возможно отсутствие идентификации по этническому признаку. Негативный уровень характеризуется регрессивным этническим самосознанием, в котором собственная нация возводится в ранг «сверхценности», нетерпимым и высокомерным отношением к людям других национальностей, которое отражается в соответствующих негативных поступках.

В исследованиях [1, 3, 6, 11] сформулированы основные принципы развития толерантности, среди которых можно назвать принципы: субъектности, адекватности, индивидуализации, рефлексивной позиции, создания толерантной среды и т. д.

В общем, можно сделать вывод о том, что в современных условиях развития воспитательного пространства образовательных учреждений дополнительного образования первостепенным и важнейшим представляется формирование у учащихся толерантного поведения через диалог с другими культурами, изучение культуры других стран, этносов и т. д.

На основе рассмотренных теоретических оснований в доме детского творчества «Преображенский» Центрального района Санкт-Петербурга реализуется системный, целенаправленный, последовательный процесс формирования толерантности учащихся.

С целью формирования у учащихся толерантности, в ДДТ «Преображенский», опираясь на программу гармонизации межкультурных, межэтнических и межконфес-

сиональных отношений, воспитания культуры толерантности в Санкт-Петербурге (2011–2015), был разработан педагогический проект «Культура детям Санкт-Петербурга», реализуемого в сотрудничестве с Санкт-Петербургским Домом Национальностей» при поддержке муниципального образования «Литейный округ». Реализация этого проекта предполагает:

- Изучение культурного наследия народов России, истории и культуры Санкт-Петербурга, в том числе, с привлечением родителей.
- Проведение конкурсно-игровых мероприятий, направленных на воспитание толерантности среди детей и подростков.
- Организация семинаров, конференций, круглых столов, посвящённых актуальным вопросам.
- Подготовка выставок, посвящённых различным религиям и культуре разных народов.

Целями и задачами такого тесного сотрудничества ДДТ «Преображенский» и Санкт-Петербургского Дома Национальностей выступают:

– создание условий для участия национально-культурных объединений Санкт-Петербурга в поддержке и развитии различных национальных культур, традиций, обычаев и т. д.

– взаимодействие с различными национально-культурными объединениями и жителями Санкт-Петербурга в сфере изучения, сохранения различных национальных культур Санкт-Петербурга, России.

Проект «Культура детям Санкт-Петербурга» направлен на создание организационных, методических, информационных и др. условий для освоения воспитательного потенциала Санкт-Петербурга учащимися. Разработанный проект реализуется по следующим направлениям: «Мы поднимаем Россию» (здоровье, семья, гражданское и патриотическое самосознание). Толерантность. Социальное проектирование. Культурно-досуговое времяпрепровождение.

В рамках реализации проекта «Культура детям Санкт-Петербурга» совместно с Санкт-Петербургским Домом Национальностей осуществляется комплекс разнообразных совместных мероприятий, посвящённых проблеме формирования толерантности у учащихся. Перечислим наиболее значимые из них:

- Районный фестиваль детских творческих коллективов «Все мы вместе».
- Неделя Грузии и Абхазии «На берегах Невы».
- Социальный проект «Город глазами старшеклассников».
- Программа «Навстречу друг другу».
- Городские выставки детских творческих работ, посвящённых 300-летию

М. В. Ломоносова.

- Тематические мероприятия, посвящённые Дню согласия и примирения.
- Участие в проекте «Национальные праздники: прошлое и современность».
- Участие в фестивале старинных ремесел.
- Выставка народных промыслов, прикладного искусства.
- Проект «Многонациональная культура Санкт-Петербурга».
- Участие в номинациях проекта «Толерантность – искусство жить вместе в Санкт-Петербурге».

- Неделя «Культура – детям» (выставки, театральные показы).

• Участие в концерте для приезжающих в Санкт-Петербург по программе «Соотечественники 2011–2012».

• Проект «Многонациональная культура Санкт-Петербурга» (выставки, семинары, фестивали).

• Участие в проекте «Социально-психологическая адаптация полиэтнического населения Санкт-Петербурга к толерантным ценностям» (тренинги, конкурсы, выставки, семинары).

В рамках сотрудничества ДДТ «Преображенский» и Санкт-Петербургского Дома Национальностей по реализации программы «Толерантность» реализуется система разнообразных мероприятий (семинары, выставки, акции и др.), среди которых выделяются следующие:

Практический семинар «Особенности и методика проведения весенних национальных праздников» в рамках проекта «Национальные праздники: прошлое и современность», где сотрудниками ДДТ «Преображенский» была представлена интерактивная программа «Вспомним русские обычаи, вспомним нашу старину...».

Методический семинар «Национальные традиции» игры в истории и культуре разных народов». В его рамках активно обсуждались вопросы, связанные с психолого-педагогическими основами игр, ролью игры в детской субкультуре, различными игровыми программами. ДДТ «Преображенский» представлял доклад и мастер-класс «Организация и проведение традиционных русских праздников и игр в начальной школе», где участников семинара познакомили с циклом игровых программ «Праздничный хоровод», а также представили русские народные игры, используемые при работе с учащимися начальной школы. На семинаре были представлены:

Русские народные игры «Жмурки», «Водяной», «Совушка», «Коршун и наследка», «Хромая уточка», «Арам-шим-шим», «Подмигиши», «Хохотунья», «Звериное семейство», «Вытолкни из круга» и др.).

Бурятские народные игры «Шагай няалха», «Хонгордоохо», «Арбан хоер шагай», «Мори урилдаха», «Мэлхэй» и др.).

Ингерманландская народная игра «Рорри» и др.

Акция по созданию граффити «Против экстремизма и ксенофобии», в рамках которой ДДТ «Преображенский» был представлен студией современного танца «Элис» в стиле брейк-данс», где танцоры представили шоу, рассказывающее о развитии брейк-данса и хип-хоп культуры в целом, о положительной стороне этой культуры, о её мультинациональности.

Праздник «Все мы вместе», посвящённый международному Дню толерантности, целью этого праздника выступает создание условий для формирования толерантного сознания и поведения жителей Санкт-Петербурга, проведение праздника ориентировано на: формирование положительного эмоционального отношения к различным национальным культурам России, знакомство с различными культурами России, развитие творческих способностей учащихся, формирование уважительного отношения к творчеству людей. ДДТ «Преображенский» был представлен вокальным ансамблем «Праздник», ансамблем танца «Балалаечка». На празднике были представлены музыкальные номера различных национальных культур России.

Особый интерес представляет *социальный проект «Город глазами старшеклассников»*. В качестве основной цели реализации этого проекта выступает формирование у школьников способов, стратегий эффективного общения, взаимодействия в социуме, включение учащихся к решению актуальных проблем в социуме. В рамках данного проекта рассматривались актуальные социальные проблемы: проблемы толерантности в современном обществе, проблемы формирования здорового образа жизни, проблемы организации детского досуга, проблемы современного образования.

Учащимся предлагалось оценить состояние одной из социальных проблем, актуальность её решения, состояние решения проблемы, возможные способы решения проблемы, выбрать оптимальный способ решения проблемы из предложенных.

Опыт такого активного и результативного сотрудничества ДДТ «Преображенский» с Санкт-Петербургским Домом Национальностей широко был представлен на втором Всероссийском форуме «Дом семьи – Россия», где большой популярностью пользовалась техника изготовления кукол без использования ножниц и иглы (педагог дополнительного образования ДДТ «Преображенский» Г. Д. Сухорученко). Кроме того, именно ДДТ «Преображенский» представлял на форуме русскую культуру, где пристальное внимание было уделено ансамблю народного танца «Балалаечка».

В заключение следует отметить, что плодотворное, длительное, системное взаимодействие ДДТ «Преображенский» и Санкт-Петербургского Дома Национальностей является эффективным инструментом в сложном процессе формирования толерантности у учащихся, освоения ими многонациональной культуры России. Можно с уверенностью утверждать, что работа по развитию толерантного поведения учащихся будет осуществляться и в дальнейшем, что связано с острой актуальностью, необходимостью толерантности как условиях гармоничного существования в современном социуме.

Библиографический список

1. Демократия и толерантность : монография / под ред. В. С. Рахманина. – Воронеж : Воронежский госуниверситет, 2002.
2. Дмитриев Г. Д. Многокультурное образование. – М., 1999.
3. Ершов В. А. Поликультурное образование в системе общеобразовательной подготовки учащихся средней школы : автореф. дисс. ...канд. пед. наук. – М., 2000.
4. Ильинская Е. А. Формирование толерантности у детей старшего дошкольного возраста средствами социально-культурной деятельности : автореф. дис. ...канд. пед. наук. – Санкт-Петербург, 2009.
5. Ильченко Л. П. Формирование межэтнической толерантности у школьников : дисс. д-ра пед. наук. – М., 2005.
6. Контров Г. Е. Формирование толерантности у подростков в условиях работы детских общественных объединений : автореф. дис. ...канд. пед. наук. – Ярославль, 2004.
7. Липатова И. А. Формирование этнической толерантности у школьников подросткового возраста : дисс. канд. пед. наук. – Волгоград, 2006.
8. Песков И. В. Формирование поликультурных компетенций учащихся старших классов общеобразовательной школы : автореф. дис. ...канд. пед. наук. – Тверь, 2009.
9. Сафина Р. Н. Формирование толерантности у учащихся в условиях полиэтнической школы : автореф. дис. ...канд. пед. наук. – Казань, 2004.
10. Степанов П. В. Педагогические условия формирования толерантности у школьников-подростков : дисс. канд. пед. наук. – М., 2002.
11. Формирование толерантности в полиэтнических регионах : уч. пос. /пер. с англ. Журавской Ю. А. и др.; редкол.: Рубан Л. С. – М., 2011.
12. Щеколдина С. Д. Тренинг толерантности. – М., 2004.

УДК 159.9.07.

ИССЛЕДОВАНИЕ САМОПОНИМАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ РОССИЙСКОЙ И АРМЯНСКОЙ МОЛОДЕЖЬЮ¹

А. С. Берберян
Российско-Армянский (Славянский) университет,
г. Ереван, Армения

STUDY OF SELF-UNDERSTANDING OF ETHNOCULTURAL IDENTITY OF RUSSIAN AND ARMENIAN YOUTH

A. Berberian
Russian-Armenian (Slavic) University, Yerevan, Armenia

Summary. Work is devoted to the analysis the theoretical sources on a problem of ethnocultural identity. Also results of practical research with representatives of an ethnic generality of Armenians in the various social environment are presented here.

Key words: ethnocultural identity; students; self-understanding.

На протяжении последних десятилетий в связи с возникновением тенденции стремления народов к познанию и сохранению своей уникальной культуры, своих исторических корней и жизни возрстал интерес к проблемам идентичности, идентификации, культурной самобытности народов. Настоящее время характеризуется обостренным желанием осознать свою принадлежность к определенному этносу, проявляется стремление к этнической идентичности.

Этнокультурное многообразие современного общества, несмотря на интенсивные информационные потоки и процессы глобализации, охватывает практически весь цивилизованный мир. Этот феномен учеными был назван «этнический парадокс современности», который проявляется в одновременном «сосуществовании» процессов глобализации и цивилизации духовной и материальной культуры этнической общно-

¹ Научное исследование проведено в рамках реализации Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России на 2009–2013 гг.», проект 14.В37.21.0276 «Самопонимание этнокультурной идентичности в условиях диаспоры (на материале исследования армянской диаспоры Краснодарского края)».

сти, во всплеске интереса к древним обрядам, обычаям, фольклору. Понятие «идентичность» в трактовках исследователей имеет многогранное и обширное значение.

Оно входит в дихотомию «социальное – персональное», дополняя, уточняя и нередко заменяя собой традиционные понятия «Я – концепции», «образа – Я», самости и др. Исходя из логики теоретического анализа, понятия, методические принципы изучения тождественны принципам изучения личности [1; 7; 10; 12].

Впервые понятие идентичности детально было представлено в работе известного психолога Э. Эриксона «Детство и общество» [8], а уже несколько позже представитель культурно-антропологической школы К. Леви-Стросс (1985) обозначил масштабность понятия, утверждая, что кризис идентичности выйдет далеко за рамки социально-философского и психологического изучения и станет междисциплинарной проблемой.

Наибольший вклад в разработку понятия «идентичность» в ракурсе структурно-динамической характеристики внес Э. Эриксон. Он понимал идентичность как процесс организации жизненного опыта в индивидуальное «Я» [7; 11], который происходит в течение всей жизнедеятельности человека и обладает собственной энергией, самостоятельно определяющей динамику личностного развития. Идентичность, по Эриксону, обладает трехуровневой структурой: индивидуальной, личностной и социальной. На индивидуальном уровне идентичность определяется Эриксоном как некоторая, относительно неизменная, данность. На уровне личности идентичность осмысливается как своеобразие, уникальность личного опыта, являющаяся результатом Эго-синтеза. На третьем, социальном уровне, идентичность определяется как личностное образование.

Дж. Марсиа предложил статусную модель идентичности, а саму идентичность он определил как особую структуру Эго, внутреннюю, самосоздающуюся, динамическую организацию способностей, убеждений и индивидуальных историй [9, с. 471]. На наш взгляд, представляет интерес предположение Марсиа о том, что эта структура проявляется через паттерны решения проблем.

Согласно данному подходу, решение любой проблемы, даже самой незначительной, помогает личности в осознании личностных особенностей, осмыслении собственной жизни, в формировании идентичности. Если связать данный подход с развитием идентичности, то можно констатировать, что в процессе ее становления человек решает целый ряд проблем, связанных с выборами в социальной среде, личной жизни, самоопределении, в сфере ценностных ориентаций.

Именно самоопределение и ценностно-волевой аспект в своих работах акцентирует А. Ватерман. Он определяет прямолинейную зависимость между идентичностью и системой целей, ценностей и убеждений, которые выступают, по выражению Ватермана, «элементами идентичности»: идентичность, мораторий, преждевременная идентичность, диффузная идентичность. В аспекте формирования этнической идентичности модель Д. Марсиа представляет интерес для цели нашего исследования, так как в ее построении учитываются два критерия: 1) наличие или отсутствие кризиса; 2) наличие или отсутствие личностно значимых целей, ценностных убеждений. Рассмотренные нами теории идентичности входят в психологическую парадигму исследования личностной идентичности. Однако многие авторы считают, что традиционный психоанализ не в состоянии полноценно представить идентичность, потому что не используются категории социальной среды. Приемы психоаналитического рассуждения и рассмотрения среды как «внешнего мира» или «объективного мира» не учитывают ее всеобъемлющей реальности [9].

В рамках символического интеракционизма представитель этого направления Дж. Мид выделяет осознаваемую и неосознаваемую идентичность. Неосознаваемая идентичность основывается на неосознанно принятых нормах и привычках, усвоенных социальной группой, а сознание возникает, когда человек размышляет о себе, анализирует свое поведение.

В ракурсе нашего исследования нам представляется ценной идея об осознанной идентичности как относительной свободе личности, тактически строящей свое поведение в соответствии с собственными целями.

И. Гоффман развивает положения Дж. Мида, классифицируя идентичность на социальную, личную, в которую входят не только личные качества человека, но и биографические данные и «Я-идентичность» как проявление субъективного ощущения

индивидом своего своеобразия. Гоффманом описывается уникальный в своей парадоксальности феномен: личная идентичность и ее восприятие происходили лишь в случае наличия информации субъекта о своем собеседнике по взаимодействию: личная идентичность проявляется через взаимодействие, следовательно, через социальное окружение, социум. Модель Г. Фогелкопа развивает аналогичные модели Гоффмана идеи, выделяя позитивную, негативную идентичности, к которым человек стремится и избегает; предъявляемую и реальную идентичности как самоописание и самоотчет индивида, его «Я – сегодня».

Б. Шефер и Б. Шледер выделяют в идентичности субъективную сторону. Аспект индивидуальности, групповой идентичности выводится из самопознания и самооценки. Таким образом, в понятии «идентичность» все большее значение придается субъективному аспекту идентичности. Многие современные исследователи, характеризуя динамику этой стороны, постулируют положение о развитии идентичности в ракурсе субъективного времени личности и феноменологических проявлениях паттернов «решения проблем». Важный итог – рассмотрение идентичности, в традициях экзистенциально-гуманистической психологии, как открытой системы, потенциально содержащей в себе все возможные выборы.

Итак, можно сделать вывод о том, что в психологической науке при наличии различных типологий слабо представлены взаимосвязи между различными видами идентичности, более тщательное рассмотрение данных взаимосвязей позволило бы разрешить базовую проблему «Я – социум».

Составной частью социальной идентичности личности является понятие этнической идентичности. Оно предполагает осознание своей принадлежности к определенной этнической общности. Как пишет исследователь этнической идентичности Т. Стефаненко, этническая идентичность – это, в первую очередь, результат когнитивно-эмоционального процесса осознания себя представителем этноса, определенная степень отождествления себя с ним и отделения от других этносов [5]. Среди множества определений мы хотели бы выделить определение Г. Г. Шпета, который рассматривал этническую идентичность как переживание своего тождества с одной этнической общностью и ее отделения от других [6]. Из определения следует, что в структуре идентичности можно выделить два компонента: когнитивный как понимание отличительных признаков собственной группы и приписывание себя к ней на основе этих этнодифференцирующих признаков и аффектов (оценка своей группы и эмоциональное отношение к своему членству в ней).

Этническая идентичность является не только осознанием своей тождественности с определенной группой, но и ее оценка, эмоциональное отношение, этнические чувства. Согласно Г. У. Солдатовой, «достоинство, гордость, обиды, страхи являются важнейшими критериями межэтнического сравнения. Эти чувства опираются на глубокие эмоциональные связи с этнической общностью и моральные обязательства по отношению к ней, формирующиеся в процессе социализации индивида» [4].

К своей группе члены этнической общности могут иметь как положительное, так и негативное отношение. На характер этого отношения воздействуют множество факторов, в числе которых важным является этносоциальный статус народов. В современных исследованиях было обнаружено, что некоторые представители титульных народов республик России стали воспринимать свою группу как более привлекательную, так как повышение статуса сопряжено с ростом чувства самоуважения и гордости за свой народ [4]. Исследователь Н. М. Лебедева описывает негативное отношение к своей этнической группе у русских после распада СССР, что сопровождается «феноменом» пробуждения этнической идентичности [2]. Несмотря на то, что этнический статус в основном неизменен в течение жизнедеятельности человека, этническая идентичность – динамическое образование.

Факторы, воздействующие на формирование и проявление этнической идентичности, обусловлены:

- 1) субъективными факторами индивидуальной человеческой жизни;
- 2) глобальными социально-политическими изменениями в стране;
- 3) гетерогенностью / гомогенностью этнического окружения;
- 4) этнокультурной дистанцией.

Многие исследования процесса развития этнической идентичности и его результатов свидетельствуют о тенденции членов групп меньшинства идентифицировать себя с доминантной группой, что обусловлено ранней осведомленностью детей о наличии социальной структуры в обществе. С возрастом и развитием этнической идентичности у представителей этнического меньшинства обычно происходит фокусирование на «внутригрупповой ориентации». Индивидом сопоставляются две социальные группы: большинства и меньшинства, вне зависимости от того, к какой он относится, и несмотря на приписанность к определенной группе, причем социально желательной (или эталонной) может выступить любая из них.

В научной литературе подробно описываются стратегии, используемые для выбора этнической идентичности:

1) первая стратегия – стремление сохранить или восстановить положительную этническую идентичность, дающую ощущение психологической безопасности и стабильности. Данная стратегия чаще всего реализуется или в случае этнологических кризисов, или в сопоставлении с менее успешными группами;

2) вторая стратегия – принятие отрицательной этнической идентичности, в то время как отрицательная оценка может быть приписана членам своей группы, чем создается психологический барьер между собой и группой;

3) третья – изменение статуса в этнической группе, выход из нее. Моноэтническая идентичность с чужой этнической группой ведет к полной ассимиляции, принятию норм чужой социальной группы, ее традиции, обычаев, ценностных ориентаций, полноценному включению в чужую инородную среду.

Сильная идентификация с двумя взаимодействующими группами ведет к формированию биэтнической идентичности. Обладатели такого рода идентичности – билингвы, идентифицирующие себя одновременно с двумя культурами, имеют качества и особенности, характерные для обеих культур. Такая позиция в модели двух измерений оказывается благополучной в плане как принятия двух культур, традиций и ценностей обеих культур, так и в плане предпочтения личностной идентичности перед этнической и социальной в осознании себя, прежде всего, уникальным индивидом, а не членом социальной группы. Эта стратегия предполагает и негативные формы проявления: ее нулевой уровень. На сознательном уровне в некоторых случаях не отдается предпочтение ни одной культуре, причем игнорируются обе. Этническая идентичность нечетко выражена или вовсе отсутствует [5].

В основе формирования «Я-концепции», ее основных составляющих – самооценки, уровня притязаний, рефлексии – лежит самопонимание, самоотношение. В зарубежных психологических исследованиях самопонимание рассматривается в ракурсе его отношений с окружающей реальностью, точнее, с образом мира. Картина мира и ее субъективное восприятие позволяют человеку лучше познавать себя и других, осознавать собственную этнокультурную идентичность.

Эта проблематика недостаточно разработана в научной литературе. Сама дефиниция «самопонимание, самоотношение» трактуется неоднозначно: нередко она заменяется категориями самопринятия (К. Роджерс, Д. Марвел), эмоционально-ценностным отношением (С. Р. Пантिलеев, И. И. Чеснокова), самооценкой (М. И. Лисина, М. Розенберг, А. В. Захарова), самоуважением (И. С. Кон, Х. Каплан). Такой разброс подходов не мешает в содержательном аспекте вычленивать стержневое начало и его виды: позитивное и негативное. На наш взгляд, наиболее убедителен в концептуальном плане теоретический подход С. Р. Пантилеева, выделяющего эмоционально-ценностное самоотношение, превалирующее, и второй уровень – самооценку. Это дает возможность, на наш взгляд, самопонимание исследовать с смыслообразующих, экзистенциальных позиций. В данном контексте очень важно, как личность понимает, принимает и оценивает себя, анализирует собственные поступки и умеет критически оценить собственные психологические качества, – самоинтерпретация как познание самого себя, своих личностных качеств позволяет осознать свою уникальность и своеобразие.

Известно влияние социального контекста на этническую идентичность в зависимости от того, живет ли человек в моноэтнической или полиэтнической среде. Однако в настоящее время нет исследований, посвященных проблеме различия в идентич-

ности и самоотношении представителей одного народа, живущего в различной этнической среде.

Для изучения данной проблемы мы провели исследование со студентами (54 человека), которые были разделены на две группы: в первую группу вошли студенты, которые являются коренными жителями Армении, а во вторую – представители армянской диаспоры в России. В процессе исследования мы использовали методику «Приписывание качеств», предложенную Д. Кац и К. Брейли. Мы отобрали ряд качеств и предложили респондентам каждой из групп 15 качеств. Результаты исследования таковы: в своем самопонимании 1-я группа характеризует себя как недоверчивых, подозрительных, выносливых, завистливых, и т. д. А в отношении ко 2-ой группе называются качества: энергичные, стремящиеся к успеху, раскованные, дружелюбные и т. д. 2-я группа приписывает себе качества следующие: общительные, предприимчивые, трудолюбивые, деловитые и др. Относительно 1-й группы называются качества: упрямые, щедрые, предпочитающие материальные ценности, завистливые, патриотичные.

Мы провели статистическую обработку данных и выявили значительное расхождение в самопонимании у представителей одной и той же этнической общности. В отношении к другой группе различие не было столь явно выражено.

Результаты данного исследования подтверждают нашу гипотезу о том, что представители обеих групп идентифицируют себя с различным самоотношением и по-разному относятся друг к другу, что означает, что они рассматривают друг друга как различные этнические общности.

Для дальнейшей разработки данной проблемы необходимо провести исследование личностных качеств, проблем адаптации представителей обеих групп друг к другу и, помимо тестирования, в полной мере использовать наблюдение как метод исследования.

Исследуемая проблема актуальна, так как знание специфики самопонимания позволит предвидеть поведение человека в межличностных контактах, ресурсные возможности личности в зависимости от адекватности самооценки, рефлексивности и степени личностной ответственности в структуре самосознания.

Библиографический список

1. Джеймс М. Личная и половая идентичность. – М., 1993.
2. Лебедева Н. М. Новая Русская Диаспора. Социально-психологический анализ. – М. : Институт этнологии и антропологии ФАН, 1997.
3. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М. : Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 480 с.
4. Солдатова Г. У. Психология межэтнической напряженности. – М. : Смысл, 1998
5. Стефаненко Т. В. Социальные стереотипы и межэтнические отношения; общение и оптимизация совместной деятельности / под ред. Г. Н. Андреевой, Я. Яноумка. – М. : Изд-во Московского ун-та, 1987.
6. Шпет Г. Г. Искусство как вид знания. Избранные труды по философии культуры / отв. ред.-сост. Т. Г. Щедрина. – М. : РОССПЭН, 2007. – 712 с.
7. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. Пер. с англ. – М. : Флинта, 2006. – 342 с. – (Серия: Библиотека зарубежной психологии).
8. Эрик Г. Эриксон. Детство и общество. – Изд. 2-е, перераб. и доп. / пер. с англ. – СПб. : Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. – 592 с.
9. Marcia J. E. Identity in adolescence // Adelson J. (ed.) Handbook of adolescent psychology. – N.-Y. : John Wiley, 1980.
10. Marcia J. E., Friedman M. L. Ego identity status in college women // J. Person. – 1970. – V. 38. – № 2. – P. 249–268.
11. Ericson E. H. Identity, youth and crisis. – L. : Faber and Faber, 1968.
12. Ericson E. H. The problem of ego identity // Stein M.R. et al. (eds.) Identity and anxiety: Survival of the person in mass society. – Glencoe: The Free Press, 1960.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ НА КРАЙНЕМ СЕВЕРЕ

Д. А. Данилов, А. Г. Корнилова
Северо-Восточный федеральный университет,
г. Якутск, Республика Саха (Якутия), Россия

CONCEPTUAL BASES OF FORMING OF THE ECOLOGICAL CULTURE OF PUPILS IN THE FAR NORTH

D. A. Danilov, A. G. Kornilova
North-Eastern Federal University,
Yakutsk, Republic of Sakha (Yakutia), Russia

Summary. Forming of the ecological culture founds on a basis of human dependence of natural powers and phenomena. Its conceptual bases: human and nature is a single whole; human activity that organizes on laws of nature doesn't violate its balance; indicator of developed society is a creative activity of human that directed to achieve harmony with nature.

Key words: natural-geographic environment; ecological education; forming of the ecological culture.

Один из самых древнейших тезисов гласит, что жизнь государств и народов в значительной степени обусловлена природно-географической средой. И многие мыслители связывали развитие культуры народа с географическими условиями, со спецификой природного окружения. Это подтверждается тезисом Л. Н. Гумилёва о том, что «поведение ... каждого этноса – просто способ адаптации к своей географической среде» [2]. Данное утверждение Л. Н. Гумилёва построено на идее коэволюции (совместного развития природы и этноса). И мы опираемся на него, определяя концептуальные основы экологического воспитания.

Отсюда основной тезис концептуальных основ формирования экологической культуры: природа как постоянно действующий фактор определяет род деятельности, образ жизни, обычаи и традиции, духовность этноса. Изучение быта и жизни народов Севера показывает, что, находясь в полной зависимости от сил природы в своей жизнедеятельности, северный человек как бы чувствует дыхание диссипативных естественных структур, что позволяет ему предвидеть дальнейшее их функционирование и развитие, принимать меры по сохранению природных ресурсов. Иначе говоря, природное окружение формирует адекватный тип личности, воплощающий в себе необходимый в данных условиях образ жизни, стиль поведения, характер мышления, кодекс нравственности, духовность, что отражается в культуре, мировоззрении человека и данного этноса.

В образе жизни, мировосприятии людей, в обычаях, традициях, нравственных, эстетических и других ценностях функционирует культура народа. Как известно, каждая отдельная культура представляет собой неповторимую уникальную модель с присущей каждому народу специфической системой ценностей. Любая этническая культура, являясь выражением образа жизни сообщества людей, уникальна и неповторима. В силу того, что в сознании северного этноса человек и природа представляют собой единое целое, необходимым условием функционирования и развития всякой человеческой культуры является экологическая культура, которая является показателем всего того, чего добился человек в своём развитии.

Экологическая культура – это сформированность определённых личностных качеств, которые обеспечивают экологически обоснованное взаимодействие с окружающей природной и социальной средой. Экологическую культуру Б. Т. Лихачёв связывает с различными сторонами и качествами личности, включая культуру труда, хозяйственную деятельность и образованность [4]. И. В. Цветкова считает её частью общей культуры, обеспечивающей экологически обоснованное взаимодействие человека с окружающим миром [5].

Экологическая культура человека формируется и развивается по объективным законам той цивилизации, которая определяет становление и функционирование

культурных ценностей. В отличие от западной цивилизации, где господствует пафос природопокорительства, циркумполярная цивилизация этносов Крайнего Севера – традиционные общества, где преобладают: осторожное включение способов хозяйственной деятельности в природные процессы; установка на адаптацию индивида к социально-природной среде; воспроизводство образа жизни по опыту предков; коллективистский менталитет; мифологические представления в составе мировоззрения и др.

Отсюда в циркумполярной цивилизации находим такие традиции воспитания, как приучение ребёнка к строгому самоанализу и умению самостоятельно принимать решения, осознавать интересы других в коллективе. В детях воспитывают внутреннюю дисциплину, ответственность за любое поручение в ответ на доверие и др. В западной цивилизации, идеи которой сегодня охватили все стороны жизни в России, педагогические законы развиваются под знаком культивирования собственного «Я», ориентации на индивидуальное благополучие, достижение личного успеха в конкурентной борьбе. Как видно, главное отличие данных цивилизационных культур связано с отношением человека к природе.

Обоснование концептуальных основ формирования экологической культуры школьников в условиях Крайнего Севера обусловлено необходимостью использования опыта взаимодействия северного этноса с природой, генетическая память которого сохранила его. Экологическая культура как совокупность природосообразного поведения и деятельности людей закреплена в обычаях, традициях, нормах, устойчивых стереотипах отношения человека к природе. Жизненный уклад народов Севера и способ производства, обусловленные животноводством, охотой, рыболовством, вписаны в круговорот природных стихий.

Северный человек, устраивая свою жизнь, брал на себя ответственность за сохранность ресурсов флоры и фауны. Такое бережное природоохранное отношение сохранилось в заповедях предков: «Не бери от природы больше, чем достаточно тебе и твоей семье в ближайшее время»; «Использовать всё, что взял у природы»; «Сохранять, оберегать, что осталось, на завтра – себе и детям»; «Рыбы много в реке, но она нужна всем: и медведям, и рососомам, и чайкам тоже»; «Бережно относись к природе, как к самому себе, как к своим предкам, ибо ты сам являешься частицей этой природы» и т. д.

Чувствуя своё единство с природой, люди стремились не нарушать природного равновесия, оптимально адаптируясь к своеобразию своего природного окружения. В результате традиции и обычаи народов, связанные с природой, характеризуются целесообразностью и соразмерностью, соизмерением воздействий на природу с её возможностями. В данном контексте А. Кинг и Б. Шнайдер в докладе Римскому клубу пишут: «В обществах Запада с их неумеренным потребительством и лозунгами типа «я есть то, чем я владею» или «я есть то, что я делаю» ... традиционные ценности отступают на второй план» [3].

Северные народы жили в полном согласии с природой, у них не было писаных правил и законов поведения человека в природе, целенаправленного экологического воспитания в современном его понимании. Всё осуществлялось через обычаи, обряды, ритуалы, основанные на одухотворении природы. На основе взаимодействия с природной средой у этносов вырабатывались традиции природопользования. Они позволяли людям оптимально адаптироваться к окружающей среде, не нарушая природного равновесия, что предполагает соразмерность и целесообразность их действий с учётом возможностей хрупкой северной природы. Вековые традиции народа способствовали формированию определённого типа личности, приспособленного к жизни и деятельности в данных природных условиях.

Адаптируясь к природным условиям, человек как высшее существо стремился завоевать своё место в ней, рационально с ней взаимодействуя. В процессе дальнейшего развития технической цивилизации в подсознании человека природа превращается из основы жизни как бы в источник препятствий на пути к достижению благосостояния. Ничем другим невозможно объяснить сложившееся неадекватное отношение человека к природе в процессе производственной деятельности. И результат такого подхода не дал себя долго ждать. Погибает природа под влиянием вредных для неё антропогенных факторов как результат развития промышленности, техногенной революции. Развитие техногенной цивилизации нарушает естественное единство человека и

природы, в результате чего экологическая мораль вытесняется глубоко в сферу подсознания. Прав А. Я. Анцупов, когда особо отмечает, что существенно обостряется противоречие между сложными и мощными средствами труда и отстающими от них в темпах совершенствования человеком и социальным взаимодействием, что угрожает экологической катастрофой [1].

Необходимо, чтобы экологическое сознание проникло во все сферы человеческой деятельности. На основе данного подхода в процессе учебно-воспитательной работы формирование экологического сознания, без которого невозможно грамотно решать природоохранные вопросы, в нашей опытной работе осуществляется в трёх основных направлениях: чтобы в экологическом сознании учащихся нашло отражение мысль, что не только наше место обитания, но и вся планета – это наш родной дом; экологизация учебно-воспитательного процесса обеспечивается на основе системности, междисциплинарности экологического образования и воспитания; экологическое сознание формируется и развивается в процессе обучения, воспитания и практического создания экологического благополучия производственной деятельности.

Опытная работа показывает, что для формирования экологической культуры школьников необходимы развивающие технологии, состоящие из целевого, поискового, рефлексивного образовательного пространства. И создание такого пространства, где осуществляется воспитание личности с высокой экологической культурой, является одной из важнейших задач. Экологическое образование в целом несёт в себе научные, ценностные, нормативные, деятельностные аспекты взаимодействия общества с природой. По мнению Л. П. Печко, экологическая культура включает в себя культуру познавательной деятельности учащихся по освоению опыта человечества в отношении к природе как к источнику материальных ценностей, основе экологических условий жизни [6].

Приспособление к экстремальной среде обитания возможно посредством не только физического труда, но и совершенствования интеллектуальных качеств личности, таких как наблюдательность, аналитический и гибкий ум, пространственное воображение и др. Все исследователи Севера отмечают поразительную способность северян ориентироваться на местности без всяких приборов в любое время года и суток. Освоение края строилось на хороших знаниях природно-географических особенностей тундры, лесотундры, тайги, полей, расположенных в зоне вечной мерзлоты. Оно требовало умения проводить фенологические наблюдения, знания метеорологии, повадок зверей и биологии животных. Как видно, экологические знания включают знания о конкретных объектах и явлениях природы, взаимосвязях между объектами и явлениями природы, человеком и природой, знания о мерах рационального природопользования и охране природы. Но они не гарантируют наличия экологической культуры.

Наряду с экологическим образованием в школе осуществляется и экологическое воспитание, т. е. формирование экологически целесообразных потребностей общения с окружающей средой, сбережения её от разрушения и загрязнения. В данном ракурсе мы находим ценным опыт В. А. Сухомлинского. В нём главное было – научить ребёнка уметь видеть природу. Из своей многолетней практики мы наряду с умением видеть природу считаем важным также и умение общаться с ней. Всё это требует использовать виды и формы работы, направленные на самостоятельную поисковую, практико-ориентированную и природоохранную деятельность учащихся. Итак, вся система экологического образования и экологического воспитания направлена на сохранение человека думающего, трудолюбивого, бережливого сына Вселенной.

Иначе говоря, экологическая культура представляется как результат целенаправленных воспитательных воздействий, осуществляемых различными факторами окружающего мира. На экологическое сознание школьников оказывают влияние виды практической деятельности, их содержание, формы и средства. В начале опытной работы наблюдалась у части учащихся негативно-деструктивная позиция по отношению к природе (хладнокровное и жестокое обращение с представителями животного и растительного мира) и равнодушно-созерцательная позиция (слабо выраженные потребности в общении с природой, приобретении экологических знаний, умений, навыков, участия в экологической деятельности).

В результате проведённой работы количество таких школьников значительно сократилось. Они стали проявлять потребность в общении с природой, эмоционально-поведенческие реакции во взаимодействии с окружающим, активность в приобретении экологических знаний и опыта. Больше половины школьников впоследствии занимали, по нашим параметрам, активно-добротворческую позицию (наличие позитивного опыта по взаимодействию с окружающим миром, наблюдения разнообразных явлений окружающего мира, потребности в общении с животными и растениями). Особенностью этих школьников является то, что они понимают необходимость экологической деятельности, вовлечены в неё, способны самостоятельно находить объекты приложения сил, обладают элементарными умениями и навыками этой деятельности.

Итак, изучение концептуальных основ формирования экологической культуры школьников показывает, что в них особое место занимают идеи: человек и природа – одно целое; живая и неживая природа имеют души и дух; природа не терпит господства над собой; человеческая деятельность, организуемая по законам природы, не нарушает её равновесия; стремление человека переделать окружающее пространство для удовлетворения своих растущих потребностей обуславливает природные и социальные катаклизмы; параметр определения развитости общества – творческая деятельность человека, направленная на достижение гармонии с природой. Отсюда экологическая культура, основу формирования которой составляет зависимость человека от природных сил и явлений, обусловлена духовным освоением мироздания с позиции взаимоотношения человека и природы.

Библиографический список

1. Анцупов А. Я. Теоретические проблемы управления системой образования в сельском социуме. – М. : Изд-во РАО, 2003.
2. Гумилев Л. Н. Этногенез и биосфера Земли. – М. :Танаис ДИ-ДИК, 1994.
3. Кинг А., Шнайдер Б. Первая глобальная революция : доклад Римскому клубу. – М., 1991.
4. Лихачёв Б. Т. Философия образования. – М. : Прометей, 1995.
5. Цветкова И. В. Экология для начальной школы. Игры и проекты. – Ярославль : Академия развития, 1997.
6. Экологическое и эстетическое воспитание школьников / под ред. Л. П. Печко. – М. : Педагогика, 1984.

УДК016: 376

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В. Т. Афанасьева
Педагогический институт,
г. Якутск, Республика Саха (Якутия), Россия

**ESPECIALLY PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL
SUPPORT FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS
IN INCLUSIVE EDUCATION**

V. T. Afanasyeva
Pedagogical Institute,
Yakutsk, The Republic of Sakha (Yakutia), Russia

Summary. Activation of social policy in the direction of the democratization and humanization of society, the development of the national education system are responsible for finding ways to improve the organization. Changing approaches to teaching and education of children with disabilities is directed to the formation and development of social and active person with the skills and social adaptive behavior in relation to the mobile economy. One way to achieve this aim is the educational inclusion, which is seen primarily as a means of social rehabilitation, not only the child, but also his family.

Key words: educational inclusion; principles; training and education of children.

Инклюзивное образование – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех в плане приспособления к различ-

ным нуждам всех, что обеспечивает доступ к образованию для обучающихся с особыми потребностями [1, с. 15].

Сегодня актуальны принципы инклюзивного образования, особенно в контексте реальных взаимоотношений: умение «включить» в социум, подарить обществу полноправного члена и призвано подлинное образование [там же].

Наибольшая актуальность в применении принципов инклюзивного образования присутствует в обучении детей с особыми образовательными потребностями, как, например, обучение детей-инвалидов, детей с различным уровнем развития и отличающимися способностями, детей, относящихся к другим этническим или культурным группам внутри какого-то определённого социума, и являющихся меньшинством. Такие дети в определённом смысле находятся в несколько «оторванном» или отчуждённом от основного коллектива мире. Именно успешно «включить» их в социум, подарить обществу как полноправных членов и призвано инклюзивное образование [1, с. 15]. Ведь основа идеи «включения» – это обучение детей с особыми потребностями не в отдельных специализированных учреждениях, а в обычных, там, где учатся все ученики. Такой подход вовлекает всех детей в естественную жизнь коллектива, стирает границы в нормальных отношениях и исключает или, по крайней мере, во много раз уменьшает ошибки формирования личности будущего взрослого человека. Очевидно, что от успешности применения методик такого преподавания общество и государство только выиграют.

Одним из главных направлений развития, как общего, так и специального образования, является актуализация ценности инклюзивного образования детей с инвалидностью, которое сегодня с полным правом может считаться одним из приоритетов государственной образовательной политики в России. XXI век, являющийся веком подавляющего развития информационных технологий и совершенствования таких наук, как психология и социология, заставляет человека пересматривать свои взгляды во многих важнейших сферах его существования. Одной из таких стратегических для общества сфер является образование. Как повысить эффективность обучения в целом? По-видимому, необходимо адаптировать методику преподавания под способности каждого ребёнка или групп детей, схожих по каким либо критериям. Именно эта цель является определяющей для инклюзивного образования.

В нашей республике с каждым годом всё большее число детей нуждаются в специальной коррекционной помощи. Проблема воспитания и образования детей с особенностями в развитии является одной из самых острых в сфере образования и социальной защиты детей.

На сегодняшний день в Республике Саха (Якутия) на учёте состоит 6316 детей-инвалидов. В Якутске их насчитывается 1545 человек. Из них 379 детей в возрасте от 0 до 3 лет не охвачены дошкольным образованием [2], что указывает на необходимость внедрения инклюзивное образование в Республике Саха (Якутии).

В настоящее время 947 детей-инвалидов, проживающих в республике, вынуждены осваивать школьные знания на дому. В рамках Нацпроекта «Образование» реализуется обучение детей-инвалидов в дистанционной форме. К 2012 году данной формой обучения планируется охватить 75 % детей-инвалидов Якутии.

Программа коррекционной работы разработана в соответствии с требованиями Федерального Закона «Об образовании», Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. Данная программа направлена на создание системы комплексной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья в освоении основной образовательной программы начального общего образования, коррекцию недостатков в физическом и (или) психическом развитии обучающихся, их социальную адаптацию.

Система психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов, детей с особыми образовательными потребностями определяет своевременное выявление детей с трудностями в обучении, обусловленными ограниченными возможностями здоровья; создание условий, способствующих освоению детьми с ограниченными возможностями здоровья основной образовательной программы начального общего образования и их интеграции в образовательном учреждении; осуществление индивидуально ориентированной психолого-

медико-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья с учётом особенностей психического и (или) физического развития, индивидуальных возможностей детей (в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии); реализация системы мероприятий по социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья и формирования здорового образа жизни; оказание консультативной и методической помощи родителям (законным представителям) детей с ограниченными возможностями здоровья по медицинским, социальным, правовым и другим вопросам.

Диагностический модуль системы психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья, включает в себя следующие виды деятельности [3, с. 35]:

- своевременное выявление детей, нуждающихся в специализированной помощи;
- раннюю (с первых дней пребывания ребёнка в школе) диагностику отклонений в развитии и анализ причин трудностей адаптации;
- комплексный сбор сведений о ребёнке на основании диагностической информации от специалистов разного профиля;
- определение уровня актуального и зоны ближайшего развития обучающегося с ограниченными возможностями здоровья, выявление его резервных возможностей;
- изучение развития эмоционально-волевой сферы и личностных особенностей обучающихся школы;
- изучение социальной ситуации развития и условий семейного воспитания ребёнка;
- изучение адаптивных возможностей и уровня социализации ребёнка с ограниченными возможностями здоровья;
- системный разносторонний контроль специалистов за уровнем и динамикой развития ребёнка; анализ успешности коррекционно-развивающей работы.

Конечной целью диагностического этапа модуль системы психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья, является разработка индивидуальной программы психолого-педагогического и медико-социального сопровождения обучающихся.

Проблема обучения детей с ограниченными возможностями в обычных общеобразовательных школах назрела давно. Кроме того, эти дети особенно нуждаются в понимании окружающих и гуманном отношении к себе общества в целом и важна комплексная система психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями.

Библиографический список

1. Инклюзивное образование. – Выпуск 1. – М. : Центр «Школьная книга», 2010. – 272 с.
2. Положение о психолого-медико-педагогических комиссиях // Приказ Мин.образования науки России от 24.03.09 № 95/ Вестник образования России. – 2009. – № 16. – С. 42– 45.
3. Левченко Ю. И., Киселева Н. А. Психологическое изучение детей с отклонениями в развитии. – М. : Коррекционная педагогика, 2009.– 119 с.
4. URL: <http://www.exo-ykt.ru>

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЁРСТВО РОДИТЕЛЕЙ И ШКОЛЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ УЧАЩИХСЯ

С. В. Панина

Северо-Восточный федеральный университет,
г. Якутск, Республика Саха (Якутия), Россия

SOCIAL PARTNERSHIP PARENTS AND SCHOOL
PROFESSIONAL ORIENTATION OF PUPILS

S. V. Panina

North-Eastern Federal University,
Yakutsk, The Republic of Sakha (Yakutia), Russia

Summary. The article discusses the role of parents in career counseling pupils. The effective involvement of parents in the form of vocational guidance of the school, professional self-determination of pupils.

Key words: social partnership; vocational guidance; professional self-determination.

Социальное партнёрство понимают как совместную коллективно распределённую деятельность различных социальных групп, которая приводит к позитивным и разделяемым всеми участниками данной деятельности эффектам. По отношению к профессиональной ориентации социальное партнёрство можно классифицировать как:

- 1) партнёрство внутри системы профориентации между социальными группами данной профессиональной общности;
- 2) партнёрство, в которое вступают работники системы образования, контактируя с представителями разных сфер общественного воспроизводства;
- 3) партнёрство, которое инициирует система образования как особая сфера социальной жизни, делающая вклад в становление гражданского общества [1].

Функции социальных партнёров в профориентационном сопровождении школьников многообразны и определяются спецификой социального института.

На эффективность профессиональной ориентации школьников важное влияние оказывает организация партнёрских отношений школы с родителями. Специалисты отмечают следующие формы привлечения родительской общественности к деятельности школы: собрания, тематические курсы, комитеты, дискуссии по острым проблемам, обеспечение информацией об образовательных учреждениях, их программах обучения, планах работы, успеваемости обучающихся. Тем не менее, в большинстве школ практика реального взаимодействия ограничивается исключительно финансовой поддержкой, однако за счёт построения социального партнёрства эти отношения могут быть существенно расширены [2].

Согласно новым образовательным стандартам обучающиеся и их родители являются своего рода «заказчиками» образования. Создание определённых механизмов, позволяющих взрослым влиять на содержание образования детей а также использование родительского потенциала для повышения информированности обучающихся о мире труда и профессий, способствовали бы выполнению родительского запроса на качественное образование. Попечительские, школьные или научные советы, родительские комитеты и др. являются реальными помощниками в социально-профессиональном самоопределении, подготовке молодых людей к осуществлению выбора образовательного и профессионального маршрута, профессиональном обучении, трудоустройстве и развитии карьеры.

Решение проблемы участия родителей в сопровождении профессионального самоопределения детей и соуправлении школой в целом зависит от воли сообщества самого образовательного учреждения и готовности его к сотрудничеству с другими субъектами образовательного процесса, а также в конкретизации прав родителей в уставе школы и её внутренних нормативных актах.

Если обратиться к задачам взаимодействия школы и семьи по подготовке школьников к профессиональному самоопределению, то они выглядят следующим образом. Для начальной школы – это согласованные действия педагогов и родителей по

формированию у ребёнка положительного отношения к труду, включению его в продуктивную трудовую деятельность с целью приобретения им начальных трудовых умений и навыков. В основной школе – совместное решение проблемы по оказанию помощи детям в оказании в приобретении практического опыта в различных видах социально-профессиональной деятельности и осознания себя в ней. В старшей школе – оказание поддержки в выборе траектории образовательно-профессионального маршрута, формировании способности презентовать свою кандидатуру на рынке труда, запрашивать необходимую информацию по проблемам профессиональной ориентации.

Каким образом можно решать эти задачи? Какие формы сотрудничества наиболее актуальны?

Жизнедеятельность школы невозможна без свободного и согласованного разделения ответственности за ту или иную деятельность. Поэтому, организуя взаимодействие и сотрудничество педагогов и родителей по профессиональной ориентации детей, целесообразно предусмотреть определённые этапы его развития:

1) обсудить с родителями и детьми первоочередные задачи, выявить запросы родителей, педагогов, детей относительно планов на профессиональное будущее последних;

2) определить наиболее актуальное поле сотрудничества семьи и школы в поддержке реализации образовательно-профессиональных маршрутов детей;

3) создать инициативные группы учителей и родителей, заинтересованных в осуществлении тех или иных форм взаимодействия в решении проблемы социально-педагогической поддержки детей в профессиональном самоопределении.

Желательно отойти от массовых, фронтальных форм работы с родителями и шире использовать потенциал индивидуальных форм, прежде всего, индивидуальные и групповые профориентационные консультации, разработку индивидуальных образовательно-профессиональных программ, маршрутов. Родители могут активно участвовать в организации и проведении различных профориентационно значимых мероприятий во внеурочной и внешкольной деятельности. Здесь сотрудничество педагогов и родителей направлено на развитие общей творческой атмосферы в школе, на создание вместе с детьми интересной для всех культурно-образовательной среды, на совершенствование клубной, кружковой и студийной работы. Привлечение родителей к этой деятельности поможет сделать контакты детей и взрослых неформальным и сблизить их, а также поможет учителям перевести общение с их подопечными в другую плоскость.

В рамках госзаказа Республики Саха (Якутия) по разработке организационно-функциональной модели профориентационной работы с учётом образовательного и профессионально-производственного потенциала РС (Я) Образовательно-издательский центр «Академия» (руководитель С. Н. Чистякова) был изучен опыт социального партнёрства в профориентации республики [2].

Так, в республиканских общеобразовательных учреждениях ежегодно проводятся олимпиады, праздники, фестивали, предметные недели и декады, дни науки или искусства, выставки творчества и другие мероприятия, имеющие профориентационное значение. Родители могут принимать участие в этих мероприятиях как разработчики творческой идеи или проекта; как консультанты при их подготовке. Они могут стать активными членами написания сценариев, планирования хода творческих дел; художественными оформителями и техниками-специалистами по изготовлению и наладке необходимой материальной части. Кроме того они могут непосредственно участвовать в различных культурно образовательных акциях и творческих делах (конкурсах, спектаклях, викторинах, КВН и т. п.); быть членами жюри и ведущими экспертами. Они могут стать гостями или руководителями студий, мастерских, кружков, классных часов и встреч со специалистами, носителями профессионального опыта.

Родители могут обеспечить техническую сторону культурных, творческих, спортивных и других проектов, организуемых школой. Например, информационных поисковых и научно-исследовательских проектов на тему «Профессии в моей семье», «Профессиональные династии» (города, улуса, республики, отдельной отрасли или профессиональной сферы). Помочь в подготовке и проведении профессиональных

проб, профориентационных экскурсий (в музеи, на выставки, на работу к родителям, что для детей не менее интересно) и социальных практик.

Специалисты-родители могут быть консультантами или кураторами при разработке исследовательских и творческих заданий старшеклассниками; руководителями клубных занятий; рецензентами выполненных работ. Такие акции позволяют родителям посмотреть на процесс образования «изнутри», увидеть те проблемы, которые не всегда заметны со стороны, помимо экспертной деятельности участие в подобном мероприятии даёт и психологический эффект, так родители чувствуют себя активными субъектами образовательного пространства.

Существует несколько способов привлечения родителей к социальному взаимодействию с образовательным учреждением, повышения их активности и заинтересованности в решении вопросов профессионального самоопределения молодёжи: поощрение инициативы родителей (например, ГОУ СПО «Якутский сельскохозяйственный техникум» практикует вручение благодарственных писем родителям студентов, имеющих успехи в учёбе во время проведения Дней техникума в улусах); максимальное использование профессионального потенциала родителей в повышении мотивации детей (с помощью организации встреч с родителями, носителями профессионального опыта и т. п.); регулярное информирование о профориентационно значимых и иных мероприятиях и проектах. Так в Северо-Восточном федеральном университете создана региональная общественная организация «Федерация родителей учащихся и студентов, обучающихся в учебных заведениях Северо-Восточного университетского образовательного округа», основными направлениями деятельности которой являются: информирование региональной общественности о текущей деятельности и перспективах развития университета; проведение широкомасштабной профориентационной работы по привлечению лучших выпускников общеобразовательных учреждений региона в СВФУ; организация мероприятий по оказанию консультационной помощи родителям по вопросам воспитания и обучения детей.

Таким образом, большое значение на протяжении всех этапов партнёрства имеет разностороннее информирование родителей в области оказания психолого-педагогической поддержки семьи в подготовке детей к профессиональному самоопределению. Любая форма участия в творческих делах школы сближает детей и родителей, а также школу и семью. Как показывает опыт, такое участие формирует и само родительское сообщество, родители (семьи) знакомятся, начинают дружить, помогать друг другу и вместе планировать дальнейшее взаимодействие, что в свою очередь оказывает позитивное влияние на развитие детей, у которых становится более адекватной самооценка, растёт мотивация творческой деятельности, стремление к успеху.

Библиографический список

1. Зубакина О. В. Социальное партнёрство и профессиональное самоопределение школьников города Москвы : метод. пособие. – М. : Образовательно-издательский центр «Академия»; ОАО Московские учебники, 2012. – 144 с.
2. Чистякова С. Н., Родичев Н. Ф., Деканова М. К. URL: <http://www.academia-proforient.ru>

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ФАКТОР ПРЕЕМСТВЕННОСТИ СРЕДНЕЙ И ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

А. В. Самсонова

**Московский государственный гуманитарный университет
им. М. А. Шолохова, г. Москва, Россия**

**INTERDISCIPLINARY TECHNOLOGIES AS THE FACTOR
OF CONTINUITY FROM SECONDARY TO HIGH SCHOOL**

A. V. Samsonova

**Sholokhov Moscow State University for the Humanities,
Moscow, Russia**

Summary. In clause is considered the category of interdisciplinarity and are developed interdisciplinary continuity technologies of educational-research activity of schoolboys and students. The author connects decision's ways of the didactic continuity problem between secondary school and high school with overcoming of the subject-centrist approach to training.

Key words: interdisciplinary basis; educational research; continuity of training.

В любой модели образования важнейшее место занимает гуманитарное знание. Проблема человека – центр осмысления современных социокультурных процессов. Её изучение предполагает интеграцию наук, их взаимодействие. Являясь относительно целостной структурой, содержание гуманитарного образования объективно фрагментируется за счёт своего исторически и антропологически оправданного деления на отдельные ступени, в частности, ступени школы и вуза.

Автономия школы и вуза основывается, прежде всего, на дифференциации их целеполагания: школа выполняет функцию своеобразного образовательного филогенеза для человека, а вуз имеет онтогенетический вектор развития индивида. В то же время, школа и вуз – две образовательные ступени, находящиеся в непосредственном контакте, а значит, нуждающиеся в корреляции целей, средств и методов обучения.

Трудности внедрения междисциплинарных методологий познания обусловлены тем, что на протяжении нескольких веков в сознание преподавателей средней и высшей школы внедрялся монопредметный тип аналитического мышления. В то же время, очевидно, что гуманитарное образование связано с постижением множества самих разнообразных «текстов культуры», в которых воплощены различные способы и смыслы человеческой деятельности, политические, религиозные, нравственные, правовые, коммуникационные, экономические, эстетические и другие ценности. Организация изучения этих «текстов» в образовательном пространстве старшего звена школы и вуза требует определения принципов реализации метаметодического подхода к учебно-исследовательской деятельности обучающихся. Как подчёркивает современный исследователь Е. В. Гетманская, «очень важно определить общие установки или принципы междисциплинарного взаимодействия. Во-первых, как в школе, так и в университете необходимо выработать сначала теоретическую модель общего предмета изучения, потому что его структура позволяет определить круг дисциплин, которые имеют свою предметную определённость в общем объекте познания» [1, с. 77].

Теоретическая модель общего предмета и в школе, и в вузе подлежит конструированию, прежде всего, в части активной учебно-исследовательской деятельности. Именно она позволяет преподавателю перестроить предметоцентристский процесс обучения, усилить обобщающий гуманитарный характер содержания изучаемого материала, придать учебной деятельности поисковую направленность. В настоящее время многообразная когнитивная деятельность старшеклассника и студента гуманитарного вуза всё более включается в самостоятельную деятельность: у старшеклассника – 50 % самостоятельной работы, у студента – 75 %. Значительность сегмента самостоятельной учебно-исследовательской деятельности требует разработки принципов её организации, адекватных междисциплинарным тенденциям в методике средней и высшей школы. Выпускники школ и студенты действительно осваивают знания лишь в процессе постоянного межпредметного оперирования ими: актуальными становятся

только те знания, которые нужны индивиду для использования их в последующей профессиональной, отнюдь не монопредметной профессиональной деятельности.

Остановимся на школьной и вузовской форме учебно-исследовательской работы: на *проекте*, ставшем уже достаточно традиционной формой школьной методики и, как продолжение школьной проектной деятельности, курсового исследования студентов. Специфика проектного и курсового исследования заключается в том, что оба вида работ имеют метаметодическую гуманитарную направленность и решают проблемы, уже освоенные литературоведением, философией, педагогикой, языкознанием, историей, но неизвестные конкретному старшекласснику (студенту). Самообучение старшеклассника и студента, саморазвитие их интеллекта в процессе написания такого исследования состоится при включении продуктивных механизмов корреляции перечисленных научных дисциплин. Так, например, в дидактической концепции познавательных стратегий А. А. Плигина традиционно принятые в науке этапы организации научного исследования определяются как рутинные и препятствующие качественно новым результатам работы. Учёный считает: «многие педагоги неоправданно надеются, что если обучающийся проходит через традиционные этапы гуманитарного научного исследования, то такого рода организованная деятельность качественно меняет его мышление» [2, с. 216]. Подобная позиция, по мнению учёного, является внешней по отношению к развитию личностного опыта обучающегося. При таком подходе велика вероятность закрепиться на уровне упрощённого следования традиционно принятым в науке этапам организации научного исследования.

Следует уточнить: логика учебного адаптивного исследования и логика научного познания, строго говоря, категории разных областей научного знания: методики и общей научной методологии. Учебное исследование предполагает одновременно активный процесс усвоения и образовательных технологий учебного исследования, и усвоение большого объёма фактологических (не будем опрометчиво пренебрегать ими) знаний. Полагаем, что истинно исследовательский механизм учебной деятельности обучающихся следует искать в *надпредметной* трактовке темы исследования, что позволит избежать накопления всё более дистанцирующихся частнопредметных изысканий. Иными словами, исследовательские признаки самостоятельной работы старшеклассника и студента следует искать в междисциплинарном дискурсе создаваемого научного текста.

Библиографический список

1. Гетманская Е. В. Онтологические основания преемственности гуманитарного образования: от школы к вузу // Электронный научный журнал «Вестник Оренбургского государственного педагогического университета». – 2010. – Т. 3–4 (№ 56). С. 73–78.
2. Плигин А. А. Познавательные стратегии школьников : монография. – М. : Профит Стайл, 2007. – 528 с.

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

А. В. Мамедова
Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина,
г. Рязань, Россия

SPECIALISTS TRAINING IN A MODERN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

A. V. Mamedova
Ryazan State University named after S. A. Yesenin,
Ryazan, Russia

Summary. According to the educational standards and legal documents the creation of flexible system of specialist training of all types and levels is a main course of educational policy of the country at the present stage. The contents and structure of professional education should be updated to the present day requirements of a national economy and meet the needs of a labor market. The main directions of specialists training are defined as availability of high-quality educational services, the education fundamentalisation, advanced way of training.

Key words: specialist training; educational policy; higher educational institution.

Современные образовательные условия подготовки будущего специалиста связаны с изменениями в обществе, политической, экономической жизни страны и в мире в целом.

Процессы интернационализации, глобализации экономики и бизнеса, технические нововведения, изменения технологических процессов не могут не затрагивать высшие учебные заведения, призывая анализировать собственное положение на международном рынке образовательных услуг, оценить свои сильные и слабые стороны, определить конкурентные преимущества и сформулировать собственную стратегию подготовки специалистов 21 века. Ещё одним фактором, характеризующим современные образовательные условия подготовки специалистов, является стремительно возрастающий поток информации. При таких темпах изменений обновление знаний происходит настолько быстро, что к моменту окончания обучения в вузе, полученные студентами знания успевают устареть. Уже недостаточно передать студентам определённый объём знаний, намного важнее стало обучение поиску и анализу необходимой информации, обучение самому процессу получения знаний.

Наличие высшего образования у молодых специалистов выступает главным требованием при приёме на работу. Однако не все окончившие вуз трудоустраиваются. Согласно мониторингу, проводимому Российским союзом ректоров, доля студентов, трудоустроенных по предварительным договорам, в общем количестве выпускников составляет, согласно данным анкет, 45–47 %, что чуть ниже доли студентов, прошедших практику по договорам (46–49 %). Однако эта величина существенно (в разы) превышает долю студентов, обучающихся по договорам о целевой (контрактной) подготовке студентов [4, с. 4].

При этом больше половины работодателей (63,9 %) в процессе привлечения молодых специалистов жалуются на низкое качество подготовки студентов/выпускников (28,9 % работодателей указывают на эту проблему) [4, с. 10].

Причина резкого падения качества высшего образования нам видится в том, что оно стало почти всеобщим. 80 % школьного выпуска поступает в вузы (согласно данным 2010 года). В силу сложившегося стереотипа успешности, немислимой в России без диплома о высшем образовании.

Стивен П. Хейнеман (Heuneman) – профессор Университета Вандербильта в Нашвилле (шт. Теннесси, США), специалист по вопросам международного образования, считает, что это проблема сегодняшнего мира [11]. Поэтому пора пересматривать традиционное представление о высших учебных заведениях, как о каких-то эксклюзивных интернатах, закрытых для широкой публики, оторванных от внешнего мира, в которых учатся немногие избранные. Высшее образование стало массовым, перестав

быть элитарным. Однако следует заметить, что это явление не сделало людей более образованными.

Подготовка специалистов 21 века требует от высшей школы выработки собственной стратегии, отражённой как в содержании, так и в организации обучения. Происходящие в стране демократические изменения вызвали поиск эффективных путей преобразования различных сторон жизни общества, его социальных институтов, в том числе и системы высшего образования. Мы считаем, что качественная подготовка специалиста, отвечающая изменениям, происходящим на рынке труда должна стать главной задачей высшей школы России. Показателями качественной подготовки специалиста можно принять два основных интегральных критерия: 1) количество времени, необходимое выпускнику вуза для адаптации на рабочем месте в соответствии со своей специальностью; 2) количество "родственных" (смежных) специальностей, по которым выпускник может работать без значительных затрат времени и сил на их освоение [2, с. 27–29].

Российская высшая школа включилась в общемировые и европейские процессы в сфере высшего образования. В 2003 году Российская Федерация присоединилась к Болонской декларации 1999 года, взяв на себя обязательства по вхождению в единое образовательное пространство Европы, и обрела наравне с другими государствами-участниками процесса право влиять на принимаемые решения.

Организационной основой реализации государственной политики в области образования стала Федеральная целевая программа развития образования на 2006–2010 годы. Она обеспечивает продолжение модернизации российского образования и, в частности, высшего профессионального: выделение в системе высшего профессионального образования национальных университетов и базовых вузов для повышения эффективности использования интеллектуального потенциала высшей школы; реализация многоуровневых программ; стимулирование инновационных программ высшего профессионального образования; участие в международной деятельности.

В Концепции модернизации российского образования (на период до 2010 года) [3] указываются необходимые условия достижения нового качества профессионального образования: прогнозирование потребностей рынка труда, повышение эффективности рынка профессионального образования, устранения диспропорций и излишнего дублирования в подготовке кадров. Перед системой экономического образования ставятся задачи воспитания позитивного отношения к современному процессу преобразований как важному элементу экономической культуры, преодоления противоречия между теорией и реальной жизнью. Обозначена роль образования на современном этапе развития страны, которая определяется задачами её перехода к демократическому и правовому государству, к рыночной экономике, необходимостью преодоления опасности отставания страны от мировых тенденций экономического и общественного развития. А значение образования в современном мире определено как важнейший фактор формирования нового качества экономики и общества, который увеличивается вместе с ростом влияния человеческого капитала. Также подчёркивается, что развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, способные самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, быть мобильными, динамичными, конструктивными специалистами, обладать развитым чувством ответственности за судьбу страны. Чтобы реализовать эту цель, нужно не только обновить содержание и технологии образования, но, прежде всего, подготовить специалиста, способного решать эти сложные социальные задачи. Российская система образования способна конкурировать с системами образования передовых стран. При этом необходимы широкая поддержка со стороны общественности проводимой образовательной политики, восстановление ответственности и активной роли государства в этой сфере, глубокая и всесторонняя модернизация образования с выделением необходимых для этого ресурсов и созданием механизмов их эффективного использования. Концепция развивает основные принципы образовательной политики в России. Они определены в Законе Российской Федерации "Об образовании", Федеральном законе "О высшем и послевузовском профессиональном образовании" и раскрыты в Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года, а также в Федеральной целевой программе развития образования на 2006–2010 гг. от 23. 12. 2005 г.

В Федеральной целевой программе развития образования на 2011–2015 годы от 7 февраля 2011 г. [10] представлены результаты анализа современного состояния российского образования, свидетельствующие о том, что отечественная образовательная система, демонстрируя внешнюю целостность, сохраняет внутри себя проблемы и противоречия.

В качестве проблем подготовки специалистов в современных образовательных условиях в программе обозначены:

- рассогласованность номенклатуры предоставляемых образовательных услуг в высшем профессиональном образовании и требований к качеству и содержанию образования со стороны рынка труда;
- отсутствие учёта потребностей инновационной экономики и государственного заказа на получение высшего образования;
- отсутствие эффективных устойчивых прямых и обратных связей с производственной сферой и сферой потребления.

А среди приоритетных задач образования выделены [6]:

- обеспечение инновационного характера базового образования;
- модернизация институтов системы образования как инструментов социального развития;
- создание современной системы непрерывного образования, подготовки и переподготовки профессиональных кадров;
- формирование механизмов оценки качества и востребованности образовательных услуг с участием потребителей, участие в международных сопоставительных исследованиях.

В Основных направлениях деятельности Правительства Российской Федерации на период до 2012 года [7] приоритетными направлениями в сфере образования определены приведение содержания и структуры профессиональной подготовки кадров в соответствие с современными потребностями рынка труда и повышение доступности качественных образовательных услуг. Развитие системы оценки качества профессионального образования на основе создания и внедрения механизмов сертификации квалификаций специалистов и выпускников образовательных учреждений с учётом интеграции требований государственных образовательных и профессиональных стандартов.

Задача усиления практической направленности процесса подготовки конкурентоспособного специалиста звучит во всех нормативно-правовых документах как одна из самых актуальных. В условиях рыночной экономики и вузы оценивают с точки зрения конкурентоспособности, сравнивая в самых разных рейтингах. Методики рейтингов учитывают разнообразные параметры – от объёмов библиотечных фондов и уровня «остепенённости» преподавателей, до уровня зарплат выпускников и осведомлённости работодателей о программах вуза. Рейтинги призваны не только расставить вузы по ранжиру, но и сориентировать как абитуриентов и их родителей, так и работодателей относительно качества подготовки в конкретном вузе.

Высшая школа обеспечивает получение индивидуумом высшего профессионального образования, которое согласно Закону «Об образовании» имеет целью подготовку, переподготовку и повышение квалификации специалистов соответствующего уровня, удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования.

Образовательная политика России, отражая общенациональные интересы в сфере образования и предъявляя их мировому сообществу, учитывает вместе с тем общие тенденции мирового развития, обуславливающие необходимость существенных изменений в системе образования: ускорение темпов развития общества, расширение возможностей политического и социального выбора, что вызывает необходимость повышения уровня готовности граждан к такому выбору; переход к постиндустриальному, информационному обществу, значительное расширение масштабов межкультурного взаимодействия, в связи с чем особую важность приобретают факторы коммуникабельности и толерантности; возникновение и рост глобальных проблем, которые могут быть решены лишь в результате сотрудничества в рамках международного сообщества, что требует формирования современного мышления у молодого поколения.

Среди основных тенденций современного мирового развития выделяют:

- динамичное развитие экономики;
- рост конкуренции;
- сокращение сферы неквалифицированного и малоквалифицированного труда;
- глубокие структурные изменения в сфере занятости, определяющие постоянную потребность в повышении профессиональной квалификации и переподготовке работников, росте их профессиональной мобильности;
- возрастание роли человеческого капитала, что обуславливает интенсивное, опережающее развитие образования молодёжи и взрослого населения.

Облик перспективной системы образования России был ещё определён в Национальной доктрине образования в Российской Федерации [5]. Авторами доктрины в качестве стратегических требований к системе были определены:

- фундаментализация образования, которая должна существенным образом повысить его качество;
- опережающий характер всей системы образования, её нацеленность на проблемы наступающей постиндустриальной цивилизации и развитие творческих способностей человека;
- существенно большая доступность системы образования.

В перспективной системе образования особое место должно быть уделено проблеме существенного расширения высшей школы, которое и должно обеспечить необходимое для условий XXI-го века количество специалистов с высшим образованием. Для успешного технологического развития страны уже в современных условиях необходимо, чтобы доля специалистов с высшим образованием составляла не менее 20–25 % от общей численности занятого населения. Это требование обусловлено высоким уровнем современных технологий, которые аккумулируют в себе передовые достижения научно-технического прогресса.

Под термином фундаментализация понимается существенное повышение качества образования и уровня образованности людей, его получающих за счёт соответствующего изменения содержания изучаемых дисциплин и методологии реализации учебного процесса [1, с. 109]. Фундаментализация образования предполагает его всё большую ориентацию на изучение фундаментальных законов природы и общества, а также природы и назначения самого человека. Именно это должно позволить будущим специалистам самостоятельно находить и принимать ответственные решения в условиях неопределённости, в критических и стрессовых ситуациях, а также в тех случаях, когда сталкиваются с новыми, весьма сложными природными и социальными явлениями.

Второе направление, касающееся концепции опережающего образования, принадлежит известному российскому учёному, Президенту международной академии ноосферы, профессору А. Д. Урсулу и является логическим следствием его философского вывода о необходимости опережения бытия сознанием в период перехода общества на модель устойчивого развития и формирования ноосферной цивилизации [9]. Главное содержание этой идеи состоит в том, что перспективная система образования в качестве одной из своих приоритетных целей должна иметь задачу формирования у людей таких качеств, которые позволят им успешно адаптироваться, жить и работать в условиях XXI-го века. Таким образом, ориентация на будущее – ключевая идея опережающего образования.

При формировании концепции опережающего образования в качестве важных качеств, которыми должны обладать специалисты XXI-го века, и которые смогли бы адаптироваться в быстро изменяющемся мире, выделены следующие [8]: ноосферное сознание; системное научное мышление; экологическая культура; информационная культура; творческая активность; толерантность; высокая нравственность. А. А. Андреев полагает, что именно эти качества будущих специалистов должны обеспечить выживание и дальнейшее устойчивое развитие цивилизации, в связи с этим именно они и должны быть приоритетными целями для системы опережающего образования [1, с. 110]. Третье направление обеспечивается за счёт широкого использования инновационных методов обучения, дистанционного обучения и самообразования на основе перспективных информационных и телекоммуникационных технологий.

Таким образом, согласно нормативно-правовым документам приоритетным курсом образовательной политики страны на современном этапе является создание гибкой системы подготовки специалистов, включающей все её виды и уровни; обновление содержания и структуры профессионального образования в соответствии с актуальными и перспективными потребностями развития народного хозяйства и запросами рынка труда. А в качестве основных направлений подготовки специалистов в современных образовательных условиях в стране определены: повышение доступности качественных образовательных услуг, фундаментализация образования, опережающий характер обучения.

Библиографический список

1. Андреев А. А. Педагогика высшей школы. Новый курс. – М. : Московский международный институт эконометрики, информатики, финансов и права, 2002. – 264 с.
2. Кириллова О. Ю. Противоречия и перспективы развития Российской системы образования // Успехи современного естествознания. – 2006. – № 10. – С. 27–29.
3. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. Приложение к приказу Минобрнауки России от 11.02.2002. № 393. URL: http://www.ed.gov.ru/ofinf/nd_fao/6662 (дата обращения: 16.06.2012).
4. Мониторинг российского союза ректоров // Бизнес и образование. – 2009. – 21 с. URL: <http://www.rsr-online.ru/doc/norm/367.doc> (дата обращения: 17.07.2012).
5. Национальная доктрина образования в Российской Федерации. – М.: Поиск, 1992.
6. Распоряжение Правительства Российской Федерации "О концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года" от 17 ноября 2008 г. № 1662-р.
7. Распоряжение Правительства Российской Федерации «Об основных направлениях деятельности Правительства Российской Федерации на период до 2012 года» от 17 ноября 2008 г. № 1663-р.
8. Социальная информатика – 99 : сб. н. тр. / под ред. Б. А. Сулакова. – М. : Социально-технологический институт, 1999.
9. Урсул А. Д. Информатизация общества. Введение в социальную информатику. – М., 1990.
10. Федеральная целевая программа развития образования на 2011–2015 годы от 7 февраля 2011 г. URL: <http://fip.kpmo.ru/fip/info/home.html> (дата обращения: 09.07.2012).
11. Heyneman, S. P. Global Issues in Education // Peabody Journal Of Education, 76(3&4), 1–6 Copyright: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2001.

УДК 37.013.77

РЕФЛЕКСИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ВАЖНЕЙШЕЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМПАТИЙНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Ю. В. Саламатина

Шадринский государственный педагогический институт,
г. Шадринск, Курганская область, Россия

THE REFLEXIVE ACTIVITY AS THE MOST IMPORTANT CONDITION OF FORMATION OF THE EMPATHIC CULTURE OF FUTURE TEACHERS

Yu. V. Salamatina
Shadrinsk State Pedagogical Institute,
Shadrinsk, Kurgan region, Russia

Summary. The article characterizes one of the most important psychological condition of formation of the empathic culture of future teachers: the reflexive activity. It is described its influence on the personality's formation of future teacher.

Key words: empathic culture; empathy; reflexive activity; reflection.

Проблема повышения качества образования была актуальна во все времена. Ключевой фигурой, решающей с фронта эту проблему, всегда был учитель. В настоящее время, когда происходит переход к информационному обществу, в условиях ускоренного возрастания объёмов информационного потока, учителя должны быстро реагировать на изменяющиеся условия. В этом деле им помогают информационные технологии. В свою очередь, информационные технологии в образовании должны способствовать повышению качества обучения.

Современная российская школа активно обновляется. Формируется новый облик общеобразовательных учреждений, осуществляется научно-практический поиск эффективных моделей, инновационных способов построения образовательного процесса, обеспечивающего благоприятные условия для становления, развития человека. Успешность реализации национальной политики в области образования во многом зависит от качества профессиональной подготовки педагогов, от качества и способов их педагогической деятельности. Новой школе требуется педагог, умеющий слушать, слышать и понимать современных детей и самого себя, способный воспринимать педагогическую реальность в целостном контексте общественного и индивидуального развития, готовый к открытому сознательному, конструктивному диалогу со всеми участниками образовательного процесса и с самим собой.

Анализ материалов различных исследований (Е. И. Исаев, А. А. Орлов, Н. Ю. Сергеева, В. А. Сластенин, А. В. Торхова и др.), связанных с практикой подготовки будущих педагогов в вузах, обнаруживает ряд тенденций, заслуживающих особого внимания. К ним относятся:

- проблема низкой мотивации студентов к будущей профессии,
- пассивность студентов на занятиях,
- информационная перенасыщенность содержания образования без качественного его осмысления,
- недостаток внимания к проблемам понимания места и роли образования в условиях современной информационной реальности,
- преобладание академического характера взаимодействия в системе «преподаватель – студент».

Вышесказанное свидетельствует о том, что практика подготовки будущего педагога нуждается в качественном преобразовании. Требуется усиление творческой составляющей образовательного процесса, значительное увеличение возможностей для профессионально-личностного самовыражения и самореализации студентов в соответствии с сущностью педагогической профессии на этапе профессиональной подготовки.

Проблемы саморазвития студентов в процессе рефлексивной деятельности состоят в том, что в процессе учебной деятельности в оборот преподавателей и студентов не вошли научные понятия гуманистической педагогики и психологии – «рефлексия», «саморазвитие», «Я»-концепция» и др. Слабо осуществляются интеграция педагогики и психологии, раскрывающих гуманистический и субъект-субъектный характер отношений преподавателей и студентов. Учебный процесс вуза не в полной степени соответствует рефлексивно-диалоговым технологиям, обеспечивающим саморазвитие личности. Отмечается недостаточная профессиональная компетентность преподавателей в интеграции рефлексивной деятельности в процесс профессиональной подготовки студентов как условия их саморазвития.

В педагогической деятельности рефлексия является таким же необходимым компонентом, как и в любой человеческой деятельности. В свою очередь, педагогическая профессиональная рефлексия – то же, что и всякая профессиональная рефлексия, но в содержании, связанном с особенностями педагогической работы, прежде всего с собственным педагогическим опытом» [2].

В оригинальной трактовке И. А. Тришкиной педагогическая рефлексия описывается, как способность учителя мысленно представить себе сложившуюся у школьника картину ситуации, а на этой основе – уточнить его представление о себе, стало быть, рефлексия можно понимать как осознание учителем самого себя с позиции учащегося в меняющихся ситуациях [6].

Необходимость овладения учителем эмпатийной культурой и вовлечения его в рефлексивную деятельность убедительно показывают многие исследователи. Они считают, что деятельность учителя есть всегда деятельность по управлению другой деятельностью, а именно учебной деятельностью учащихся. Объектом деятельности учителя, субъектом его управления, руководства, организации является деятельность учащихся, а сам учитель смотрит на себя и на свои действия (и оценивает их) как бы глазами учащихся. Учитель не просто ставит цели, но стремится к тому, чтобы эти цели были осознаны и приняты учащимися. Поэтому учитель должен быть способным становиться на точку зрения ученика, имитировать его рассуждения, предвидеть возмож-

ные трудности в его деятельности, понимать, как ученик воспринимает определённую ситуацию, объяснять, почему ученик действует так, а не иначе. «Более того, – пишет Ю. Н. Кулюткин, – учитель должен не только рефлексивно отображать «внутреннюю картину мира», которой овладевает ученик, но и целенаправленно её преобразовывать, углублять, развивать» [3].

Так, А. К. Маркова выделяет специальную группу перцептивно-рефлексивных педагогических способностей, которые являются ведущими в формировании эмпатийной культуры. Она включает: способность к изучению другого человека, понимание, сопереживание, способность встать на его точку зрения и посмотреть на себя со стороны. Эта группа способностей является, по мнению автора, «ядерной», малокомпенсируемой. Она характерна именно для труда учителя, так как свидетельствует о его ориентации на психологическое развитие ученика [4].

В психолого-педагогической литературе подчёркивается связь профессионального роста учителя и уровня развития его рефлексии. Выделяя уровни профессиональной деятельности учителя, О. С. Анисимов подчёркивает, что для возможности перехода педагога на следующий, более высокий уровень профессионально-педагогической деятельности, необходимо развитие педагогической рефлексии. Так, автором выделены следующие уровни профессионально-педагогической деятельности: 1) становление деятельности; 2) успешное выполнение фиксированной нормы; 3) выполнение нормы с адекватной рефлексией; 4) рефлексивное сопровождение действия с фиксацией проблемы и коррекцией нормы (перепроектирование способов педагогических действий); 5) соучастие в рефлексивной постановке или рефлексивном снятии проблем; 6) полная рефлексивная самоорганизация [6].

Эмпатия учителя – одна из важнейших составляющих педагогической компетентности и профессионализма. Эмпатия помогает выявлению смыслов поведения, в соединении с личностно-значимыми компонентами мышления, предстаёт как ведущая деятельность при решении продуктивных задач.

Таким образом, эмпатия и рефлексия являются основой педагогической деятельности учителя на всех её этапах: от замысла цели до получения и анализа результатов. Это может быть представлено в виде следующей цепочки: цель педагогической деятельности – рефлексивный анализ ситуации – выбор; проектирование и конструирование учителем средств педагогической деятельности на основе эмпатии на адекватность этих средств поставленной цели – реализация проекта – рефлексия на различение проекта и его реализации (цели и результата). Эмпатийная культура учителя может быть направлена на предмет педагогической деятельности, на саму педагогическую деятельность, взаимодействие с другими людьми (учителями, учениками, родителями), на выявление собственных средств и способов мышления, понимания, коммуникации, а также действия и деятельность учеников, понимание их способов деятельности, мышления, понимания, коммуникации [1].

Система высшего профессионального образования ориентирована на создание условий для развития эмпатийной культуры студентов как одного из пути саморазвития личности и модернизации образования в целом. Гуманистическая модель образования актуализирует данные вопросы, где эмпатия рассматривается принципом внутреннего самодвижения в познавательной деятельности. Эмпатийная культура обеспечивает мотивацию студентов на творчески преобразующую деятельность и самореализацию в профессиональном становлении. Сущность саморазвития заключается в том, что она индивидуализирует профессиональную деятельность, придает ей ценностный смысл, определяющий «Я»- концепцию личности и профессионала.

Рефлексивная деятельность является не только педагогической, но и государственной проблемой, так как развитие потребности личности в саморазвитии является основой для дальнейшего становления профессиональных компетенций и обучения «через всю жизнь». Создать в процессе профессиональной подготовки среду рефлексии и саморазвития каждого студента – это значит усилить гуманистическую сущность образовательного процесса высшей школы.

Библиографический список

1. Бизяева А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. – Псков : ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. – 216 с.
2. Вульф В. З., Харькин В. Н. Педагогика рефлексии. – М. : ИЧП «Издательство Магистр», 1995. – 111 с.
3. Кулюткин Ю. Н. Рефлексивная регуляция мыслительных действий. // Психологические исследования интеллектуальной деятельности. – М. : Педагогика, 1979. – С. 22–28.
4. Маркова А. К. Психология труда учителя : кн. для учителя. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
5. Слободчиков В. И. Выявление и категориальный анализ нормативной структуры индивидуальной деятельности // Вопросы психологии. – 2000. – № 2. – С. 3–18.
6. Щукина Г. И. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении : учеб. пособие. – М. : Просвещение, 1984. – 176 с.

УДК 378.046.16+004

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОСТРОЕНИЯ БЕЗОПАСНОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Е. Н. Бояров
Сахалинский государственный университет,
г. Южно-Сахалинск, Россия

THEORETICAL BASIS OF CONSTRUCT THE SAFE INFORMATION EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR TEACHERS EDUCATION

E. N. Boyarov
Sakhalin State University, Yuzhno-Sakhalinsk, Russia

Summary. In article was defined the social and educational conditions of the formation of Safe Information Educational Environment. Reveals its structure and main components. The principles of the construction of Safe Information Educational Environment are formulated.

Key words: life safety; education; safe information educational environment; noxology learning.

Решение проблемы подготовки педагогов в области безопасности жизнедеятельности непосредственно связано с построением информационной образовательной среды в образовательном учреждении. В конце XX века под воздействием внешних факторов в системе образования стало складываться представление о том, что необходимо перейти к использованию средств информационных и коммуникационных технологий в образовательном процессе. В дидактико-организационном аспекте возможности образовательной среды выступают ресурсом повышения качества образования, источником развития личностного и профессионального опыта. Основной парадигмой информационного общества является противоречие между колоссальными возможностями по воздействию на социальную организацию и сознание человека. Они предоставляются новыми информационными технологиями. Это с одной стороны – с угрозами их использования в деструктивных по отношению к индивидууму, социальной группе, нации, всему человечеству целях. Анализ возможных информационных угроз позволяет сделать вывод, что многие из них непосредственно влияют на построение, структуру, содержание, функционирование современной информационной образовательной среды. Становится явным, что изучение вопросов становления и развития современной безопасной информационной образовательной среды вуза на основе информационной интеграции в современный социум имеет большое значение для системы высшего профессионального образования.

Обзор современной научной литературы показал, что проблема формирования информационной образовательной среды вуза – не является новой для системы высшего профессионального образования. Информационную образовательную среду связывают с образовательным процессом как часть общей среды, имеющей с ним активное взаимодействие и существенное взаимовлияние, т. е. среда существенно влияет на образовательный процесс, в то время как процесс также оказывает влияние на среду,

изменяет её и подстраивает под себя. В последнее время, вследствие перемен в системе высшего профессионального образования, интерес к информационной образовательной среде значительно вырос, и ей стали отводить большие, чем ранее, роль и значение. Само понятие информационной образовательной среды также было подвергнуто переосмыслению, рассмотрению с новых позиций и в новых аспектах. При анализе вопросов обеспечения национальной и международной безопасности, выработке Стратегии национальной безопасности, Доктрины информационной безопасности, Стратегии развития информационного общества в России, становится очевидным, что проблемы информационной безопасности личности, общества и государства являются предметом самого пристального внимания со стороны политиков, военных, а также академических наук. Это соответствует ведущей мировой тенденции в названном направлении. В этой связи обеспечение безопасности информационной образовательной среды вуза для подготовки педагогов в области безопасности жизнедеятельности направлено на создание таких педагогических условий, при которых будет гарантировано состояние защищённости от негативного воздействия каждого из этапов информационного образовательного процесса.

Как и всякая среда, образовательная среда порождается теми компонентами общей среды общества (факторами, условиями, ресурсами и пр.), которые находятся в существенном взаимовлиянии с образованием, системами обучения, их методическими системами. Многие из этих компонентов (факторов влияния) создаются самим образованием, другие предоставляются внешней средой. Поэтому образовательную среду составляют и внутренние, и внешние факторы по отношению к образованию.

Для понимания термина «безопасная информационная образовательная среда» необходимо провести его семантический разбор.

Понятие «образовательное» связано с изменением внутреннего образа в процессе осознания. В широком смысле слова, образование – процесс или продукт взаимоотношений субъектов и объектов образования по целенаправленной передаче знаний, умений, навыков от одного поколения другим.

Образование в Российской Федерации осуществляется в соответствии с законодательством Российской Федерации и нормами международного права. Под образованием в законодательстве РФ понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов) [3].

Среда, в самом простом смысле, представляет собой пространство существования, окружающий мир, окружение. То есть предполагает многомерность, некоторую сферичность неправильной формы, в которой радиус – вектор, постоянно меняет своё направление и длину. В зависимости от того, в каком направлении и насколько далеко осознаётся субъектом окружающий мир, зависит форма образовательной среды [1].

Развитие современной образовательной среды обусловлено следующими факторами:

Во-первых, развитием педагогической системы в аспекте симметричных отношений преподаватель – знание – обучающийся (в самом общем виде), их взаимодействия и взаимовоздействия.

Во-вторых, особенностью современного образования является информатизация, вследствие чего образовательная среда стала информационной, где эти её свойства являются неразрывно связанными.

Информационное представление образовательной среды предполагает её преобразование в систематизированное информационное пространство, организованное, многомерное, упорядоченное.

Образовательная среда – не новое понятие. Её связывают с образовательным процессом как часть общей среды, имеющей с ним активное взаимодействие и существенное взаимовлияние. То есть среда существенно влияет на образовательный процесс, в то время как процесс также оказывает влияние на среду, изменяет её и подстраивает под себя. В последнее время, вследствие перемен в образовании, интерес к образовательной среде значительно вырос, и ей стали отводить большие, чем ранее, роль и

значение. Само понятие образовательной среды также было подвержено переосмыслению, рассмотрению с новых позиций и в новых аспектах.

Образовательная среда определяется как совокупность факторов, определяющих обучение и развитие личности, социокультурные и экономические условия общества, влияющие на образование, характер информационных и межличностных отношений, взаимодействия с социальной средой. То есть образовательная среда определяется существенностью воздействия (с прямыми и обратными связями) факторов и условий социальной среды на образование, результаты учебно-образовательных процессов, характер межличностных отношений, интеллектуальное и социокультурное развитие субъекта образовательного процесса.

Из определения образовательной среды непосредственно следует, что она является социальной, культурной (социокультурной) средой, имеющей экономические характеристики, выражающиеся на уровне социального заказа, целевых установок, требований к образованию, путей их реализации и выполнения. Кроме того, единство федерального культурного и образовательного пространства представляет собой один из принципов государственной политики в области образования [3].

Образование педагогов в области безопасности жизнедеятельности строится с учётом современного спектра опасностей и угроз для личности, общества и государства. С этой точки зрения, становление и развитие личности в структуре образовательного процесса, потенциально связано с широким спектром опасностей.

О состоянии современного образования в Российской Федерации говорится в таких документах, как «Доктрина информационной безопасности Российской Федерации», «Стратегия развития информационного общества в России», «Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы» и других. В «Доктрине информационной безопасности РФ» отмечается, что «...снижение духовного, нравственного и творческого потенциала населения России... существенно осложнит подготовку трудовых резервов для внедрения и использования новейших технологий, в том числе информационных».

Положения этих документов можно рассматривать и как заказ общества, и как идеологию, доктрину, стратегию образования.

Перед образованием в целом и предметным обучением педагога в области безопасности жизнедеятельности стоит задача сформировать интеллектуально-духовную систему личности в соответствии с целями образования и обучения, а также подготовить эту систему к саморазвитию и самосовершенствованию в соответствии с её информационными потребностями и познавательными интересами. Необходим переход от развития личности обучающегося под воздействием среды к её саморазвитию с учётом условий и требований безопасной информационной образовательной среды. С этой целью представляется необходимым пересмотреть существующие трактовки образовательной среды с целью выявления её современных особенностей в соответствии с потребностями информационного общества.

Анализ психолого-педагогической и методической литературы показал, что в структуре образовательной среды учёными выделяются следующие компоненты.

Так, С. В. Тарасов полагает, что образовательная среда имеет следующую структуру:

1. Пространственно-семантический компонент (архитектурно-эстетическая организация жизненного пространства школьников, герб, традиции и др.).

2. Содержательно-методический компонент (концепции обучения и воспитания, образовательные программы, формы и методы организации обучения и др.).

3. Коммуникационно-организационный компонент (особенности субъектов образовательной среды, коммуникационная сфера, особенности управленческой культуры).

В. А. Ясвин в образовательной среде выделяет следующие компоненты:

1. Пространственно-архитектурный (предметная среда, окружающая субъектов образования).

2. Социальный (определяется особой формой общности).

3. Психодидактический (содержание образовательного процесса, способы действий, организация обучения).

Несколько иначе рассматривает структуру образовательной среды Е. А. Климов. Им выделяются:

1. Социально-контактная часть среды. Сюда он включает личный пример, культуру, опыт, образ жизни, деятельность, поведение, взаимоотношения. А также – учреждения, организации, группы их представителей, с которыми приходится взаимодействовать; «устройство» своей группы и других коллективов, с которыми контактирует человек, реальное место человека в структуре своей группы, включённость его в другие группы и группировки.

2. Информационная часть среды (правила внутреннего распорядка, устав учебного заведения, традиции, правила личной и общественной безопасности, средства наглядности, персонально адресованные воздействия).

3. Соматическая часть среды (собственное тело и его состояния).

4. Предметная часть среды (материальные, физико-химические, биологические, гигиенические условия).

Таким образом, образовательная среда представляет собой совокупность материальных факторов образовательного процесса, межличностных отношений, которые устанавливают субъекты образования и специально организованных психолого-педагогических условий для формирования и развития личности [2].

Элементы структуры информационной образовательной среды прослеживаются в работах И. Г. Захаровой, которая рассматривает следующие элементы информационной образовательной среды [4]:

– контролирующие системы (для оценивания качества обучения);

– обучающие и тренировочные системы (создание собственных учебных компьютерных средств на основе идеи программированного обучения) – автоматизированные обучающие системы;

– система для поиска информации (что не противоречит, а напротив, способствует современным требованиям информационной компетенции, предполагает высокий уровень знаний в области поиска, структурирования и хранения информации);

– моделирующие программы (потребность моделирования или визуализации каких-либо динамических процессов);

– микромиры – особые узкоспециализированные программы, позволяющие создать на компьютере специальную среду);

Кроме того, для функционирования образовательной среды необходимы следующие функциональные компоненты:

– инструментальные программные средства познавательного характера. Для развития познавательных или когнитивных качеств личности обучаемого;

– инструментальные средства универсального характера (развитие креативных или творческих качеств личности);

– инструментальные средства для обеспечения коммуникаций (информационные телекоммуникационные сети – Интернет, куда можно включить: электронную почту, электронную конференцсвязь, видеоконференцсвязь).

Однако для эффективной работы в информационном пространстве следует сформулировать и обозначить следующий ряд требований, так как обучение в условиях информатизации несколько отлично от обучения с традиционными формами:

– создание дополнительных условий, так как информационное образовательное пространство превосходит по своим возможностям традиционное обучение;

– создание мультимедийного методического кабинета с наглядно структурированным представлением информации, включающим источники электронных ресурсов, предназначенные для организации самостоятельной, поисково-исследовательской деятельности;

– создание учебных материалов «нового поколения» при участии специалистов в области педагогики, психологии, программирования, компьютерного дизайна;

– формирование активной позиции обучающихся к образовательному процессу, способствуя их творческой познавательной деятельности, развитию самостоятельности и инициативы;

– определение чётких критериев оценивания всех дисциплин профессиональной подготовки.

Информационная образовательная среда как совокупность социальных условий, в которых протекает развитие и деятельность человеческого общества (в общей трактовке термина «среда»), как и любая другая среда деятельности (или обитания) человека, подвергается перманентному воздействию со стороны различных опасных факторов и угроз. В этой связи для устойчивого развития образовательной среды требуется обеспечить предотвращение несанкционированных и непреднамеренных негативных воздействий на неё. Таким образом, необходимо обеспечить безопасность информационной образовательной среды.

Понятие «безопасность» в качестве педагогической категории рассматривается как защищённость жизненно важных образовательных потребностей и интересов субъектов образования в различных сферах педагогической деятельности от внутренних и внешних угроз, обеспечивающую устойчивость и качество педагогического образования.

При этом безопасная информационная образовательная среда обладает конкретным позитивным потенциалом. Это:

- преобладание диалогической направленности субъектов образования;
- позитивное отношение к основным параметрам образовательной среды у всех её участников;
- преобладание гуманистической центрации у субъектов образовательной среды;
- высокий уровень удовлетворённости образовательным процессом в целом, и образовательной средой в частности [5].

Безопасная информационная образовательная среда, представляющая совокупность объединённых посредством сетевых технологий программных и технических средств, организационное, методическое и математическое обеспечение, предназначенное для повышения эффективности и доступности образовательного процесса подготовки специалистов [6].

Анализ методической литературы, дидактических традиций российской системы образования, а также современного состояния информационных технологий и средств телекоммуникаций, позволяет сформулировать следующие принципы, на которых должна строиться проектируемая безопасная информационная образовательная среда:

Многокомпонентность – безопасная информационная образовательная среда представляет собой многокомпонентную среду, включающую в себя учебно-методические материалы, наукоёмкое программное обеспечение, системы контроля знаний, систему дистанционной поддержки обучающихся, технические средства, базы данных и информационно-справочные системы, хранилища мультимедийной информации, взаимосвязанные между собой.

Интегральность – информационная компонента среды должна включать в себя всю необходимую совокупность базовых и профессиональных нокологических знаний с выходом на мировые ресурсы, учитывать междисциплинарные связи, информационно-справочную базу дополнительных учебных материалов, детализирующих и углубляющих предметные знания.

Распределённость – информационная компонента среды оптимальным образом распределена по хранилищам информации (серверам) с учётом требований и ограничений современных технических средств и экономической эффективности, также позволяющих обеспечить дополнительную безопасность этой информации.

Адаптивность – безопасная информационная образовательная среда должна соответствовать потребностям существующей системы образования, не нарушать её структуры и принципов построения, также должна позволить гибко модифицировать информационное ядро среды, адекватно отражая потребности общества в новых знаниях.

Сформулированные принципы построения безопасной информационной образовательной среды делают необходимым рассмотрение её, с одной стороны, как части традиционной образовательной системы, а, с другой стороны, как самостоятельной системы, направленной на развитие активной творческой деятельности обучающихся с применением новых информационных технологий.

Таким образом, безопасная информационная образовательная среда должна включать в себя совокупность технических, программных, телекоммуникационных и

методических средств, позволяющих применять в образовательном процессе новые информационные технологии, осуществлять сбор, хранение и обработку данных системы образования, осуществлять поддержку образовательного процесса и автоматизацию управленческой деятельности. Содержательный потенциал безопасной информационной образовательной среды способен обеспечить становление и развитие современного педагога в области безопасности жизнедеятельности, сформировать интеллектуально-духовную систему выпускника, обеспечить подготовку к профессиональной деятельности, располагающей относительно точно очерченным кругом знаний, умений, компетенций, уровнем развития мастерства.

Библиографический список

1. Громкова М. Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности : учеб. пособие для вузов. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 415 с.
2. Педагогическая психология / под ред. Ретуш Л., Орловой А. – М. : Питер, 2008. – 414 с.
3. Закон РФ «Об образовании» от 10.07.1992 № 3266-1 (ред. от 03.12.2011).
4. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании : учеб. пособие для студ. высш. пед. учебн. заведений. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – С. 15.
5. Сыманюк Э. Э. Психологическая безопасность образовательной среды. – Пермь : Уральский ГУ, 2005.
6. Путилов Г. П., Кечиев Л. Н., Степанов П. В. Информационно-образовательная среда технического вуза на базе образовательного интернет сервера : материалы научно-практической конф. «Профессиональное инженерно-технич. и военное образование в XXI веке». – Часть 2. – Москва, 2001. – С. 157–158.

УДК 378

КОМПОНЕНТЫ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В ВУЗЕ

Н. В. Абрамовских

**Шадринский государственный педагогический институт,
г. Шадринск, Россия**

COMPONENTS OF THE SYSTEM SOCIAL TEACHERS' PROFESSIONAL PREPARATION IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

**N. V. Abramovskiy
Shadrinsk the State Pedagogical Institute
Shadrinsk, Russia**

Summary. The paper the system of social teachers' professional preparation in higher educational institutions is considered, its composing components are picked out, their content characteristics are given. Special attention is given to features of realization of considering system in the practical work of social education faculty of Shadrinsk State Teachers' Training Institute.

Key words: social teacher; professional preparation; pedagogical system.

В соответствии с современными представлениями педагогическая система и реализующий её учебный процесс представляют собой сложную многоэлементную и многоуровневую структуру, включающую личностный, целевой, содержательный, операционально-деятельностный, результативно-рефлексивный компоненты. Рассмотрим их более подробно.

Личностный компонент системы профессиональной подготовки социальных педагогов содержит совокупный субъект её реализации и включает деятельность преподавателя и студентов.

Эффективное осуществление рассматриваемого процесса зависит от педагогического мастерства преподавателей вуза, уровня их психолого-педагогической и методической подготовки, проявления творческой инициативы при выборе содержания и технологий его организации, учёта индивидуальных особенностей студентов. В связи с этим одним из важнейших условий, содействующих повышению качества образовательного процесса, является готовность педагогического коллектива к реализации педагогической системы профессиональной подготовки социальных педагогов. В процессе организации и проведения опытно-экспериментальной работы на факультете соци-

ального образования Шадринского государственного педагогического института (ШГПИ) эта задача решалась на основе следующих подходов:

- овладение преподавателями методологическими основами системы профессиональной подготовки социальных педагогов в вузе через курсы повышения квалификации;
- реализация эффективных форм повышения педагогического мастерства педагогов: проведение методических семинаров для преподавателей, организации работы научной лаборатории по проблеме исследования, функционирование «Школы молодого педагога»;
- разработка, теоретическое осмысление и отражение нового педагогического опыта и результатов экспериментальных исследований в тематических сборниках научно-методических статей.

Таким образом, реализация данных направлений была направлена на формирование единства взглядов преподавателей на профессиональную подготовку социальных педагогов, координацию педагогических действий в единой системе реализации и обеспечении её качества.

Требования оптимизации системы профессиональной подготовки социальных педагогов инициируют необходимость изменения позиции студента как основного субъекта данного процесса, проявление им активности и понимания ответственности за результаты учёбы. В то же время анализ практики работы преподавателей факультета социального образования ШГПИ свидетельствует о наличии целого ряда затруднений в образовательном процессе у студентов. непонимание целей социально-педагогического образования, собственных потребностей, недостаточное осознание индивидуальных особенностей развития, способностей, своего стиля учёбы, неумение распределять учебное и свободное время, рационально планировать свою деятельность и др. Поэтому организация системы социально-педагогической поддержки студентов включала комплексную программу решения обозначенных проблем: организацию тьюторской и кураторской поддержки студентов направленной на изучение каждой личности, её направленности на социально-педагогическую деятельность, анализ ценностных ориентаций студентов и их своевременную коррекцию, психолого-педагогическое консультирование студента, оказание поддержки в выборе индивидуального образовательного маршрута и др.

Целевой компонент системы профессиональной подготовки социальных педагогов включает проектирование целей обучения, воспитания и образования в целом будущих специалистов. Современное социально-педагогическое образование нацелено на обеспечение самоопределения студентов, создание условий для развития и самореализации личности в социальной и профессиональной сферах жизнедеятельности, интеграции её в системы мировой и национальной культур.

В практике реализации системы профессиональной подготовки социальных педагогов в ШГПИ большое значение придаётся исследованию рынка труда в сфере социально-педагогической деятельности, включающее следующие направления:

- маркетинг рынка труда и рынка образовательных услуг (система маркетинговых исследований);
- система взаимодействия с работодателями социально-педагогической сферы как заказчиками и потребителями образовательных услуг;
- система взаимодействия со студентами как заказчиками и потребителями образовательных услуг.

Каждое направление включает два блока:

- исследовательский блок, необходимый для принятия решений внутри системы профессиональной подготовки;
- практико-ориентированный блок, который направлен на учёт потребностей внешней среды. Он формирует соответствующие компетенции у будущих специалистов в соответствии с социальным заказом со стороны работодателя и профессионального сообщества.

Полученная аналитическая информация позволяет реализовать целостную систему практико-ориентированных мероприятий, в частности:

- допрофессиональную подготовку учащихся общеобразовательных школ к социально-педагогической деятельности. Она должна быть направлена на осознанный

выбор профессии социального педагога, развитие адекватных представлений о специфике его деятельности, формирование необходимых ключевых и личностных компетенций. Сюда же вклется функционирование профильных классов на базе общеобразовательных учебных заведений, тесное сотрудничество студентов и учащихся школ в рамках деятельности научного сообщества, организация и проведение олимпиад, конкурсов по социальной педагогике среди учащихся школ [3] и др.;

- организацию маркетинговых исследований рынка социально-педагогической сферы с привлечением студентов посредством организации научно-исследовательской деятельности. Здесь изучается оценка требований со стороны профессионального сообщества и работодателей к будущим специалистам, на этой основе определяется система необходимых мероприятий по удовлетворению данных запросов общества;

- проведение ежегодных конференций, круглых столов, семинаров с представителями социально-педагогических заведений, где обсуждаются вопросы профессиональной подготовки студентов, итоговые результаты практики будущих специалистов на базе данных учреждений, необходимые коррективы образовательного процесса;

- мониторинг основных мотивов выбора профессии социального педагога студентами, удовлетворённости выпускников образовательными услугами, выявление причин и негативных тенденций снижения мотивации будущих специалистов. На этой основе принимается программа комплексных мер, направленная на повышение эффективности формирования и развития необходимых социальному педагогу компетенций.

Содержательный компонент является системообразующим в системе профессиональной подготовке социальных педагогов и включает разработку учебно-программных материалов (учебных программ, методических пособий и рекомендаций).

При составлении программ специальной социально-педагогической подготовки студентов основное внимание уделено идеям междисциплинарного, постоянно обновляющегося, целостного и гармоничного знания, необходимости её взаимосвязи с общенаучной, общепрофессиональной подготовкой. Интегрированные учебные планы и программы являются основными механизмами, обеспечивающими целостность образовательного процесса в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта, предъявляемыми к уровню подготовки социальных педагогов.

Содержание программ учебных курсов, реализуемых в процессе подготовки социальных педагогов в ШГПИ, состоит из двух взаимосвязанных компонентов:

- инвариантная компонента, представляющая собой теоретическое ядро курса, единое и обязательное для всех студентов, независимо от их специализации, включающая в основном общегосударственный стандарт по предмету;

- вариативная компонента, определяемая особенностями специализации студента, характером его интересов, потребностей в углубленной подготовке по определённому направлению социально-педагогической деятельности.

Инвариантная компонента представляет собой обязательное и необходимое ядро теоретических знаний, которое обеспечивает фундаментальную подготовку студентов по определённому предмету. Отбор содержания материала для инвариантной части программы, и определение его объёма проводится исходя из логики предмета как учебной дисциплины и отрасли науки с учётом профессиональных задач подготовки социального педагога. Последовательность и соотношение разделов теоретического ядра курса могут варьироваться в определённых пределах в интересах создания более благоприятных условий межпредметных связей и реализации профессиональной направленности предмета.

Вариативная часть программы является более мобильной, гибкой, формируется, исходя из специфики конкретной специализации будущего социального педагога. Она направлена на решение следующих задач:

- дифференциацию социально-педагогических знаний в зависимости от характера специализации, направленности и интересов студентов;

- обеспечение взаимосвязи социально-педагогического знания с общенаучными и общепрофессиональными дисциплинами путём установления и реализации взаимосвязанных межпредметных связей;

– развитие у студентов мотивации к изучению соответствующих дисциплин. Это осуществляется через демонстрацию способов применения полученных знаний в области социально-педагогической деятельности по специализации студента [5].

Операционно-деятельностный компонент системы профессиональной подготовки социальных педагогов в вузе направлен на выбор способов обучения и тесно связан с использованием дифференцированного подхода. Внешняя дифференциация определяется как образовательная система, в которой дифференцируется содержание образования с учётом потребностей и реальных познавательных возможностей студентов. Её сущность заключается в специализации обучения в соответствии с интересами, склонностями и способностями будущих специалистов с целью максимального их развития. В системе образования ШГПИ это проявляется в вариативности учебного плана, программ, а также в углубленном профильном обучении, разработке вариативных спецкурсов, факультативов.

Различие видов обучения между отдельными студентами или их группами образует внутреннюю дифференциацию, предполагающую варьирование форм, методов и условий обучения, видов учебной деятельности, учебных заданий, характера и степени помощи со стороны преподавателя. То есть применение таких форм и методов обучения, которые приводят студентов индивидуальными путями к одному и тому же уровню овладения материалом с учётом уровня сформированности профессиональной компетентности, личностных особенностей, а также особой системы взаимодействия между преподавателем и студентами. Организация образовательного процесса построена таким образом, чтобы студенты, обучаясь по одной программе, имели возможность освоить её на различных уровнях, с углубленным изучением по выбранному направлению, но не ниже уровня обязательных требований установленных в ГОС ВПО.

Результативно-рефлексивный компонент системы профессиональной подготовки социальных педагогов включает систему оценивания образовательных результатов. Под результатом функционирования системы профессиональной подготовки социальных педагогов мы понимаем определённый уровень сформированности его профессиональной компетентности, который находит отражение в переходе от одного уровня развития на другой. Развитие системы рассматривается учёными как «изменение, но не количественное, а качественное (в отличие от роста, совершенствования и т. п.) и притом не любое, а только позитивное, т. е. изменившаяся система с новыми свойствами эффективнее, чем прежде выполняющая свои функции или приобретающая новые функции» [2, с. 136]. Основными признаками развития системы, как отмечают П. В. Алексеев, А. В. Панин, являются: качественный характер изменений, их необратимость и направленность, которые являются необходимыми и достаточными признаками для отграничения развития от других изменений [1, с. 42]. Понимание развития как непрерывного процесса мы соединяем с принципом развития. Это предполагает, что формирование студента как субъекта системы профессиональной подготовки может и должно быть направлено не только на организацию, но и на диагностику, преобразование себя в данном процессе.

С целью выявления познавательных возможностей, способностей студентов, уровня сформированности профессиональной компетентности преподавателями ШГПИ разработаны адекватные соответствующей дисциплине диагностические материалы, которые представлены в виде тестов, анкет, опросников и т. д. При выборе диагностических инструментариев учитывается их апробированность, валидность, достоверность и надёжность.

Таким образом, реализация целостной системы профессиональной подготовки направлена на научное обоснование, непрерывное управление, технологическое обеспечение и практическую реализацию процесса формирования профессиональной компетентности будущего социального педагога.

Библиографический список

1. Алексеев П. В., Панин А. В. *Философия* : учебник. – М., 1998. – С. 136.
2. Андреев В. И. *Педагогика творческого саморазвития*. – Казань, 1996. – С. 42.
3. Гизатова И. А. Аксиологические основы профессиональной ориентации старшеклассников на педагогическую деятельность // *Теория и практика общественного развития*. – 2012. – № 6. URL: <http://teoria-practica.ru/-6-2012/pedagogics/gizatova.pdf>
4. Казаева Е. А. Теоретико-методологические основы педагогической концепции развития гражданской позиции будущего учителя // *Высшее образование сегодня*. – № 4. – 2010. – С. 65–68.
5. Шанц Е. А. Педагогические аспекты изучения вопросов социальной активности личности // *Известия Уральского государственного университета*. – 2009. – № 4 (68). – С. 222–229.

УДК 159.9:37.015.3

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ НАВЫКОВ

К. Х. Хо, К. Л. Фан

Тамбовский государственный технический университет,
г. Тамбов, Россия,
Винь Университет, г. Винь, Вьетнам

PSYCHOLOGICAL APPROACHES TO LEARNING SKILLS

К. Н. Ho, K. L. Fan

Tambov State Technical University, Tambov, Russia
Vinh University, Vinh, Vietnam

Summary. There are many researches about the formation of professional skills for pedagogical students during training process, and they have given certain results. These researches often approach this problem follow two ways.

First, it is the way which approaches to technique aspects and manipulation of the action during the process of human activities. Second, it is the way which approaches to capacity of human actions. We would like to approach toward skills which are the ability to perform an action of human being.

Key words: psychology activities; skills: teaching.

Формирование профессиональных навыков студентов в процессе подготовки в условиях непрерывного педагогического профессионального образования было изучено многими авторами, получены определённые результаты. Однако на практике подготовка в контексте формирования навыков студентов практически не изменилась. Основные причины этого кроются в том, что вопрос формирования профессиональных навыков не получил корректировки с учётом применения новых подходов, методов и технологий в рамках развивающихся направлений подготовки.

До сих пор в педагогике и психологии было много исследовательских работ, в которых говорится о навыках и разных взглядах на это понятие. В общем, исследовательские работы навыков часто подходит к одному из двух способов.

Навыки рассматриваются как техника и модель действий. Типичными примерами этого подхода являются утверждения ряда учёных – V. A. Kruchexki, A. G. Covaliov, V. X. Rudin, Чан Чонг Тьуй, V. A. Kruchexki. A. G. Valiov утверждает: «Навык является моделью поведения, которую люди освоили как способ действия в данной ситуации». Кроме того, A. G. Valiov также сказал, что: «навык является способом действия в соответствии с целью и условиями». Он рассматривал его как фактор мастерства, но не самый важный фактор, приводящий к результату действия. A. G. Covaliov отделил навыки от способов действия. Основное преимущество такого подхода, по его мнению, заключается в том, что он позволяет сделать навыки явными, но содержит два недостатка: трудно отличить мастерство от техники; присутствует разделение навыков от способности действия и его результата.

Смежность навыков связывается со способностью человеческого действия. Навык здесь рассматривает не только как техническое действие, но и психологическое качество. Таким образом, он имеет стабильность, мягкость, гибкость и творчество. Более важно, что навыки связывается с целью действия. Этот подход изучали учёные Н. Д. Левитов, X. L. Kixegov, K. K. Platonov, A. B. Petrovski, Ву Жунг. Понятие навыка в

этом направлении имеет основное достоинство: оно ясно отличает навыки от мастерства, рассматривает отношение между навыками и целью, между результатами действий и другими человеческими качествами в процессе действия. Однако это понятие не отражает структуры конкретных навыков явным образом, и следовательно, затруднительно построить технологический процесс его формирования.

На самом деле эти два подхода не являются абсолютно разными, они говорят об одной основе – навык является возможностью выполнения одного действия.

Ещё одной проблемой является классификация навыков. В психологии сохраняется несколько классификаций навыков на основе различных критериев.

Исходя из характера и уровней сложности навыки разделяют на две категории: низкий уровень навыков (первичный) и высший навык (вторичный). Низкий уровень навыков связывается с простыми действиями и может быть освоен как действие техники. Эти навыки, как правило, состоят из отдельных движений. Например: ходить, говорить, писать... Высший уровень навыков является сложной структурой, сформированной на основе знаний и мастерства. Эти навыки – сложные, гибкие, являются навыками использования разнообразных знаний и техники (навык подготовки, навык общения...).

Некоторые авторы также разделяют навыки на два квалификационных уровня. Первый уровень навыков является способностью для правильного выполнения действия, соответствующего целями и конкретным условиям действия – это может быть практическое действие или мыслительное. Этот навык образуется на основе знаний о предметном содержании и о действии, которое состоит из отдельной операции в определённом процессе. Навыки этого типа на практике используются для манипулирования и сочетания, чтобы стать действиями достижения цели.

Второй уровень навыков является способностью оперативного и творческого выполнения действия для достижения целей в различных конкретных условиях. Эта способность должна быть основана на I уровне навыков и мастерства. Благодаря им люди могут сосредоточиться на овладении способа правильного действия в новых условиях и в новых обстоятельствах для достижения цели. Второй уровень навыков помогает людям адаптироваться к новым условиям, использовать способ старого действия в новой ситуации.

Говоря о навыке человеческого действия, в основном, люди говорят о втором уровне навыков, потому что только он обеспечивает правильное действие в различных ситуациях.

Задачей образовательных учреждений в формировании навыков студентов является формирование II уровня навыков в соответствии со спецификой предметных знаний осваиваемой учебной программы.

В целом квалификационные уровни навыков соотносятся с уровнями качества, но специализируются на описании сущности навыков различных уровней. На основании точки зрения Ж. Пиаже о первичном структурном действии, психологической операции и о сущности действия, на наш взгляд, можно разделить навык на квалификационные уровни: навык практики (опыта) и навык рассуждений.

Навыки опыта – это навыки, которые формируются на основе опытных знаний, полученных через опытные обобщения демонстративных символов. Здесь навык опирается на символ конкретных действий в конкретной ситуации. Формируется через наблюдение, затем практику. В результате люди могут выполнить действия на основе модельного образа для решения конкретной ситуации, как в модельной ситуации. Важные характеристики этого вида навыков являются уникальным конкретным свойством, но не обобщённым, следовательно, могут использоваться в знакомом случае. Основной недостаток этого навыка – то, что действие субъекта становится неопределённым при переходе к новой ситуации такого же характера. Кроме того, для удовлетворения потребностей разнообразной и сложной деятельности, нужно формировать много различных и независимых навыков, хотя и похожих по сущности. Таким образом, навык действия имеет обобщённый, но не суммарный характер.

Навыки рассуждения – это навыки в соответствии со знаниями науки. Навыки рассуждения не являются результатом практики конкретных действий, которые опираются на основу образцов (моделей), их основой выступает применение научных зна-

ний как логической операции с обобщённым характером комбинации действий в разных ситуациях. Суть навыков рассуждений – применение одного обобщённого действия, которое пользуется в решении встречающейся проблемы в разных ситуациях. Важно, что навык рассуждения обеспечивает правильные действия для достижения определённого результата. Навыки рассуждения могут иметь следующие основные признаки:

- навык является техническим уровнем конкретных действий в конкретной ситуации с конкретными условиями, благодаря им действие может достичь цели;
- навык является применением научной концепции для решения конкретных задач, комплексом логических операций действий для решения задачи в ситуации;
- навык является структурой, состоящей из нескольких основных элементов: освоение цели действия, освоение способа действия для достижения цели; освоение условий действия.

Современные социально-экономические условия являются динамичными, такая изменяющаяся ситуация в профессиональной среде требует от людей адаптации на основе имеющихся навыков и сформированных научных знаний. Поэтому задачей современной профессиональной подготовки является формирование как жизненных навыков, так и профессиональных навыков студентов на основе формирования системы научных знаний как базы для их формирования и развития.

С учётом данного подхода к навыкам и к их элементам можно сделать вывод, что для эффективной профессиональной подготовки студентов необходимо включать в педагогический процесс разнообразные профессиональные ситуации, что научит студентов адаптироваться к постоянным инновациям в профессии, позволит сформировать у них систему профессиональных навыков, основанных на научных знаниях о специальности и профессии.

Библиографический список

1. Хо Нгок Даи. Образовательные технологии. – Том 1. – Ханой : Изд-во национального университета, 1994.
2. Ле Ван Хонг. Возрастная и педагогическая психология. – Ханой : Изд-во национального университета, 2000.
3. Фан Куок Лам. Формирование содержания педагогических навыков в соответствии с профессиональными стандартами подготовки студентов начального образования через регулярные педагогические учебные мероприятия. – Винь, 2007.

СОЦИОЛОГИЯ И ЭКОНОМИКА

УДК 316.354:351/354

THE ROLE OF VALUE ORIENTATION IN THE CAREER BUILDING

L. Ryabkova

Tyumen State Oil and Gas University, Tyumen, Russia

Summary. The article defines the meaning of “career” and “value orientations” of person in sociological perspective. The author analyses the value’s impact on career that includes stagnation, recession. Also the author explains a nature of such events. The career changes are considered taking into account invariable formation of person, the dynamism of value orientation and elements of its structure. The author brings forward the two decisive roles of value orientations in career building.

Key words: career; career way; value orientations; generating role; corrective role; recession; soul-searching.

The career development plays an important role in a life of each person, because the career is associated with marital status, social position and psychological activity. The career way trains a person to difficulties of choice. The career consists of the certain stages, requires decision-making and has the destination station. On each stage a person has to perform an established role. Including the principal social and psychological processes, the career is joined with the value orientations that define the vector of the career forming. In conditions of globalization, rapid growth of economy, technologies, the term “career” is associated with the career growth. This association is entirely adequate, because the aspiration for development is an integral instinct. But the career is not the obligatory growth. The explanation of it is the value’s impact on each career’s stage. So this article will consider peculiarities of the career’s forming in aggregate of the value’s forming.

Firstly, it’s necessary to define the meaning of “career”. The one of the sociological dictionary interprets the career as a sequence of jobs performed by individuals in the course of their working life. It’s impossible to disagree with such statement, however it’s rather concise and doesn’t take into consideration the sociological aspects of the article’s subject. This significant nuance is taken into account by Iadov V.A. He defines the career as a worker’s advancement on the stages of industrial, scientific, managerial, social types of hierarchy. The character and the type of this hierarchy are determined by objective opportunities of career growth, life circumstances, personal skills, qualification, sociocultural skills, state of health, willpower of the worker, those are social resources. They stimulate possibility of the impact by value orientations on the formation personal career.

However, «value orientations» have more varied definitions in different sociological works, because many psychologists, philosophers and sociologists have dedicated their papers to researching of this term. Let’s give the comprehensive definition of «value orientations» that does reduce all researches to a common denominator. They are elements of the individual internal structure, than are formed and anchored by the person’s experience in the course of socialization and social adaptation which limit the significant things from the insignificant ones by firstly, interiorization of the value orientation and the basic ambition, and, secondly, interiorization of means towards this ends. The authors of many researches emphasize, value orientations depend directly on society, because a human is, first of all, a social creature. That’s why, there is an incontestable fact about the career’s dependence from society as an ancestor of individual valuables.

Since values begin to shape in childhood, so a kid has already ideas, dreams about its future from the earliest years. After years on graduating from the university, as a rule, a specialist makes a choice about the field of his career’s building due to the exactly value orientations, which are converted in childhood. It’s a period, which sets the origin of the individual career way, while the value orientations play a generating role. The young man makes a decision, weighing his own aims and means of their achieving, values and guidelines. They can be health, procreation, caring for parents, material welfare, religiousness, patriotism, self – actualization, development, charity and many over.

Besides a generating factor, it's possible to retrace in analyses of the value's impact on the career building its guiding role that sometimes is named by the corrective role. The person is confronted the different critical situations on his career way. It's a value orientation that helps to come out of similar problems. If the solution of a problem doesn't make an amendment in the plan of the goal achievement and a person is not roused to reexamine of his own values, it may note, the value orientation plays the guiding or corrective role in the career building.

The youngs can face the first critical situation in the process of the job placement. It's, for example, necessary to make a choice between the desirable jobsite and the propositions of the labour market. At the first working days the youngs may face the state named as a shock by psychologists G. Craig. This state can be provoked by reality, when a person realizes, that his expectations are not realistic. On this stage the values help a person to define the further activities. There are a lot of such situations that can have the psychological nature connected with administrative duties, social impacts, influence given by subjects of value orientations.

It is necessary to note, it's the guiding role of the value orientations, that determine stagnation and recession in the career way. If the individual values are not a career or well-fares, given by it, then in a emergency a person follows his own value orientations, not his jobsite or his advancement. According to the research of World Values Survey (WVS), a career is a priority of 49,7 percents of the Russian pollees. It's possible to draw a conclusion, if it's necessary to make a cardinal decision, every second person waives the jobsite to over the values.

Prior to make a concrete conclusion, it's necessary to make researches, because in this case the social, political and cultural aspects are very important too. Such circumstances may be the economic and political position in the country or the region which influence on the social factor such as nutrition, dwelling, education, recreation and over. Not the least of factors is culture tradition, peculiar to country.

The most influential factor in the career is a review of the value orientations. This process is inevitable, because socialization and adaptation are uninterrupted. If the factors, connected not only with work, oblige the individual to change his priorities and values, it changes the vector direction of his career's development. On the whole, the transformation of the value orientation happens under the influence of turning points, regular stress situation or according to the individual desire, when he or she makes a decision to take a part in the personal training.

The value orientations, as elements of the individual internal structure, have an influential importance in each person's life. Life is a regular development in one or another field determined by the individual values. The person binds the major portion of his life with his work, his value orientations determine each stages of his career building. The values determine the first choice in his professional career and direct his next movements through the career passage.

Bibliography

1. Аберкромби Н.. Социологический словарь / пер. с англ. Ясаева И. Г., Ерофеева С. А. – М.: Издательство «Экономика», 2004. – 620с.
2. Крайг Г., Данн В. Психология развития / пер. с англ. Маслова А., Орешкиной О., Попова А. – СПб.: Питер, 2008. – 939с.
3. Социология труда. Теоретико – прикладной толковый словарь / отв. ред. В. А. Ядов. – СПб.: Наука, 2006. – 426с.
4. World Values Survey. URL: http://www.worldvaluessurvey.org/index_html.

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РЕПРОДУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ НАСЕЛЕНИЯ КРАСНОДАРСКОГО КРАЯ¹

В. Н. Муха, В. А. Литовка
Кубанский государственный технологический университет,
г. Краснодар, Россия

RESEARCH OF FEATURES REPRODUCTIVE BEHAVIOR OF THE KRASNODAR REGION

V. N. Mukha, V. A. Litovka
Kuban state technological university, Krasnodar, Russia

Summary. The article presents data obtained from the survey. The main objective of the study – to determine the characteristics of reproductive behavior of the Krasnodar region, reproductive attitudes and norms. Detection of attitudes to abortion.

Key words: reproductive behavior; the ideal number of children desired number of children; the expected number of children; abortion.

На сегодняшний день, несмотря на медиализацию репродуктивной способности человека, высокий уровень развития медицины, население Краснодарского края редко использует практики планирования беременности, отдавая предпочтение традиционному, спонтанному деторождению. С целью выявления особенностей репродуктивного поведения населения Краснодарского края было проведено социологическое исследование с использованием метода опроса. Исследование проводилось на территории Краснодарского края в период с июня по сентябрь 2012. В исследовании был использован целевой тип выборки. В опросе приняло участие 926 человек, из них 28,4 % проживают в городе Краснодаре, 28,4 % проживают в городе, но не краевом центре, 29,6 % проживают в станице и 13,6 % проживают в селе или хуторе. 67,6 % опрошенных респондентов – женщины, 32,4 % мужчины. Большинство респондентов относятся к возрастной группе от 17 до 24 лет (40,3 %) и от 25 до 34 лет (30 %). Семейное положение опрошенных респондентов представлено следующими категориями: 43,8 % замужем или женаты, 38,9 % не состоят в законном браке, 10,8 % указали, что состоят в гражданском браке, разведены 5,2 % респондентов, 1,3 % опрошенных вдовы или вдовцы. 31,3 % респондентов имеют высшее образование, 26,3 % среднее профессиональное образование.

В ходе исследования были выявлены ценностные ориентации респондентов, основными среди них являются семья и дети (85,3 %), здоровье (71 %), дом и комфорт (45,2 %), работа и карьера (43,6 %), материальное благосостояние (43,6 %).

Большинство респондентов (51,9 %) имеют детей, среди них 22,7 % имеют одного ребенка, 22,9 % имеют двоих детей, 6,3 % имеют трёх и более детей. При этом большинство среди тех, кто имеет более одного ребёнка, планировали рождение и первого ребёнка (63,7 %), и второго ребёнка (62 %). Респонденты, которые не имеют детей (48,1 %), планируют завести первого ребёнка в ближайшие три года (34,5 %). Среди тех, кто уже имеет одного ребёнка, 35,2 % либо вообще больше не планируют рождение детей, либо думают о рождении ребёнка в ближайшие 3–5 лет (32,5 %).

Один из вопросов анкеты был направлен на выявление отношения респондентов к абортам. В результате было выявлено, что большинство респондентов негативно относятся к абортам (73,3 %, сумма ответов «категорически отрицательно» и «скорее отрицательно») и 6,8 % считают аборт вполне приемлемыми (сумма ответов «скорее положительно» и «абсолютно положительно»). Стоит отметить, что в случае возникновения незапланированной беременности 52,6 % не допускают для себя прерывание беременности (сумма ответов «скорее нет» и «нет»). Респонденты, которые негативно относятся к абортам, отмечают, что аборт – это убийство (44,6 %), а также то, что аборт может навредить здоровью женщины (31,5 %). Основные причины, из-за кото-

¹ Работа выполнена при поддержке РГНФ 12-33-01238 а2.

рых респонденты готовы были бы прервать беременность это, во-первых, проблемы со здоровьем (32,4 %), во-вторых, сложное материальное положение (24,4 %), наличие достаточного количества детей (11,7 %).

Одной из задач исследования было выявление репродуктивных норм и ценностей населения Краснодарского края. В ходе исследования было выявлено, что у опрошенных респондентов доминирует внесемейная установка на рождение детей. Большинство респондентов (50,9 %) приемлют рождение детей без заключения брака. Так же задавался вопрос об оптимально возрасте для рождения ребёнка, и большинство респондентов (57,2 %) отметили возрастной диапазон от 21 до 25 лет. Что касается времени рождения первого ребёнка, то большинство (42,7 %) отметили, что заводить первого ребёнка необходимо через 2–4 года после заключения брака. Если проанализировать распределение мнений респондентов на данный вопрос в зависимости от количества детей, то можно заметить, что респонденты с тремя и более детьми считают, что детей можно заводить в первый же год после заключения брака (43,1 %).

Кроме оптимального возраста для рождения детей выяснялся также и оптимальный интервал между рождением первого и второго ребёнка. По мнению опрошенных респондентов это промежуток 2–4 года, так считает 42,2 %.

Ещё одной задачей исследования было выявление структуры репродуктивных установок, которая включает когнитивный (идеальное число детей), аффективный (желаемое число детей) и поведенческий компоненты. В ходе исследования было выявлено, что расхождений между компонентами нет. Идеальным числом детей для большинства респондентов является два ребёнка (65,6 %), желаемое число детей – два (45 %), ожидаемое число детей тоже два (59,3 %).

Таким образом, в ходе исследования было выявлено, что основной у опрошенных является внесемейная установка и ориентация на двух детей, при этом оптимальный интервал между рождением первого и второго ребёнка 2–4 года. В целом респонденты негативно относятся к абортам и считают их для себя не приемлемыми, так как воспринимают аборт как убийство. Основными причинами, при которых возможно прерывание беременности – проблемы со здоровьем, сложное материальное положение и уже достаточное количество детей. При этом большинство респондентов считают себя полностью осведомлёнными в вопросах предохранения от нежелательной беременности.

МУНИЦИПАЛЬНАЯ СОЦИАЛЬНАЯ ПОЛИТИКА В СФЕРЕ БЛАГОСОСТОЯНИЯ В ЗАРУБЕЖНЫХ СЕВЕРНЫХ СТРАНАХ¹

Е. А. Корчак
Институт экономических проблем им. Г. П. Лузина
Кольского научного центра Российской академии наук,
г. Апатиты, Россия

MUNICIPAL SOCIAL WELFARE POLICY IN FOREIGN NORTHERN COUNTRIES

E. A. Korchak
Luzin Institute for Economic Studies of the Kola Science Centre
of the Russian Academy of Sciences, Apatity, Russia

Summary. Implementation of municipal social welfare policy on the foreign North depends on the degree of decentralization of local government. At the North American organization of local self-government is the object of the state government and regulated by local laws. The main powers of local governments in the Scandinavian countries are to set priorities in addressing social issues and funding welfare policies.

Key words: municipal social welfare policy; local government; north; Scandinavian countries; North American.

Муниципальная социальная политика как система целей и задач, а также механизмов их реализации, направленных на обеспечение населения социальными услугами и развитие социальной сферы муниципального образования, формируется в рамках социальной политики государства. Через муниципальную социальную политику реализуются как собственные полномочия местного самоуправления, так и переданные на муниципальный уровень государственные полномочия в социальной сфере, в том числе в сфере благосостояния. Дифференцирующими признаками моделей муниципальной социальной политики в сфере благосостояния в зарубежных северных странах являются степень централизации (децентрализации) государственного управления, степень разработанности государственных и общественных нормативных правовых актов и механизмов регулирования муниципального развития, а также уровень социально-экономического развития страны [5, 12, 13].

На американском Севере органы местного самоуправления формально выступают как автономно действующие в пределах предоставленных им полномочий [13]. Например, основы организации и деятельности муниципалитетов на Аляске (borough или city), в том числе в сфере благосостояния, регулирует the Constitution of the State of Alaska, закрепляющая основы организации и деятельности муниципалитетов, а также the Alaska Administrative Code. В общих чертах социальная политика на Аляске выражается в политике поощрения проживания в этом северном штате и региональной политике, направленной на защиту интересов местного населения. Органы местного самоуправления финансируют систему социального обслуживания и систему социального обеспечения за счёт местных налогов на собственность, субсидий, получаемых от штата и субвенций, предоставление которых связано с выполнением определенной целевой программы [2, 4, 8]. Также местные органы власти осуществляют жилищное строительство для малоимущих слоёв населения, имеющих доход ниже установленной черты бедности. Дома, построенные за счёт местных бюджетов, продаются или сдаются в аренду по более низким ценам, чем дома, построенные частными строительными фирмами (доля местных бюджетов в государственных жилищных программах составляет более 50 %). В качестве примера реализации такого направления муниципальной социальной политики в сфере благосостояния можно привести «Housing and Community Development Consolidated Plan for 2003–2007», проведённый в рамках плана развития г. Анкориджа («Anchorage 2020 – Anchorage Bowl Comprehensive Plan»), раздел

¹ Исследование выполнено при поддержке гранта Минобрнауки России по ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» №2012-1.2.1-12-000-3002-007 «Формирование стратегических приоритетов развития российской Арктики».

12 которого посвящён реализации стратегии борьбы с бедностью (нищетой) посредством таких мероприятий, как [16]:

– улучшение жилищных условий, содействие в приобретении в собственность жилья и обеспечение доступности арендного жилья (в том числе за счёт средств организаций, предоставляющих жильё, бизнес-структур и благотворительных фондов) гражданам с низким уровнем доходов, гражданам пожилого возраста, гражданам с ограниченными возможностями здоровья и семьям с детьми в возрасте до 6 лет. Мероприятия осуществлялись в рамках подпрограмм «Municipality of Anchorage Weatherization Program» (улучшение здоровья и благополучия граждан с низким уровнем доходов посредством обеспечения энергоэффективности, безопасности и благоустроенности жилья), «Municipality of Anchorage Emergency Repair Program» (проведение ремонта водонагревателей, кровли, полов, печей в жилых домах малоимущих граждан), «Municipality of Anchorage Disabled Access Program» (предоставление грантов арендодателям и владельцам жилых домов с целью обеспечения доступности жилых помещений для граждан с ограниченными возможностями здоровья);

– уменьшение частоты и продолжительности бездомности;

– повышение профессиональной подготовки и трудоустройство малоимущих граждан в целях повышения уровня их благосостояния.

В Канаде уровнем организации местной власти являются municipalities, законодательно не наделённые конкретными полномочиями в осуществлении социальной политики, поскольку здесь осуществляется большое количество совместно финансируемых федерально-провинциальных и провинциально-муниципальных программ социального развития [12, 13]. Например, в северной провинции Нунавут социальная политика реализуется Департаментом здравоохранения и социальных услуг, обеспечивающим широкий диапазон социальных программ и услуг для жителей городов этой провинции (в отношении семьи и детей, инвалидов, молодёжи и т. п.) [17]. В состав муниципалитетов Канады входят различные местные агентства, советы и комиссии (например, совет по социальному обслуживанию), возглавляемые избирательными органами, но не рассматриваемые как органы местного самоуправления. Помимо этого в Канаде действуют корпорации экономического развития, созданные вне муниципальных властей на принципах частно-общественного партнёрства, реализующие функцию разработки целевых программ развития местных сообществ, в т. ч. в сфере благосостояния населения [13, 14]. Тем не менее, муниципалитеты Канады реализуют планы по сокращению масштабов бездомности и нищеты (включающие вопросы предоставления социального жилья, жилья для граждан пожилого возраста и инвалидов, жилищных субсидий), обустройству социальной инфраструктуры для инвалидов, программы предоставления социальных услуг семьям с детьми [14]. В сотрудничестве с бизнес сообществом на муниципальном уровне проводятся конференции и «круглые столы». результатом их работы является разработка предложений в национальные стратегии социальной политики, затрагивающих, в частности, вопросы качества обучения и воспитания детей, их отдыха и занятости; вопросы оптимизации текущих программ предоставления жилищных субсидий, а также жилищные вопросы малоимущих, многодетных и молодых семей [13, 20]. Так, в г. Йеллоунайф с 2009 г. реализуется «Championing Well-Being in Yellowknife: City of Yellowknife Social Plan», целью которого является повышение благосостояния граждан города, в т. ч. посредством координации реализуемых центральными и территориальными органами и неправительственными организациями жилищных программ; решения проблем детей, молодёжи и граждан пожилого возраста, а также проблемы бездомности [22].

Активную роль в политике благосостояния на американском Севере играют фонды местных сообществ. Основными характеристиками их являются стремление повысить благосостояние населения территории; предоставление грантов некоммерческим организациям на решение проблем местных сообществ; участие в жизни местных сообществ в качестве организаторов, участников и посредников с целью решения проблем и выработки решений по вопросам, важным для сообщества [9].

В практике государственного и муниципального управления скандинавских стран широкое распространение получил институт делегирования государственных полномочий муниципальным органам. Делегирование полномочий осуществляется в

соответствии с принципом субсидиарности на основании специального нормативного акта с предоставлением необходимых финансовых и иных ресурсов. Как объективный процесс институт делегирования государственных полномочий направлен на децентрализацию государственной власти и отражает приспособление местных органов самоуправления к решению задач, имеющих общегосударственное и региональное значение [5, 10, 12].

В Швеции на местном уровне (*kommun*) действуют *municipalities* или *cities*, полномочия которых определены *the Local Government Act* и *Administrative Procedure Act*, в ряде отраслевых законов (например, *Social Service Act*, *the Assistance Benefit Act*, *the Care of Young Persons* и др.), а также муниципальными нормативными правовыми актами. Основными направлениями муниципальной социальной политики в сфере благосостояния в Швеции являются: социальная защита (предоставление социальных услуг гражданам пожилого возраста, инвалидам, семьям с детьми, женщинам, подвергшимся насилию, гражданам, страдающим алкогольной и наркотической зависимостью, молодым семьям, предоставление социальной помощи малоимущим категориям населения, обеспечение льготного проезда в общественном транспорте или такси для отдельных категорий населения), политика на рынке труда (разработка и реализация программ содействия занятости молодёжи в возрасте до 24 лет), политика в отношении беженцев (предоставление жилых помещений, обучение шведскому языку) [1, 18, 21]. Например, муниципалитет г. Лулео несёт ответственность за обучение шведскому языку иммигрантов, обучение инвалидов, предоставление работы на время школьных каникул, а социальные службы города несут ответственность за поддержку социально уязвимых слоёв населения [21]. Финансирование муниципальной политики в сфере благосостояния населения Швеции осуществляется за счёт местного бюджета при участии территориальных и государственного бюджетов (дотации с целью выравнивания бюджетной обеспеченности, субсидии на реализацию политики социального обеспечения малоимущих категорий населения и занятости беженцев) [25]. Широкое участие в осуществлении муниципальной социальной политики в сфере благосостояния населения в Швеции принимают некоммерческие, гражданские и местные организации, сотрудничающие с муниципальными службами в сфере трудоустройства, переобучения, занятости молодёжи и повышения качества муниципальных услуг; развития культурных и досуговых программ; а также в выполнении муниципальных программ улучшения жизни населения муниципалитетов [7].

В Финляндии местное управление основывается на принципе самоуправления граждан, проживающих на территории *Kunta* (*municipality*) или *Kaupunki* (*city*), и гарантируется *the Constitution of Finland*, *the Municipal Act*. Основной задачей органов местного самоуправления является создание и обеспечение базовых условий для благополучной жизнедеятельности: по существу, муниципалитеты предоставляют все основные виды общественных услуг населению в рамках отраслевого законодательства [11, 26]. Основными направлениями муниципальной политики в сфере благосостояния в Финляндии являются снижение бедности населения посредством предоставления социальной помощи (финансируемой за счёт средств местного бюджета) и проведения на местном рынке труда политики поддержания занятости, а также социальная защита населения [23, 26]. Например, муниципальная социальная политика в сфере благосостояния г. Оулу заключается в предоставлении мер социального обеспечения (социальные пособия семьям с маленькими детьми, дополнительные пособия гражданам, воспитывающим детей на дому, пособия по безработице) и услуг социального обслуживания (консультационная и психологическая поддержка, предоставление услуг сурдопереводчика, уход на дому за гражданами пожилого возраста и т. п.) [15]. Характерной особенностью организации системы благосостояния Финляндии является присутствие в каждом муниципалитете омбудсмена социальных услуг, в обязанности которого входит консультирование граждан по вопросам социальной защиты и представление доклада о мониторинге социальных услуг в исполнительном Совете муниципалитета [26].

В Норвегии местное самоуправление представлено *municipalities*, при определении круга вопросов которых действует принцип общей компетенции, предполагающий возможность самостоятельного определения сфер деятельности, помимо предписанных отраслевыми законами. Муниципалитеты Норвегии предоставляют две трети всех

социальных услуг (за исключением пенсионного обеспечения) [6, 19]. Так, основными направлениями муниципальной социальной политики в сфере благосостояния населения г. Тромсе (помимо базового набора мер социальной защиты) является программно-целевое управление развитием местного сообщества, в частности – «Model municipal experiment in Troms» (оказание помощи детям в возрасте до 6 лет, родители которых имеют наркотическую зависимость), «Social Housing Action Plan» на 2009–2014 гг. (включающий в т. ч. предоставление социального жилья) [27]. Главными статьями муниципальных расходов в Норвегии являются расходы на социальную защиту (около 35 % всех расходов), включая политику в отношении граждан пожилого возраста, социальное обеспечение уязвимых слоёв населения, охрану детства. При этом данная статья расходов формируется за счёт местных налогов (налоги на доходы частных и юридических лиц, налог на собственность), а также государственных субвенций (на проведение муниципальной социальной политики в сфере благосостояния) и целевых грантов (на социальное обеспечение, содержание детских садов и социальное обслуживание граждан пожилого возраста) [6, 19, 24]. Важной составной частью муниципальной социальной политики благосостояния Норвегии является межмуниципальное сотрудничество: так, миссия норвежской Ассоциации местных и региональных властей (KS), объединяющей муниципалитеты, регионы и муниципальные предприятия, состоит в эффективном и независимом местном самоуправлении, проявляющем внимание к потребностям жителей муниципалитетов [6, 24].

Библиографический список

1. Гришин В. Конституционно-правовые основы местного самоуправления в Швеции. URL: <http://elibrary.ru>
2. Ермасова Н. Б. Государственные и муниципальные финансы: теория и практика в России и в зарубежных странах. URL: http://www.e-reading.org.ua/bookreader.php/98322/Ermasova_Gosudarstvennye_i_municipalnye_finansy%3A_teoriya_i_praktika_v_Rossii_i_v_zarubezhnyh_stranah.html
3. Зарубежный опыт программно-целевого управления развитием местных сообществ. URL: <http://www.lerc.ru/?part=bulletin&art=10&page=13>
4. Как на Аляске решается вопрос о социальной защите граждан? URL: <http://viperson.ru/wind.php?ID=304130&soch=1>
5. Кокорев Д. А. Сопоставление правовых особенностей городского самоуправления России с основными моделями местного самоуправления. URL: <http://www.yurclub.ru/docs/pravo/0903/2.html>
6. Малов К. В. Институты местного самоуправления Норвегии и России: сравнительный анализ. URL: <http://econom.nsc.ru/confo8/info/Doklad/Malov2.doc>
7. Могунова М. А. Самоуправление в Швеции как способ обеспечения общегосударственных и местных интересов. URL: <http://www.ecsocman.edu.ru/data/659/723/1223/27-47%20Могунова.pdf>
8. Налоги США и Канады. URL: <http://lib.4i5.ru/cu558.htm>
9. Отчёт об исследовании российских фондов местных сообществ. URL: http://www.donorsforum.ru/_files/156_48.pdf
10. Пивоваров К. А. Делегирование государственных полномочий местным органам власти: зарубежный опыт. URL: <http://www.traktat.ru/tr/referats/id.10299.html>
11. Система местного самоуправления в Финляндии: современные вызовы. URL: <http://bujet.ru/article/69262.php>
12. Система муниципального управления. URL: <http://www.alleng.ru/d/jur/juro44.htm>
13. Старцев Я. Ю. Государственное и муниципальное управление в зарубежных странах. URL: <http://www.lawbooks.net.ua/books/administratyvne/253>
14. Шаповалов Б. А. Местное самоуправление в Канаде. URL: http://www.old.csr.ru/event/original_341.stm
15. High-quality basic healthcare for all residents. URL: <http://www.ouka.fi/english/health/index.htm>
16. Housing and Community Development Consolidated Plan for 2003-2007. URL: http://www.muni.org/Departments/OCPD/neighborhoods/PlansAndReports/Documents/2003_2007ConsolidatedPlan.pdf
17. In from the margins: a call to action on poverty, housing and homelessness. URL: <http://www.parl.gc.ca/Content/SEN/Committee/402/citi/rep/rep02dec09-e.pdf>
18. Local Government and the Welfare State. URL: http://www.usc.edu/dept/polsci/sellers/Recent%20Projects/Assets/Local_Government_WS_Sellers_Lidstrom_Governance_07.pdf
19. Local Government in Norway. URL: <http://www.regjeringen.no/upload/KRD/Vedlegg/KOMM/internasjalt/H-2224.pdf>
20. Municipal action to combat poverty sends strong message to the federal government. URL: <http://www.cpj.ca/en/content/municipal-action-combat-sends-strong-message-federal-government>
21. Politik och kommun. URL: <http://www.lulea.se/politikochkommun.4.1b3cca0010971c286d280005531.html>
22. Priorities, Policies and budget committee. URL: <http://www.yellowknife.ca>
23. Rescaling Social Welfare Policies in Finland. URL: <http://www.euro.centre.org/rescalingDocuments/files/Finland.pdf>
24. Rescaling Social Welfare Policies in Norway. URL: <http://www.euro.centre.org/rescalingDocuments/files/>

- Norway.pdf
 25. Rescaling Social Welfare Policies in Sweden. URL: <http://www.euro.centre.org/rescalingDocuments/files/Sweden.pdf>
 26. Social welfare in Finland. URL: <http://pre20090115.stm.fi/aa116155903333/passthru.pdf>
 27. Tromso kommune. URL: <http://www.tromso.kommune.no>

УДК 332.142.4

РОЛЬ ЭКОЛОГО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ В СФЕРЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ И ОЦЕНКИ ЗЕМЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ПОСЕЛЕНИЙ

Н. С. Курбатова
 Ростовский государственный строительный университет,
 г. Ростов-на-Дону, Россия

THE ROLE OF ECOLOGICAL-ECONOMIC RESEARCHES IN THE SPHERE OF USAGE AND THE ESTIMATION OF GROUND RESOURCES OF SETTLEMENTS

N. S. Kurbatova
 Rostov State University of Civil Engineering, Rostov-on-Don, Russia

Summary. The article proves need of ecological – economic researches for an estimation of ground resources of settlements. The article contains most up-to-date information about the structure of ground fund of the Russian Federation. There is a distribution of ground resources on categories.

Key words: ground fund; ecological-economic mechanism; natural management; territory; settlement.

Площадь территории Российской Федерации 17075,4 тыс. км², что составляет 1/9 части мировой суши, включая Антарктиду. Около 3/4 территории государства занимают равнины. По землеобеспеченности (11,6 га) и площади пашни (0,9 га) на одного жителя Россия занимает третье место в мире после Австралии и Канады. Сельскохозяйственные угодья занимают 13 % общей площади Российской Федерации. Относительно низкая сельскохозяйственная освоенность территории, около половины которой расположено в районах Севера и приравненных к нему местностях, связана с неблагоприятными природно-климатическими условиями и низким естественным плодородием почв [2].

В соответствии с данными Федеральной службы государственной регистрации, кадастра и картографии, площадь земельного фонда Российской Федерации на 1 января 2011 года составила 1709,8 млн га. Распределение земельного фонда по категориям земель представлено на рисунке 1 [1].

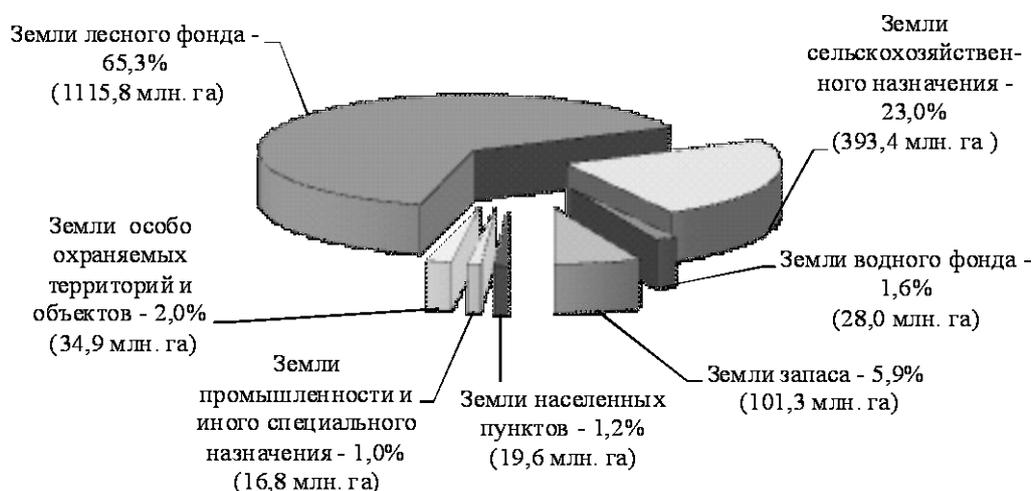


Рис. 1. Структура земельного фонда Российской Федерации по категориям земель

В настоящее время для нашей страны возникает серьёзная опасность ухудшения экологической ситуации вследствие разрушения стабильных хозяйственных связей, использования низкокачественных видов топлива, финансовых трудностей, ограничивающих возможности природоохранной деятельности в сфере использования и оценки земельных ресурсов поселений, недостаточности бюджетного финансирования экологической сферы и т. п. Очевидно, что «чисто рыночная» экономика является наиболее опасным для природы способом хозяйствования, поскольку частный собственник в условиях слабо регулируемого земельного рынка в погоне за максимальной прибылью стремится к сокращению своих непроизводительных расходов, к которым в первую очередь и относят затраты на экологию. А это, конечно же, ведёт к ухудшению экологической обстановки на территории любого поселения, формированию нарушенных земель.

Нарушенными признаются земли, утратившие свою хозяйственную ценность. Они либо являются источником отрицательного воздействия на окружающую среду в связи с нарушением почвенного покрова, гидрологического режима, либо вследствие образования техногенного рельефа в результате производственной деятельности человека. Распределение нарушенных земель по категориям земель представлено на рисунке 2 [1].

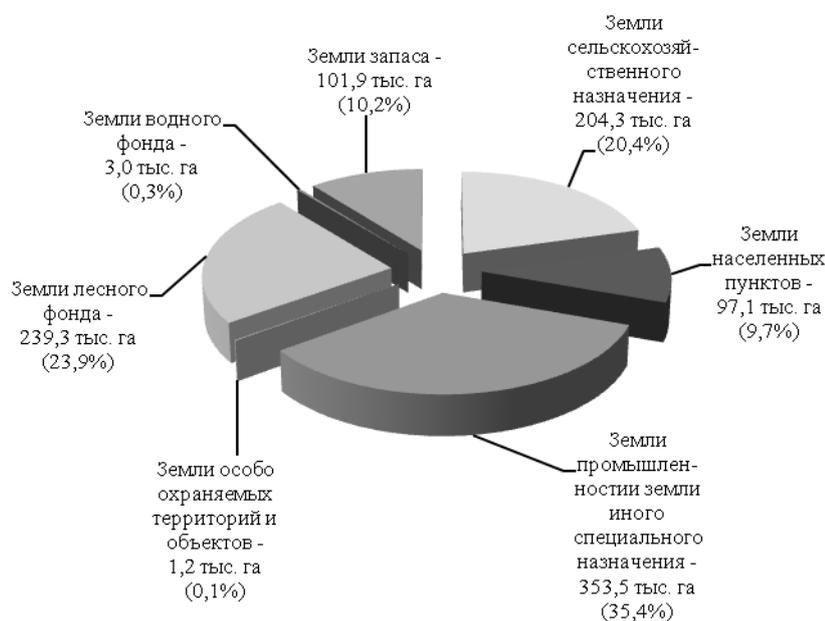


Рис. 2. Распределение нарушенных земель по категориям земель

В связи с этим эколого-экономические исследования в области использования и оценки земельных ресурсов поселений играют исключительно важную роль. Данные исследования призваны реализовывать следующие основные функции:

- направляющую – обоснование экологических целей и выбор главных путей их реализации;
- координирующую – обеспечение баланса важнейших пропорций в потреблении земельных ресурсов поселений и согласование производственных интересов землепользователей с экологическими интересами общества;
- стимулирующую – активизация природоохранной деятельности субъектов хозяйствования и общества в целом.

Выполнение этих функций в свою очередь выдвигает перед эколого-экономическим научным исследованием задачи, ключевыми из которых являются:

- разработка стратегий ресурсосберегающего развития экономики и экологической политики государства;
- формирование системы государственного регулирования, прогнозирования и контроля природоохранной деятельности;
- исследование и научное обоснование механизма использования и оценки земельных ресурсов поселений в условиях становления рыночных отношений;

- совершенствование организационных основ управления землепользованием;
- разработка эколого-экономического механизма охраны окружающей среды и эффективного землепользования с применением рыночных рычагов;
- теоретическое обоснование и выработка методических подходов к определению экономических показателей природоохранной деятельности производственных объектов и степени их воздействия на окружающую среду;
- установление путей и методов повышения эффективности использования земельных ресурсов, их воспроизводства, усиления режима экономии, сокращение вредного воздействия на окружающую среду.

Главной задачей эколого-экономических исследований в области использования и оценки земельных ресурсов поселений является формирование системы знаний о рациональном землепользовании, путях достижения устойчивого эколого-экономического развития, функционировании и совершенствовании хозяйственного механизма использования и оценки земельных ресурсов поселенческих территорий, адекватного рыночной экономике.

Эколого-экономический механизм регулирования сферы использования и оценки земельных ресурсов поселений может состоять из следующих частей:

- системы программирования и прогнозирования использования и оценки земельных ресурсов поселений;
- управления землепользованием и его регулирования, правовой защиты природной среды;
- системы мониторинга, учёта и контроля в области охраны окружающей среды;
- финансирования и кредитования природоохранных мероприятий;
- экономического стимулирования рационального землепользования и природоохранной деятельности.

Необходимо отметить, что возрастающая техногенная нагрузка на окружающую природную среду поселений оказывает негативное влияние на качество их земельных ресурсов, условий проживания населения и совокупную ценность поселенческих территорий. Подобные изменения потребовали осознания роли эколого-экономических исследований в сфере использования и оценки земельных ресурсов поселений, выработки новых концептуальных подходов к осуществлению земельных преобразований на основе совершенствования системы земельных отношений применительно к условиям рыночной экономики, обеспечивающих организацию рационального и эффективного использования земельных ресурсов поселений.

Земельная территория поселения обладает рядом особых характеристик, таких как сложная многофункциональная структура поселенческого землепользования, особый режим использования отдельных видов земельных ресурсов поселений, концентрация на небольших поселенческих территориях большого числа производственных, общественно-деловых, социальных, культурно-бытовых объектов, а также инженерно-технической инфраструктуры. Всё это в совокупности оказывает существенное влияние на ценность отдельных территорий, потенциальный уровень стоимости земельных ресурсов и уровень налогооблагаемой базы в системе хозяйствующих субъектов.

В Послании Федеральному собранию 2010 года «Семья и дети, жильё и достаток, сила и безопасность» президент Российской Федерации Д. А. Медведев заявлял: «Свою решающую, принципиальную роль в охране окружающей среды должно сыграть наше гражданское общество. Мне не раз приходилось слышать, что экологическое мышление у нас не приживётся, потому, что общество к этому не готово. Наверное, отчасти это действительно так. Поэтому (и я уже об этом говорил) чрезвычайно важна роль экологического воспитания и образования. И надо учесть это в новых образовательных стандартах» [4].

Таким образом, проблемы охраны окружающей среды в целом и проблемы использования и оценки земельных ресурсов поселений в частности, затрагивая каждого гражданина, являются одним из приоритетных направлений государственной политики нашей страны. Социальная сущность использования земельных ресурсов проявляется в разнообразных формах человеческой деятельности, в сложной системе отношений «человек-земля». Здесь возникает потребность в глубоком осмыслении того фундаментального, исходного отношения к земле, которое лежит в основе мировоззрения

всех, кто с ней связан. На первый план выдвигается принцип системного подхода к проблеме, учитывающий разнообразие практической деятельности человека в различных поселениях страны. Земельные преобразования направлены не только на производство материальных благ, но и на создание условий для удовлетворения эстетических, нравственных, воспитательных потребностей человека.

Сущность внедрения эколого-экономических исследований в сфере рационального использования и оценки земельных ресурсов поселений заключается во взаимодействии сложной системы «человек-земля». Взаимодействие это происходит на определённой территории, населённой множеством биологических популяций [3]. К сожалению, сегодня в нашей стране этому вопросу уделяется недостаточное внимание. Формирование экологического мышления, внедрение результатов эколого-экономических исследований при использовании и оценки земельных ресурсов поселений даст возможность осуществить системный подход к важнейшим проблемам создания рационального использования земельных ресурсов, в том числе к организации эффективного использования каждого гектара земельных угодий.

Библиографический список

1. Государственный (национальный) доклад о состоянии и использовании земель в Российской Федерации в 2010 году. – Москва : Федеральная служба государственной регистрации, кадастра и картографии, 2011.
2. Драгомирецкий И. И., Кантор Е. Л., Маховикова Г. А. Экономика природопользования : краткий курс лекций. – М. : Изд-во Юрайт, 2011. – 224 с.
3. Использование и оценка земельных ресурсов : монография / А. С. Чешев, Н. Б. Сухомлинова, И. Т. Трунов, И. П. Фесенко, Н. Г. Овчинникова, Л. А. Алексеева. – Ростов н/Д. : Изд-во СКНЦ ВШ, 2007. – 262 с.: ил.
4. Медведев Д. А. Послание Федеральному собранию 2010 год «Семья и дети, жилье и достаток, сила и безопасность» / Российская газета. – 2010. – № 5350 (271). – 1 декабря. URL: <http://www.rg.ru/2010/11/30/poslanie-tekst.html>.

ИСТОРИЯ

УДК: 2; 141.45

ЛОКАЛЬНЫЕ РЕЛИГИОЗНЫЕ СПОРЫ КАК ПРОЛОГ ЦЕРКОВНОГО РАСКОЛА XVII ВЕКА

А. А. Щевьёв

Рязанский государственный радиотехнический университет,
г. Рязань, Россия

LOCAL RELIGIOUS DISPUTES AS THE SCHISM'S PROLOGUE OF 17th CENTURY

A. A. Schevjev

Ryazan State Radio Engineering University, Ryazan, Russia

Summary. This article analyzes the work of V. U. Kliuchevsky "Pskov`s disputes". Examined the nuances of local dogmatic dispute in Pskov Church community as a kind of prologue to the schism of the 17th century.

Key words: history; historical source; religion; schism; church community.

Василий Осипович Ключевский – один из величайших историков нашей страны. Его труды известны не только научной аудитории, но и людям, которым история просто интересна. Широко известна его магистерская диссертация «Древнерусские жития святых как исторический источник», посвящённая формальной стороне житийной литературы. Именно занятие магистерской диссертацией вовлекли В. О. Ключевского в круг разнообразных проблем по истории церкви и русской религиозной мысли. На эти темы появился целый ряд самостоятельных статей и рецензий. Из них наиболее крупные: «Хозяйственная деятельность Соловецкого монастыря», «Псковские споры», «Содействие церкви успехам русского гражданского порядка и права», «Значение преподобного Сергия Радонежского для русского народа и государства», «Западное влияние и церковный раскол в России XVII века» и др.

Однако, если раньше религиозные работы В. О. Ключевского не вызывали у многих интереса, то сегодня научная разработка Ключевским проблем православия в России и, прежде всего, раскрытия роли Церкви в формировании нравственной стороны жизни российского общества звучит особенно актуально. Данная проблематика активно используется церковными деятелями нашей страны, особенно «на ниве» споров с католической церковью.

Противодействие «пропаганде с Запада» обстоятельно раскрывается автором на примере одного из церковных обществ – Псковского, которое, может быть, благодаря своему пограничному положению яснее какого-либо другого отражало на себе изменившееся настроение русской Церкви с его последствиями. Но не только этой теме посвящены «Псковские споры», которые мы попытаемся проанализировать. По нашему мнению, работа В. О. Ключевского посвящена истории общества, и, прежде всего, общества церковного, в котором назревал раскол. Это своеобразная предыстория церковного раскола XVII века.

«Псковские споры» – небольшая работа В. О. Ключевского. Состоит из 6 глав, а скорее из: введения (глава первая «Русское церковное общество в XV веке») и основной части (глава вторая «Псковское церковное общество XV века», разделённой соответственно на четыре подпункта (глава третья «Спор с владыкой», глава четвёртая «Спор с латинами», глава пятая «Богословский спор» и глава шестая «Литературная полемика»). Остановимся на каждой из глав подробнее.

В. О. Ключевский предлагает в «Псковских спорах» своеобразный срез церковной мысли XV века. Первая глава посвящена церковному обществу всей России и носит вводный, ознакомительный характер. Автор в самом начале оговаривается о предмете своей работы: «Предпринимаемый рассказ имеет своим предметом некоторые явления, относящиеся к истории русской мысли...» [1, с. 343] и подчёркивает её научную актуальность: «История русской мысли даёт много для объяснения русского народного

характера, склада народного духа. Следовательно, есть научный интерес и в истории русской мысли...» [1, с. 343].

Отдавая дань философии, а лучше сказать, историософии, В. О. Ключевский далее отмечает, что русская мысль со своим своеобразным развитием была замкнута в рамках Церкви, для которой в то время, по мнению автора, «...сила диалектического напряжения мысли и недостаток внутреннего содержания в наивных вопросах» [1, с. 345] были наиболее характерны. Однако В. О. Ключевский подчёркивает, что XV век был значимым рубежом для русской церковной мысли уже потому, что «... изменил внутреннее настроение русского церковного общества...» [1, с. 345]. Константинополь перестал быть авторитетом для многих церковных иерархов, простых иереев и мирян.

Послание Филофея «Москва – третий Рим» в конце XV в. доминировало в церковном обществе и княжеской среде. В XV веке церковная «корпорация» мужает, набирает силу и от князя и от осознания собственной исключительности. «...С этого именно времени, когда русское церковное общество почувствовало, что оно переросло свой прежний византийский авторитет, раздаются жалобы представителей русской иерархии на недостаток благочиния... и упадок грамотности в среде духовенства» [1, с. 351]. Таким образом, В. О. Ключевский выделяет четыре факта церковной жизни, действующих со второй половины XV века: «чувство церковной самостоятельности, упадок образования в духовенстве, равнодушие последнего к практической церковной самостоятельности, умножение споров о формальных церковных тонкостях» (что особенно важно) [1, с. 353–354]. Для своеобразного подтверждения своих тезисов автор берёт псковское церковное общество XV века. «В России XV века было одно местное церковное общество, которое благодаря наивной запутанности своих внутренних отношений и сложности внешних влияний ясно, может быть, яснее какого-либо другого в то время, отражало на себе изменившееся настроение русской Церкви с его последствиями. Это был Псков» [1, с. 354]. Своеобразие псковской церковной жизни породило некоторое подчинение церковной иерархии веху Пскова. Власть Новгородского владыки в это время ослабевает, и псковские жители зачастую сами решают «богословские споры», либо насущные вопросы – отстраняют от богослужения «вдовых священников».

Спор с владыкой порождает и споры внутри самого псковского церковного общества и, в конечном итоге, приводит к богословскому спору об употреблении аллилуйи в богослужении (о её троении или двоении). Главными действующими лицами здесь выступают инок Евфросин (его житие подробно проанализировано в работе «Древнерусские жития святых как исторический источник») и Иов Столп. Как ни странно, наряду с чисто богословским вопросом встаёт другой – об авторитетах для русской церкви, что будет немаловажно, прежде всего, для церковного общества времён раскола в XVII веке. Инок Евфросин не находил ответа у себя на родине в своих богословских исканиях, так как «... одни двоили пресв. аллилуйю, другие троили...» [1, с. 385]. Евфросин едет в Константинополь и узнаёт от патриарха, что аллилуйю следует двоить. Отметим, что по житию Евфросин ходил в Константинополь до Флорентийского собора 1437 года, «...в добрую пору, в самый благодатный цвет и во время прекрасные тишины нерушимые веры во Христа...» [1, с. 388]. Теперь в Псковской земле только один монастырь Евфросина установил двоить аллилуйю. А вот по Псковской округе и почти по всей Новгородской епархии установился обычай троить аллилуйю. Это и было основным обвинением противника Евфросина Иова: «... Установил он в монастыре своём обычай двоить пресвятую аллилуйю, разрушая этим правило церковное и обычай (обратим внимание на это слово), которого мы согласно держимся...» [1, с. 395]. Как видим, именно на «обычай», а не на что-либо другое ссылаются противники двоения аллилуйи. «Самостийный» обычай становится доминирующим для церковного общества. Не разрешат спор ни Новгородский владыка, ни митрополит. Потребуется авторитет и смелость Никона для коренного перелома обычая и «возврата к святым образцам», но это будет только через два столетия и, к сожалению, так окончательно и не решит всех споров.

Сам историк, скорее всего, придерживался того мнения, что сугубая аллилуйя восхваляет два естества Иисуса Христа, а тройная – Троицу, что несколько не принижает Божественного достоинства. Спор Евфросина и Иова продолжился и после их

смерти – в литературе того времени. Спор волновал всё псковское общество, да и не только псковское – всё русское церковное общество. Своеобразен вывод историка из своих построений: «В такие тёмные уголки холодной диалектики пряталась русская мысль... покинув... поприще насущных нравственных потребностей».

Псковские споры XV века – это пролог церковного раскола XVII века. Уже тогда появились «зацепки» для богословско-диалектического спора Никона и Аввакума. Не случайно В. О. Ключевский обращает наше внимание на вопрос о «сугубой аллилуйи» (на один из главных спорных вопросов в расколе). Однако, показывая русскую церковную мысль XV века, автор рисует нам и быт церковного общества, его противоречия, характер мышления людей, даёт характеристики деятелей эпохи и многое, многое другое.

Библиографический список

1. Ключевский В. О. Псковские споры // Православие в России. – М. : Мысль, 2000.

УДК 947(093)(470.22)

ИСТОРИКО-ЭТНОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ О ПОВСЕДНЕВНОЙ ЖИЗНИ КАРЕЛЬСКОЙ КРЕСТЬЯНКИ (КОНЕЦ XIX–НАЧАЛО XX ВВ.)¹

Ю. В. Литвин

Институт языка, литературы и истории Карельского научного центра
Российской академии наук,
г. Петрозаводск, Республика Карелия, Россия

THE HISTORICAL AND ETHNOGRAPHIC SOURCES ABOUT EVERYDAY LIFE
OF THE KARELIAN PEASANT WOMAN (THE END OF THE 19TH TO THE BEGINNING
OF THE 20TH CENTURY)

J. V. Litvin

Institute of Language, Literature and History Karelian Research Centre Russian Academy
of Science, Petrozavodsk, The Republic of Karelia, Russia

Summary. The article contains basic thematic groups of sources both published and archival from second half of the 19th to beginning of the 20th century. It allows analyse legal and sociocultural state of the karelian peasant woman in and out her family.

Key words: history of Karelia; gender history; source study; legal state of woman; customary law; marital relations; woman's identity.

Изучение повседневной жизни населения в исторической и этнологической ретроспективе является одним из актуальных направлений современной историографии.

Цель настоящей статьи заключается в выделении основных тематических групп источников, в которых содержатся сведения о карельской женщине, её положении в семье и общине. Статья основана на опубликованных материалах и архивных документах Национального архива Республики Карелия. Обращение к различным группам источников позволяет получить объёмную картину исторической действительности, даёт возможность дополнить официальные материалы источниками неофициального характера.

В настоящее время большинство исследователей придерживаются видовой классификации [6, с. 145]. Информация о жизни карельских крестьянок расплывлена по архивным фондам и неравномерно представлена в опубликованных материалах. Поэтому мы последуем за А. С. Лапшо-Данилевским, который ещё в начале XX в. предложил систематизировать исторические источники в зависимости от целей исследования [6, с. 86]. В частности, он делил источники по степени ценности для изучения конкретных

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ «Эвристический потенциал историко-этнографических источников о повседневной жизни карельской семьи в конце XIX – первой трети XX вв.» (Номер проекта 12-31-01028).

исторических событий и подразделял их на источники с фактическим содержанием (то, что было) и источники с нормативным содержанием (то, что признавалось должным).

Законодательные нормы и предписания определялись и санкционировались государством. Необходимым условием законодательного процесса, начиная с эпохи Нового времени, являлась публикация закона и информирование о нём населения. «Полное собрание законов Российской империи» и «Свод законов Российской империи» являются главными источниками для понимания прав и обязанностей женщины с точки зрения государства. В первом томе свода законов гражданских систематизированы статьи о родительских правах по отношению к дочерям, личных и имущественных правах женщины, включая сведения о приданом, порядке наследования и т. д. [15]. Вместе с тем в реальности большинство вопросов повседневной жизни крестьянства регулировались нормами обычного права. Если законодательные нормы имели общегражданское значение, то нормы обычного права отражали региональную и этническую специфику. Для реконструкции норм обычного права карел большое значение имеют статьи А. Я. Ефименко [4] и А. Я. Колясникова [8]. Публикации других дореволюционных авторов (М. Д. Георгиевского, Н. Камкина, В. Никольского, И. В. Оленева) также затрагивают отдельные вопросы правового положения крестьянской женщины [2, 3, 7, 12, 13].

Информацию о реальном применении законодательной регламентации можно почерпнуть из документов органов управления, которые имели непосредственную связь с населением. Прежде всего, это приговоры сельских и волостных сходов, дела волостных правлений (фонды 107, 122, 151), волостных судов (фонды 109, 124), земских начальников (фонды 53, 55). Особенность этих документов заключается в отражении конфликтной стороны повседневной жизни крестьян: в них сохранились приговоры сельских обществ о семейных разделах, прошения крестьянок об оскорблениях со стороны родственников и односельчан, имущественные споры. Базовой инстанцией, куда могла обратиться крестьянка в случае нарушения её прав, был сельский сход или волостной суд. Однако, как показал анализ источников, существовала группа ходатайств, которая миновала сельскую администрацию и направлялась сразу в вышестоящие инстанции – земскому начальнику, губернатору или даже императору. Таковыми были, например, прошения на получение паспорта без согласия мужа. Поскольку крестьянским сообществом развод признавался тяжёлым грехом, то одним из способов достижения крестьянкой независимости, при сохранении статуса замужней женщины, являлось получение паспорта «для отлучки».

Делопроизводственные материалы могут быть существенно дополнены в результате обращения к материалам этнографического характера. Среди них особую ценность представляют публикации дореволюционных авторов конца XIX в. – путешественников и исследователей, представителей разных социальных кругов и профессий – Н. Березина, М. Д. Георгиевского, И. К. Инхи, М. А. Круковского, Н. Лескова, В. Н. Майнова, И. В. Оленева, С. Паулахарью. Записки русских путешественников, посетивших Северо-Запад империи, отличались от исследований краеведов широким территориальным охватом изучаемой местности. Ярким примером может служить маршрут А. В. Елисеева по Приладожской и южной Карелии, Архангельской губернии, Скандинавским странам и круг рассматриваемых им тем (сведения об экономике, быте различных наций и этнических групп, о возможных способах использования природных и трудовых ресурсов края). Публикации краеведов имели локальную направленность и носили в связи с этим более детальное этнографическое описание. С этой точки зрения краеведов уместно сравнить с финскими исследователями, работы которых также отличались подробными сведениями о происхождении и культурно-бытовых особенностях населения карел. Однако различной оставалась направленность повествования, поскольку краеведы в большинстве случаев сравнивали повседневный уклад жизни коренного и русского населения, а финны находили общие черты в традициях и менталитете карел с финской культурой и историей.

В очерках дореволюционных авторов содержатся развёрнутые сведения о внутрисемейном положении женщины – её домашних обязанностях, взаимоотношениях с членами семьи и других аспектах повседневной жизни. По сравнению с центральными и южными губерниями России положение карельской женщины отличалось большей независимостью, а внутрисемейные отношения базировались на принципах уважения

и любви: «Положение карельской женщины по отношению к мужу гораздо лучше, чем русской. Грубое, деспотичное отношение мужа к жене – явление крайне редкое. Привязанность, ласковое и приветливое отношение – вот качества, господствующие в отношениях мужа к своей жене» [7, с. 665]. Краевед И. В. Оленев объяснял это тем, что карельская девушка выходит замуж по любви, а «насильственных браков почти не бывает» [13, с. 92]. Современные исследователи подтверждают эти данные, подчёркивая, однако, исключительную роль родительского благословения [16, с. 16].

Внесемейную повседневность карельской крестьянки условно можно разделить на трудовую, будничную и досуговую, праздничную. С середины XIX в. трудовая деятельность женщины вне дома начинает привлекать внимание официальных органов, что было следствием повышения доли женщин в производственном процессе. Карельские крестьянки составляли в основном неквалифицированную рабочую силу: нанимались в услужение, на сельскохозяйственные работы, занимались извозом (преимущественно, в качестве гребцов) и погрузочными работами на судах. В последней четверти XIX в. значительная часть крестьянок вовлекается во внекраевой отход, отправляясь на заработки в Петрозаводск, Петербург и соседние города Финляндии. Поиск сведений о заработках карельских крестьянок осложняется отсутствием данных о национальности при статистическом учёте. Исключение составляет Первая всеобщая перепись населения 1897 г., в которой зафиксированы сведения о занятости населения на основе родного языка [14]. Информация о занятиях карелок могла содержаться в отчётах волостных старшин, проживающих на территории карельских волостей.

Праздник для крестьянской женщины был временем отдыха, хотя в воскресные и праздничные дни женщина не освобождалась от повседневной домашней работы. Информация о досуге карельской женщины практически не отложилась в документах официального делопроизводства: переписке, отчётах и других материалах. Архивные документы официального характера обычно очерчивали лишь общую канву событий, касаясь в основном государственных или общецерковных праздников (фонды 1, 25, 151). В то же время в очерках можно встретить отдельные свидетельства участия женщины в семейных торжествах и различного рода развлечениях. Чаще всего это описания предсвадебных приготовлений и сопровождавших их свадебных церемоний. Женщина также обязательно присутствует в описаниях ритуально-обрядовых действий в связи с рождением или крещением ребёнка, а также в связи с похоронами. Достаточно часто авторы обращались к теме молодёжных бесед и посиделок [2, 3, 5].

Одной из ключевых проблем гендерных исследований является выявление женской или шире – гендерной идентичности. Ведущая роль в формировании крестьянского самосознания принадлежит таким институтам, как семья, община, церковь и школа. Включение девочек в трудовую деятельность и распределение трудовых обязанностей, приготовление приданого, участие в подростковых и молодёжных беседах, праздничной обрядности – всё это различные стороны процесса социализации, постепенного приобщения подрастающих поколений к традициям деревни. При изучении данного аспекта темы значительную помощь оказывают опубликованные источники этнографической направленности, авторы которых часто сами были включены в повседневную жизнь деревни [1, 9, 12]. Во второй половине XIX в. в связи с развитием школьной сети возрастает роль школы в социализации девочек. Материалы школьной статистики, отчёты учителей, хранящиеся в фонде директора народных училищ (фонд 17), губернских и районных инспекторов народных училищ (фонды 79, 335, 240), уездных училищных советов (фонд 428) позволяют судить о возраставшем внимании светских и церковных властей к образованию крестьянских детей в целом и девочек в частности [10, 11]. Так, например, в отчётах по народному образованию констатировалась низкая посещаемость девочками школ.

Анализ опубликованных и архивных материалов, делопроизводственных и этнографических документов позволяет более широко взглянуть на различные стороны повседневной жизни крестьянской женщины, выявить особенности конструирования гендера в различных национальных традициях, а также ввести в оборот новые источники и по-иному истолковать уже известные материалы. Проведённый анализ показал, что упоминание об обыденной жизни крестьянки в официальных источниках – явление довольно редкое, и оно было связано с экономическими интересами государ-

ства. Статистические данные зачастую ограничиваются информацией в целом по губернии или уездам, что лишает исследователя возможности конкретизировать цифры отдельно для карельского и русского населения. За границами интересов государства остались такие стороны жизни женщины, как домашняя работа, взаимоотношения между членами семьи и общины, участие в праздничных мероприятиях, вопросы социализации и т. д. Данный информационный пробел восполняют источники этнографического характера, которые позволяют выявить локальную специфику, региональные особенности повседневной жизни в контексте социальных трансформаций.

Библиографический список

2. Благовещенский И. Посиделки в окрестностях города Олонца // Олонецкие губернские ведомости. – 1878. – № 94. – С. 1135.
3. Георгиевский М. Карелы // Вестник Олонецкого губернского земства. – 1908. – № 14. – С. 3–5; № 15. – С. 4–6; № 16. – С. 8–10; № 20. – С. 3–6.
4. Георгиевский М. Этнографические заметки. Святозеро // Олонецкие губернские ведомости. – 1888. – № 18. – С. 163.
5. Ефименко А. Я. Юридические обычаи лопарей, корелов и самоедов Архангельской губернии // Записки Русского географического общества по отделению этнографии. – Т. VIII. – СПб., 1878. – С. 1–233.
6. Из быта и верований карел Олонецкой губернии. Праздники у карел // Олонецкие губернские ведомости. – 894. – № 85. – С. 9–10.
7. Источниковедение: Теория. История. Метод. Источники российской истории : учеб. пособие / И. Н. Данилевский, В. В. Кабанов, О. М. Медушевская, М. Ф. Румянцева. – М. : РГГУ, 1998. – 702 с.
8. Камкин Н. Архангельские карелы (этнографический очерк) // Древняя и новая Россия. – 1880. – Т. XVI. – № 4. – С. 651–673.
9. Колясников А. Я. Материалы для изучения народных юридических обычаев. Народные юридические обычаи карел, живущих в Олонецком уезде // Олонецкий сборник. – Петрозаводск, 1886. – Вып. 2. – С. 43–54.
10. Лесков Н. Карельская свадьба // Живая старина. – 1894. – Вып. III–IV. – С. 499–511.
11. Национальный архив Республики Карелия. Ф. 17. Оп. 1. Дд. 46/561, 46/570.
12. Национальный архив Республики Карелия. Ф. 180. Оп. 1. Дд. 7, 12, 14.
13. Никольский В. Обычаи, приметы и причитания карельской свадьбы (из записок и дневников) // Олонецкая неделя. – 1916. – № 30. – С. 9–13.
14. Оленев И. В. Карельский край и его будущее в связи с постройкой Мурманской железной дороги. Гельсингфорс, 1917. – 172 с.
15. Первая всеобщая перепись Российской империи 1897 г. – Т. XVII. Олонецкая губерния. – Тет. 3. – СПб., 1904.
16. Свод законов Российской империи. – Т. X. – Ч. I. Свод законов гражданских. – Ст. 165, 172–177, 179, 217–219. – СПб. : Государственная типография, 1887. – 415 с.
17. Сурхаско Ю. Ю. Семейные обряды и верования карел. Конец XIX – начало XX вв. – Л., 1985. – 172 с.

УДК 327

ЭВОЛЮЦИЯ РОССИЙСКО-ЛИВИЙСКИХ ОТНОШЕНИЙ В 1996–1999 ГОДЫ

А. Х. Зарипов
Министерство культуры Республики Татарстан,
г. Казань, Россия

EVOLUTION OF RUSSIAN-LIBYAN RELATIONS IN 1996–1999

А. Н. Zaripov
The Ministry of culture of the Republic of Tatarstan, Kazan, Russia

Summary. The article discusses the Russian-Libyan relations in the second half of 1990-s. The motives and causes of changes in relations are analyzed. Political and economic cooperation between two countries is studied.

Key words: international relations; Libya; diplomacy; Russia.

С момента зарождения дипломатии новой России на рубеже 1991–1992 годов, её первоначальные внешнеполитические установки в значительной степени явились продолжением «нового мышления» М. Горбачёва. Широкая ориентация российских внешнеполитических векторов в сторону Запада заставила отказаться от многих тра-

диционных направлений, установок и позиций. Российская дипломатия практически полностью «ушла» из Азии, Ближнего Востока, Африки и Латинской Америки.

Российско-ливийские отношения не стали исключением, и их развитие в первой половине 90-х свелось к практически полному сворачиванию бывшего советско-ливийского сотрудничества. Товарооборот между Ливией и Россией в 1994–1997 годах сократился в 1000 раз по сравнению с 1986 годом. Если ещё в 1991 году он составлял 256,6 млн долларов, то в 1997 году всего лишь 240 тысяч долларов [1]. Самым же обидным было голосование России в Совете Безопасности ООН за введение международных антиливийских экономических санкций в 1992 году.

Ситуация стала меняться в 1996 году. Эволюция российско-ливийского взаимодействия стала результатом изменения первоначальной внешнеполитической стратегии Российской Федерации. Всеобъемлющий экономический кризис в стране, ненадёжное политическое и идеологическое партнёрство с Западом, выступавшим с планами расширения НАТО на Восток и проводившим односторонние военные акции в Боснии, стали причинами трансформации внешнеполитических ориентиров России в середине 1990-х годов. Как отмечает Заместитель директора Института США и Канады РАН Виктор Кременюк в июне 2001 года в одной из своих статей: «Российскому руководству не удалось не только осуществить уже достигнутые весьма важные договорённости, но и добиться более или менее сбалансированных равноправных отношений с Западом. Эта внешняя политика России завершилась ухудшением международных позиций страны, ростом угрозы её изоляции, пониманием необходимости полного пересмотра внешнеполитических ориентиров» [2].

Подобный пересмотр внешнеполитических векторов России в определённой степени произошёл с приходом на пост министра иностранных дел Е. М. Примакова в 1996 году. Это был человек, хорошо знавший Ближний Восток, и одним из приоритетов нового курса стала смена политики России в отношении арабских стран. Эти перемены естественным образом коснулись и отношений с Ливией.

В своей программной статье «Международные отношения накануне XXI века: проблемы, перспективы», напечатанной в журнале «Международная жизнь», Евгений Примаков отмечает, что одним из условий перехода к новому миропорядку является демократизация международных экономических отношений и в частности отказ от использования экономических средств в эгоистических политических целях. Он говорит, что попытки непрерывного ужесточения экономической блокады таких стран, как Ливия или Иран, вызывает острую реакцию и общее осуждение, в том числе и России. Недвусмысленной является и его позиция по отношению к политике ООН. Он отмечает, что, в последние годы в стенах ООН стал проявляться своего рода «санкционный синдром» — стремление пошире и поактивнее применять санкции и другие принудительные меры. Автор убеждён, что подобные меры должны применяться только в исключительных случаях, когда исчерпаны все иные политико-дипломатические возможности [3].

Первым реальным практическим шагом на пути сближения России и Ливии стал визит в Триполи заместителя председателя правительства РФ Олега Давыдова 21–26 марта 1996 года. По итогам визита МИД РФ распространило заявление о том, что «Россия намерена оказывать содействие Ливии имеющимися в её распоряжении политико-дипломатическими средствами с целью разблокирования ситуации вокруг Джамахирии» [4].

В апреле 1996 года Государственная Дума РФ приняла постановление N 252-II ГД «О возможности смягчения экономических мер в отношении Ливии». В нём подчёркивалось, что введённые резолюциями Совета Безопасности Организации Объединённых Наций N 731 (1992) N 748 (1992) и N 883 (1993) и поддержанные Российской Федерацией принудительные меры в отношении Ливии наносят значительный экономический ущерб Российской Федерации, который уже превысил сумму в 30 миллиардов долларов [5].

Начало формирования современной договорно-правовой базы российско-ливийских торгово-экономических связей было положено в ходе визита в Москву в июле 1995 года министра энергетики СНЛАД А. С. аль-Бадри. Было подписано Соглашение о торгово-экономическом и научно-техническом сотрудничестве [6].

В документе предусматривается сотрудничество в энергетике, чёрной металлургии, машиностроении, геологоразведке, добычи нефти и газа, сельском хозяйстве, транспорте и связи, гражданском строительстве, охране окружающей среды, здравоохранении, туризме, подготовке технических и научных кадров, торговле, планировании, науке и технике, опреснении морской воды и прочих.

Наиболее важным было подписание Соглашения о создании Межправительственной комиссии по торгово-экономическому и научно-техническому сотрудничеству между РФ и СНЛАД. 20–23 октября 1997 года в Москве и 7–8 октября 1998 года в Триполи прошли первые две сессии комиссии. Были достигнуты принципиальные договорённости об участии российских организаций в осуществлении в Ливии крупных проектов в области энергетики, связи, транспорта, сельского хозяйства, добычи нефти и газа, строительства газопроводов и объектов инфраструктуры. Наиболее важным явилось подписание Межправительственного соглашения о сотрудничестве в области нефтегазовой промышленности и электроэнергетики.

В перечне объектов сотрудничества, в частности, шла речь о бурении, ремонте нефтяных скважин, реконструкции ливийских заводов, подготовке национальных кадров, расширении ТЭС «Триполи-Запад», и строительстве двух ЛЭП по 400 и 220 кВт [7]. Председатель комиссии С. Шойгу в результате встреч заявил, что отношения между двумя странами, наконец, выходят из кризисного состояния, и что Россия не намерена более терять свои позиции на ливийском рынке, где в течение последних четырёх десятилетий Россия крепко стояла на ногах [8].

В целом, оценивая развитие российско-ливийских отношений в 1995–1999 годы, следует отметить, что они постепенно вышли из кризисного состояния первой половины 90-х, и наметилась довольно ощутимая динамика их развития, что, несомненно, свидетельствовало и о глубинной трансформации внешнеполитических ориентиров Российской Федерации.

Библиографический список

1. Кеворков Л. С. Экономические санкции против Ливии и их последствия // Ближний Восток и современность : сборник статей. (Выпуск 9). – М., 2000. – С. 62.
2. Кременюк В. Вернуться в лоно современной цивилизации // Дипкурьер. – 2001. – № 10. – 21 июня. – С. 81.
3. Примаков Е. М. Международные отношения накануне XXI века: проблемы, перспективы // Международная жизнь. – 1996. – № 10. – С. 3–13.
4. Егорин А. Блокада // Азия и Африка сегодня. – 1996. – № 9. – С. 23.
5. Постановление Государственной Думы от 17 апреля 1996 года № 252-II ГД о возможности смягчения экономических мер в отношении Ливии. – URL: <http://arhiv.inpravo.ru/data/base229/text229v761i500.htm>
6. Кукушкин В. Наш партнёр – Ливия // Азия и Африка сегодня. – 2002. – № 5. – С. 56.
7. Постановление правительства РФ от 11.12.97 N 1544 “О подписании Соглашения между правительством РФ и Высшим Народным Комитетом СНЛАД о сотрудничестве в области нефтегазовой промышленности и электроэнергетики”. URL: <http://bestpravo.ru/fed1997/data01/tex11205.htm>
8. Чародеев Г. Россия возвращается в Ливию // Известия. – 1997. – 24 октября. – С. 1–3.

В ПОМОЩЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЮ

УДК 372.8.94(47)

ТЕСТОВЫЕ МАТЕРИАЛЫ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ИСТОРИЯ». ТЕМА «ДРЕВНЕЙШЕЕ ПРОШЛОЕ НАШЕЙ СТРАНЫ»

Б. А. Дорошин
Пензенская государственная технологическая академия,
г. Пенза, Россия

TEST MATERIALS FOR DISCIPLINE «HISTORY OF RUSSIA».
THEME «THE MOST ANCIENT PAST OUR COUNTRY»

B. A. Doroshin
Penza State Technological Academy, Penza, Russia

Summary. The author has developed tests to test knowledge of students for the subject «History of Russia». Tests can be used as an intermediate or final control, as well as for students' independent work.

Key words: tests; history of Russia; control.

Специальность «Профессиональное обучение (по отраслям)», 1 курс

1. Выделите один, правильный на Ваш взгляд, вариант.

Часть России, где найдены одни из древнейших следов гоминид...

- а) Бурятия;
- б) Карелия;
- в) Якутия;
- г) Шория.

2. Установите соответствие между историческими эпохами и их содержанием.

- 1) ранний палеолит;
- 2) средний палеолит;
- 3) поздний палеолит;
- 4) мезолит;
- 5) неолит;
- а) появление производящего хозяйства;
- б) начало приручения животных;
- в) распространение родовой общины;
- г) распространение неандертальцев;
- д) изобретение водобойного колеса;
- е) распространение «человека разумного».

3. Выделите один, правильный на Ваш взгляд, вариант.

Прибавочный продукт – это...

- а) продукт производящего хозяйства, дополнявший продукцию присваивающего;
- б) часть продукции, превышавшая потребности общинников;
- в) дополнительный продукт, полученный в результате труда рабов;
- г) часть продукции, полученная благодаря новым орудиям труда.

4. Выделите правильные, на Ваш взгляд, варианты.

Народы индоевропейской языковой семьи...

- а) адыги;
- б) итальянцы;
- в) венгры;

- г) таджики;
- д) ирландцы.

5. Выделите один, правильный на Ваш взгляд, вариант.

Язык, в котором обнаружено множество параллелей топонимам Русского Севера...

- а) бретонский;
- б) индийский;
- в) шотландский;
- г) албанский.

6. Впишите пропущенное.

Страна, бывшая, по преданиям греков, родиной греческих богов Аполлона и Латоны, – ...

7. Выделите один, правильный на Ваш взгляд, вариант.

Основа экономики племен трипольской археологической культуры...

- а) земледелие;
- б) охота;
- в) скотоводство;
- г) рыболовство.

8. Выделите один, правильный на Ваш взгляд, вариант.

Наиболее вероятный язык жителей приуральской «Страны городов»...

- а) тюркский;
- б) иранский;
- в) фракийский;
- г) тохарский.

9. Выделите правильные, на Ваш взгляд, варианты.

Индоязычными племенами в древнем Причерноморье, согласно О. Н. Трубочёву, были...

- а) колхи;
- б) тавры;
- в) синды;
- г) касоги;
- д) меоты.

10. Выделите один, правильный на Ваш взгляд, вариант.

Военное преимущество ариев...

- а) маневренный гребной флот;
- б) тяжелая кавалерия;
- в) стенобитные и метательные орудия;
- г) боевые колесницы.

11. Выделите правильные, на Ваш взгляд, варианты.

Этносы, общие предки которых оставили культуру боевых топоров...

- а) балты;
- б) славяне;
- в) кельты;
- г) германцы;
- д) фракийцы.

12. Выделите один, правильный на Ваш взгляд, вариант.

Археологическая культура, соотносимая с киммерийцами...

- а) балановская;
- б) абашевская;
- в) срубная;
- г) лужицкая.

13. Выделите один, правильный на Ваш взгляд, вариант.

Территория трипольской археологической культуры...

- а) побережье Каспийского моря;
- б) Приуралье;
- в) междуречье Днепра и Дуная;
- г) побережье Белого моря.

14. Выделите один, правильный на Ваш взгляд, вариант.

Этнос, название которого в средние века распространяли на славян...

- а) пеласги;
- б) этруски;
- в) венецы;
- г) лигуры.

15. Установите соответствие между археологическими культурами и характеристиками их создателей.

- 1) пшеворская;
- 2) милоградская;
- 3) тшинецко-комаровская;
- 4) черняховская;
- 5) зарубинецкая;
- 6) чернолесская;
- а) в ее пределах, согласно Б. А. Рыбакову, началось обособление славян;
- б) ее создатели, отразив натиск киммерийцев, осваивали степи восточнее Днепра;
- в) в ее погребениях обнаруживаются согнутые мечи;
- г) сочетает славянские, германские, иранские, кельтские, фракийские элементы;
- д) ее создателей некоторые ученые соотносят с неврами;
- е) ее население В. В. Седов охарактеризовал как славяно-балтское;
- ж) один из ее признаков – колоколовидные кубки.

16. Выделите один, правильный на Ваш взгляд, вариант.

Искусство, получившее наибольшее развитие у скифов...

- а) резьба по дереву;
- б) золотое литье;
- в) скульптура;
- г) живопись.

17. Выделите один, правильный на Ваш взгляд, вариант.

Главное обстоятельство, привлекавшее в Северное Причерноморье греков...

- а) обилие там металлических руд;
- б) выращиваемая там отборная пшеница;
- в) обширные степные пастбища;
- г) климат, благоприятный для садоводства.

18. Установите последовательность событий I тыс. до н. э. – I тыс. н. э.

- а) распятие Боза по приказу Винитария;
- б) описание скифов Геродотом;
- в) смерть Аттилы;
- г) продвижение на север милоградских племен, освоение ими железа;
- д) ранение Германариха росомонами;
- е) образование Скифского царства.

19. Выделите один, правильный на Ваш взгляд, вариант.

Народ, описанный Геродотом как часть скифов...

- а) сколоты;
- б) даки;

- в) иберы;
- г) анты.

20. Выделите один, правильный на Ваш взгляд, вариант.

Народ, название которого М. В. Ломоносов переводил как «самохвалы»...

- а) будины;
- б) алазоны;
- в) гелоны;
- г) агафирсы.

Ключ

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
в	1г, 2е, 3в, 4б, 5а	б	б, г, д	б	Гиперборея	а	б	б, в, д	г
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
а, б, г	в	в	в	1в, 2д, 3а, 4г, 5е, 6б	б	б	1г, 2б, 3е, 4д, 5а, 6в	а	б

В ПОМОЩЬ СОИСКАТЕЛЮ

**План международных конференций,
проводимых вузами России, Азербайджана, Армении,
Белоруссии, Болгарии, Ирана, Казахстана, Польши,
Украины и Чехии на базе НИЦ «Социосфера»
в 2013 году**

15–16 января 2013 г. III международная научно-практическая конференция «**Информатизация общества: социально-экономические, социокультурные и международные аспекты**» (К-01.15.13)

17–18 января 2013 г. Международная научно-практическая конференция «**Развитие творческого потенциала личности и общества**» (К-01.17.13)

20–21 января 2013 г. II международная научно-практическая конференция «**Социальная психология детства: ребенок в семье, институтах образования и группах сверстников**» (К-01.20.13)

25–26 января 2013 г. III международная научно-практическая конференция «**Региональные социогуманитарные исследования. История и современность**» (К-01.25.13)

1–2 февраля 2013 г. Международная научно-практическая конференция «**Формирование добрососедских этноконфессиональных отношений как одна из важнейших задач современной цивилизации**» (К-02.01.13)

5–6 февраля 2013 г. III международная научно-практическая конференция «**Общество, культура, личность. Актуальные проблемы социально-гуманитарного знания**» (К-02.05.13)

10–11 февраля 2013 г. II международная научно-практическая конференция «**Профессионализация личности в образовательных институтах и практической деятельности: теоретические и прикладные проблемы социологии и психологии труда и профессионального образования**» (К-02.10.13)

15–16 февраля 2013 г. III международная научно-практическая конференция «**Психология XXI века: теория, практика, перспектива**» (К-02.15.13)

20–21 февраля 2013 г. III международная научно-практическая конференция «**Инновации и современные технологии в системе образования**» (К-02.20.13)

25–26 февраля 2013 г. Международная научно-практическая конференция «**Экологическое образование и экологическая культура населения**» (К-02.25.13)

1–2 марта 2013 г. Международная научно-практическая конференция «**Партнерство социальных институтов воспитания в интересах детства**» (К-03.01.13)

5–6 марта 2013 г. III международная научно-практическая конференция «**Символическое и архетипическое в культуре и социальных отношениях**» (К-03.05.13)

10–11 марта 2013 г. Международная научно-практическая конференция «**Национальные культуры в социальном пространстве и времени**» (К-03.10.13)

13–14 марта 2013 г. Международная научно-практическая конференция «**Актуальные проблемы современных общественно-политических феноменов: теоретико-методологические и прикладные аспекты**» (К-03.13.13)

15–16 марта 2013 г. III международная научно-практическая конференция «**Социально-экономическое развитие и качество жизни: история и современность**» (К-03.15.13)

20–21 марта 2013 г. II международная научно-практическая конференция «**Гуманизация обучения и воспитания в системе образования: теория и практика**» (К-03.20.13)

25–26 марта 2013 г. III международная научно-практическая конференция «**Актуальные вопросы теории и практики филологических исследований**» (К-03.25.13)

28–29 марта 2013 г. Международная научно-практическая конференция «**Личность и социальное развитие**» (К-03.28.13)

1–2 апреля 2013 г. II международная научно-практическая конференция «**Игра и игрушки в истории и культуре, развитии и образовании**» (К-04.01.13)

5–6 апреля 2013 г. III международная научно-практическая конференция «**Народы Евразии. История, культура и проблемы взаимодействия**» (К-04.05.13)

7–8 апреля 2013 г. Международная научно-практическая конференция «**Социогуманитарные и медицинские вопросы современной психологии, нейрофизиологии, нейроморфологии, психолингвистики**» (К-04.07.13)

10–11 апреля 2013 г. III международная научно-практическая конференция «**Проблемы и перспективы развития образования в XXI веке: профессиональное становление личности (философские и психолого-педагогические аспекты)**» (К-04.10.13)

15–16 апреля 2013 г. III международная научно-практическая конференция «**Информационно-коммуникационное пространство и человек**» (К-04.15.13)

20–21 апреля 2013 г. III международная научно-практическая конференция «**Социальные науки и общественное здоровье: теоретические подходы, эмпирические исследования, практические решения**» (К-04.20.13)

22–23 апреля 2013 г. Международная научно-практическая конференция «**Деятельность социально-культурных институтов в современной социокультурной ситуации: проблемы теории и практики**» (К-04.22.13)

25–26 апреля 2013 г. III международная научно-практическая конференция «**Детство, отрочество и юность в контексте научного знания**» (К-04.25.13)

28–29 апреля 2013 г. Международная научно-практическая конференция «**Самореализация потенциала личности в современном обществе**» (К-04.28.13)

2–3 мая 2013 г. Международная научно-практическая конференция «**Современные технологии в системе дополнительного и профессионального образования**» (К-05.02.13)

- 5–6 мая 2013 г. IV международная научно-практическая конференция **«Теория и практика гендерных исследований в мировой науке»** (К-05.05.13)
- 10–11 мая 2013 г. Международная научно-практическая конференция **«Риски и безопасность в интенсивно меняющемся мире»** (К-05.10.13)
- 15–16 мая 2013 г. IV международная научно-практическая конференция **«Психолого-педагогические проблемы личности и социального взаимодействия»** (К-05.15.13)
- 22–23 мая 2013 г. Международная научно-практическая конференция **«Модели развития психологического универсума человека»** (К-05.22.13)
- 25–26 мая 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Инновационные процессы в экономической, социальной и духовной сферах жизни общества»** (К-05.25.13)
- 1–2 июня 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Социально-экономические проблемы современного общества»** (К-06.01.13)
- 3–4 июня 2013 г. Международная научно-практическая конференция **«Теоретические и прикладные вопросы специальной педагогики и психологии»** (К-06.03.13)
- 5–6 июня 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Права и свободы человека: проблемы реализации, обеспечения и защиты»** (К-06.05.13)
- 7–8 июня 2013 г. Международная научно-практическая конференция **«Социогуманитарные и медицинские аспекты развития современной семьи»** (К-06.07.13)
- 10–11 сентября 2013 г. IV международная научно-практическая конференция **«Проблемы современного образования»** (К-09.10.13)
- 15–16 сентября 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Новые подходы в экономике и управлении»** (К-09.15.13)
- 20–21 сентября 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Традиционная и современная культура: история, актуальное положение, перспективы»** (К-09.20.13)
- 25–26 сентября 2013 г. Международная научно-практическая конференция **«Проблемы становления профессионала»** (К-09.25.13)
- 28–29 сентября 2013 г. Международная научно-практическая конференция **«Этнокультурная идентичность как стратегический ресурс самосознания общества в условиях глобализации»** (К-09.28.13)
- 1–2 октября 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Иностранный язык в системе среднего и высшего образования»** (К-10.01.13)
- 5–6 октября 2013 г. Международная научно-практическая конференция **«Семья в контексте педагогических, психологических и социологических исследований»** (К-10.05.13)

10–11 октября 2013 г. IV международная научно-практическая конференция **«Современная психология на перекрестке естественных и социальных наук: проблемы междисциплинарного синтеза»** (К-10.10.13)

15–16 октября 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Личность, общество, государство, право. Проблемы соотношения и взаимодействия»** (К-10.15.13)

20–21 октября 2013 г. Международная научно-практическая конференция **«Трансформация духовно-нравственных процессов в современном обществе»** (К-10.20.13)

25–26 октября 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Социально-экономическое, социально-политическое и социокультурное развитие регионов»** (К-10.25.13)

28–29 октября 2013 г. Международная научно-практическая конференция **«Социализация и воспитание подростков и молодежи в институтах общего и профессионального образования: теория и практика, содержание и технологии»** (К- 10.28.13)

1–2 ноября 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Религия – наука – общество: проблемы и перспективы взаимодействия»** (К-11.01.13)

3–4 ноября 2013 г. Международная научно-практическая конференция **«Профессионализм учителя в информационном обществе: проблемы формирования и совершенствования»** (К-11.03.13)

5–6 ноября 2013 г. IV международная научно-практическая конференция **«Актуальные вопросы социальных исследований и социальной работы»** (К-11.05.13)

10–11 ноября 2013 г. II международная научно-практическая конференция **«Дошкольное образование в стране и мире: исторический опыт, состояние и перспективы»** (К-11.10.13)

15–16 ноября 2013 г. Международная научно-практическая конференция **«Проблемы развития личности»** (К-11.15.13)

20–21 ноября 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Подготовка конкурентоспособного специалиста как цель современного образования»** (К-11.20.13)

25–26 ноября 2013 г. II международная научно-практическая конференция **«История, языки и культуры славянских народов: от истоков к грядущему»** (К-11.25.13)

1–2 декабря 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Практика коммуникативного поведения в социально-гуманитарных исследованиях»** (К-12.01.13)

5–6 декабря 2013 г. II международная научно-практическая конференция **«Актуальные вопросы теории и практики лингвострановедческой лексикографии»** (К-12.05.13)

ИНФОРМАЦИЯ О ЖУРНАЛЕ «СОЦИОСФЕРА»

Научно-методический и теоретический журнал «Социосфера» публикует научные статьи и методические разработки занятий и дополнительных мероприятий по социально-гуманитарным дисциплинам для профессиональной и общеобразовательной школы. Тематика журнала охватывает широкий спектр проблем. Принимаются материалы по философии, социологии, истории, культурологии, искусствоведению, филологии, психологии, педагогике, праву, экономике и другим социально-гуманитарным направлениям. Журнал приглашает к сотрудничеству российских и зарубежных авторов и принимает для опубликования материалы на русском и английском языках. Полнотекстовые версии всех номеров журнала размещаются на сайте НИЦ «Социосфера». Журнал «Социосфера» зарегистрирован Международным Центром ISSN (Париж), ему присвоен номер ISSN 2078-7081; а также на сайтах Электронной научной библиотеки и Directory of open access journals, что обеспечит нашим авторам возможность повысить свой индекс цитирования. **Индекс цитирования** – принятая в научном мире мера «значимости» трудов какого-либо ученого. Величина индекса определяется количеством ссылок на этот труд (или фамилию) в других источниках. В мировой практике индекс цитирования является не только желательным, но и необходимым критерием оценки профессионального уровня профессорско-преподавательского состава.

Содержание журнала включает следующие разделы:

- Наука
- В помощь преподавателю
- В помощь учителю
- В помощь соискателю

Объем журнала – 80–100 страниц.

Периодичность выпуска – 4 раза в год (март, июнь, сентябрь, декабрь).

Главный редактор – Борис Анатольевич Дорошин, кандидат исторических наук, доцент.

Редакционная коллегия: Дорошина И. Г., кандидат психологических наук, доцент (ответственный за выпуск), Антипов М. А., кандидат философских наук, Белолипецкий В. В., кандидат исторических наук, Ефимова Д. В., кандидат психологических наук, доцент, Саратовцева Н. В., кандидат педагогических наук, доцент.

Международный редакционный совет: Арабаджийски Н., доктор экономики, доцент (София, Болгария), Большакова А. Ю., доктор филологических наук, ведущий научный сотрудник Института мировой литературы им. А. М. Горького РАН (Москва, Россия), Берберян А. С., доктор психологических наук, профессор (Ереван, Армения), Волков С. Н., доктор философских наук, профессор (Пенза, Россия), Голандам А. К., заведующий кафедрой русского языка Гилянского государственного университета (Решт, Иран), Кашпарова Е., доктор философии (Прага, Чехия), Сапик М., доктор философии, доцент (Колин, Чехия), Хрусталькова Н. А., доктор педагогических наук, профессор (Пенза, Россия).

Требования к оформлению материалов

Материалы представляются в электронном виде на e-mail **sociosphera@yandex.ru**. Формат страницы А4 (210 x 297 мм). Поля: верхнее, нижнее и правое – 2 см, левое – 3 см; интервал полуторный; отступ – 1,27; размер (кегель) – 14; тип – Times New Roman, стиль – Обычный. Название печатается прописными буквами, шрифт жирный, выравнивание по центру. На второй строчке печатаются инициалы и фамилия автора(ов), выравнивание по центру. На третьей строчке – полное название организации, город, страна, выравнивание по центру. В статьях методического характера следует указать дисциплину и специальность учащихся, для которых эти материалы разработаны. После пропущенной строки печатается название на английском языке. На следующей строке фамилия авторов на английском. Далее название организации, город и страна на английском языке. После пропущенной строки следует аннотация (3–4 предложения) и ключевые слова на английском языке. После пропущенной строки печатается текст статьи. Графики, рисунки, таблицы вставляются, как внедренный объект должны входить в общий объем тезисов. Номера библиографических ссы-

лок в тексте даются в квадратных скобках, а их список – в конце текста со сплошной нумерацией. Источники и литература в списке перечисляются в алфавитном порядке, одному номеру соответствует 1 источник. Ссылки расставляются вручную. Подстрочные сноски не допускаются. Объем статьи может составлять 2–25 страниц. Сведения об авторе располагаются после текста статьи и не учитываются при подсчете объема публикации. Имя файла, отправляемого по e-mail соответствует фамилии и инициалам первого автора, например: **Петров ИВ** или **German P**. Оплаченная квитанция присылается в отсканированном виде и должна называться, соответственно **Петров ИВ квитанция** или **German P receipt**.

Материалы должны быть подготовлены в текстовом редакторе Microsoft Word, тщательно выверены и отредактированы. Допускается их архивация стандартным архиватором RAR или ZIP.

Выпуски журнала располагаются на сайте НИЦ «Социосфера» по адресу <http://sociosphaera.ucoz.ru> в PDF-формате.

Образец оформления статьи

УДК 94(470)"17/18"

**ВОПРОСЫ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ
Г. СЕМИРЕЧЕНСКА В XVIII–XIX ВВ.
В ОСВЕЩЕНИИ МЕСТНОЙ ПЕРИОДИЧЕСКОЙ ПЕЧАТИ**

И. И. Иванов

**Семиреченский институт экономики и права,
г. Семиреченск, N-ский край, Россия**

**QUESTIONS OF SOCIAL AND ECONOMIC DEVELOPMENT
OF SEMIRECHENSK IN XVIII–XIX
IN VIEW OF LOCAL PERIODICAL PRESS**

I. I. Ivanov

**Semirechensky Institute of Economics and Law,
Semirechensk, N-sk region, Russia**

Summary. This article observes the periodicals of Semirechensk as written historical sources for its socio-economical history. Complex of publications in these periodicals are systematized depending on the latitude coverage and

depth of analysis is described in these problems.

Key words: local history; socio-economic history; periodicals.

Некоторые аспекты социально-экономического развития г. Семире-ченска в XVIII–XIX вв. получили достаточно широкое освещение в мест-ных периодических изданиях. В связи с этим представляется актуальным произвести обобщение и систематизацию всех сохранившихся в них пуб-ликаций по данной проблематике. Некоторую часть из них включил в ис-точниковую базу своего исследования Г. В. Нефедов [2, с. 7–8]. ...

Библиографический список

1. Богданов К. Ф. Из архивной старины. Материалы для истории местного края // Семиреchenские ведомости. – 1911. – № 95.
2. Нефедов Г. В. Город-крепость Семиреchenск. – М.: Издательство «Наука», 1979.
3. Рубанов А. Л. Очерки по истории Семиреchenского края // История г. Семиреchenска. – URL: <http://semirechensk-history.ru/oчерki>. – Дата об-ращения: 20.04.2011.
4. Семенихин Р. С. Семиреchenск // Города России. Словарь-справочник. В 3-х т. / Гл. ред. Т. П. Петров – СПб.: Новая энциклопедия, 1991. – Т. 3. – С. 67–68.
5. Johnson P. Local history in the Russian Empire, the post-reform period. – New York.: H-Studies, 2001. – 230 p.

Сведения об авторе

Фамилия
Имя
Отчество
Ученая степень, специальность
Ученое звание
Место работы

Должность
Домашний адрес
Домашний или сотовый телефон
E-mail
Научные интересы
Согласен с публикацией статьи на сайте до выхода журнала из печати? **Да/нет** (оставить нужное)

Оплата публикации

Стоимость публикации составляет **150 рублей за 1 страницу**. Выпущенная в свет статья предусматривает выдачу одного авторского экземпляра. Дополнительные экземпляры (в случае соавторства) могут быть выкуплены в необходимом количестве из расчета 150 руб. за один экземпляр. **Оплата производится только после получения подтверждения о принятии статьи к публикации.**

Расчетный счет для перечисления денег

Получатель: **ООО Научно-издательский центр «Социосфера»**
р/с № 40702810000000002313 в ФАКБ «Инвестторгбанк» (ОАО) «Пензенский»
г. Пенза
ОГРН 1095837003239
ИНН 5837042277
КПП 583701001
БИК 045655722
к/с 30101810900000000722 в ГРКЦ г. Пензы ГУ Банка России по Пензенской области
Платеж: **ФИО автора**

Тел. (8412) 21-68-14, e-mail: sociosphera@yandex.ru
Главный редактор – Дорошин Борис Анатольевич.
Генеральный директор НИЦ «Социосфера» – Дорошина Илона Геннадьевна.

ИНФОРМАЦИЯ О ЖУРНАЛЕ «ACTA HUMANITAS»

Научно-теоретический и методологический журнал «Acta Humanitas» публикует статьи и результаты систематического изучения социальных и общественных наук. Предмет журнала охватывает широкий круг проблем. Принимаются материалы, касающиеся политической культуры, сравнения политических систем, истории, политологии, текущих политических вопросов, философии, социологии, антропологии, этики, религиоведения, психологии и других социальных и общественных наук. Журнал открыт для чешских и зарубежных авторов и принимает к публикации материалы на **чешском** и **английском** языках. Аннотации докладов, публикуемых в журнале «Acta Humanitas» представлены на сайте ARC – Высшая школа политических и социальных наук в Колине – <http://www.vspsv.cz>.

Содержание журнала включает следующие разделы:

- результаты научных исследований,
- тематические сообщения,
- рецензии,
- отчеты конференций и других научных мероприятий.

Объем журнала 70–120 страниц.

Периодичность выпусков – два раза в год (июнь и декабрь).

Главный редактор – Мирослав Сапик, доктор философских наук, доцент.

Технический редактор – Йиржи Славичек, магистр.

Редакционная коллегия: Джон Лидяк (Колин, Чехия), Владимир Срб (Колин, Чехия), Кирилл Дятка (Нитра, Словакия), Илона Дорошина (Пенза, Россия), Роман Кралик (Нитра, Словакия), Йозеф Лисий (Братислава, Словакия), Мирослав Сапик (Колин, Чехия – председатель редакционного совета).

Требования к оформлению материалов

Тексты в электронном виде направлять по электронной почте по адресу: sarik@vspsv.cz. Формат страницы А4, шрифт – Times New Roman, размер шрифта – 12, межстрочный интервал – 1,5, стиль – обычный, выравнивание по ширине. Название пишется жирным шрифтом, выравнивание по центру. На следующей строке пишутся имя и фамилия, выравнивание по центру. Следующая строка резюме (не менее 5 предложений) на чешском или английском языках, далее ключевые слова – по-чешски или по-английски (как минимум 5 ключевых слов). После пропущенной строки следует текст статьи. Объем текста 5–10 страниц. Библиографические ссылки оформляются в виде подстраничных сносок. Картинки, диаграммы, таблицы вставляются в текст и должна быть частью текста. В статье необходимы заключение и список литературы. Текст должен быть написан в текстовом редакторе Microsoft Word 2003 и более поздних версий. Текст должен быть отредактирован. Статьи рецензируются, при наличии недостатков текст возвращается автору на доработку. Редакция вправе отказать автору в публикации материала, имеющего низкую научную значимость или оформленного несоответствующим образом. Статьи публикуются **бесплатно**.

**Pražská radniční koalice ODS + ČSSD po komunálních volbách 2010
v kontextu teorie koalic: výsledné pozice, vyjednávací síla stran a
racionalita aktérů**

Jiří Kohoutek

Abstract: The article analyses the creation of the coalition of ODS and ČSSD in Prague after the municipal elections 2010 within the coalition theory context. It uses the office-seeking approach, showing the different coalition prospects for each of the successful parties in the elections. To analyze the bargaining power of the different parties, the so called Gamson Law is used, as other power indices showed ineffective in this research situation. Also the concept of rationality (in maximizing profit) is used to analyze the behaviour of the two parties that formed the coalition. The two players seemed to have shown rational behaviour and maximize their profits.

Key words: Prague, municipal elections 2010, coalition theory, office-seeking approach, bargaining power, rationality.

Předkládaná studie chce přispět k doplnění práce českých politických vědců, kteří se otázkami komunální politiky zabývají jako obecným politologickým tématem logicky se specifitějšími tématům nevěnují. Patří mezi ně zejména S. Balík¹, P. Jüptner² a J. Čmejrek³...

¹ Balík, S.: Modely exekutivních koalic na komunální úrovni. In: Dančák, B. – Fiala, P. – Hloušek, V.: *Evropeizace. Nové téma politologického výzkumu*. Brno: Mezinárodní politologický ústav, 2005. Balík, S.: *Radniční koalice po komunálních volbách 2006*. Středoevropské politické studie X, 1, s. 17–33, Brno: Mezinárodní politologický ústav MU, 2005. Balík, S.: *Česká komunální politika v obcích s rozšířenou působností. Koalice, voličské vzorce a politické strany na místní úrovni v letech 1994–2006*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2008.

Balík, S. *Okresy na severu. Komunální politika v okresech Šumperk a Jeseník v letech 1989–2006*. Brno: CDK, 2008. Balík, S. *Komunální politika. Obce, aktéři a cíle místní politiky*. Praha: Grada, 2009.

² Jüptner, P.: *Komunální koalice a politické modely*. In: Politologická revue X(2), 81–101. Praha, ČSPV: 2004. Jüptner, P.: Local lists in the Czech Republic. In: Reiser, M., Holtmann, E. (eds.): *Farewell to the Party Model? Independent local lists in East and West European countries*. Wiesbaden: VS Verlag, 2008. Jüptner, P.: Komunální politika v České republice a role politických aktérů na lokální úrovni. In: Fiala, V., ŘíCHOVÁ, B. (eds.): *Úloha politických aktérů v procesu decentralizace evropských zemí. Sborník z konference konané v Olomouci 9. 12. 2002*, s. 103–112. Olomouc: Moneta–FM, 2003.

³ Čmejrek, J.: *Obce a regiony jako politický prostor*. Praha: Alfa Nakladatelství, 2008. Čmejrek, J. a kol.: *Participace občanů na veřejném životě venkovských obcí ČR*, Praha: Kernberg Publishing, 2009. Čmejrek, J. – Bubeníček, V. – Čopík, J.: *Demokracie v lokálním politickém prostoru. Specifika politického života v obcích ČR*. Praha: Grada, 2010.

Информация об авторе (в конце статьи)

Фамилия

Имя

Отчество

Ученая степень, научное звание

Место работы с указанием адреса

E-mail

Адрес электронной почты: **sapik@vspsv.cz.**

ИЗДАТЕЛЬСКИЕ УСЛУГИ НИЦ «СОЦИОСФЕРА»

Научно-издательский центр «Социосфера» приглашает к сотрудничеству всех желающих подготовить и издать книги и брошюры любого вида:

- ✓ учебные пособия,
- ✓ авторефераты,
- ✓ диссертации,
- ✓ монографии,
- ✓ книги стихов и прозы и др.

Мы осуществляем следующие виды работ.

- Редактирование и корректура текста (исправление орфографических, пунктуационных и стилистических ошибок) – 50 рублей за 1 страницу*.
- Изготовление оригинал-макета – 30 рублей за 1 страницу.
- Дизайн обложки – 500 рублей.
- Печать тиража в типографии – по договоренности.

Данные виды работ могут быть осуществлены как отдельно, так и комплексно.

Полный пакет услуг «Премииум» включает:

- редактирование и корректуру текста,
- изготовление оригинал-макета,
- дизайн обложки,
- печать мягкой цветной обложки,
- печать тиража в типографии,
- присвоение ISBN,
- обязательная отсылка 16 экземпляров в Российскую книжную палату,
- отсылка книг автору по почте.

Тираж	Цена в рублях за количество страниц				
	50 стр.	100 стр.	150 стр.	200 стр.	250 стр.
50 экз.	7900	12000	15800	19800	24000
100 экз.	10800	15700	20300	25200	30000
150 экз.	14000	20300	25800	32300	38200
200 экз.	17200	25000	31600	39500	46400

* **Формат страницы** А4 (210х297 мм). Поля: левое – 3 см; остальные – 2 см; интервал 1,5; отступ 1,25; размер (кегель) – 14; тип – Times New Roman.

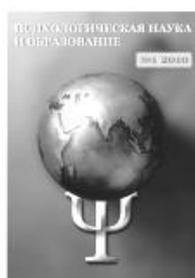
Тираж включает 16 экземпляров, подлежащих обязательной отсылке в Российскую книжную палату.

Другие варианты будут рассмотрены в индивидуальном порядке.

PsyJournals.ru
портал психологических изданий



ЖУРНАЛЫ по психологии **online**



Психологическая наука и образование
Архив за 1996–2010 г.г.



Консультативная психология и психотерапия
Архив за 1992–2010 г.г.



Культурно-историческая психология
Архив за 2005–2010 г.г.



Экспериментальная психология
Архив за 2008–2010 г.г.

Все журналы
включены в Перечень ВАК

онлайн подписка это
+ Удобно
+ Выгодно
+ Современно

ОТКРЫТА ПОДПИСКА НА ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЖУРНАЛЫ ДЛЯ ВУЗОВ И БИБЛИОТЕК:

- Годовая подписка на коллекции психологических журналов (архивы за 15 лет)
- Льготная подписка для постоянных печатных подписчиков
- Доступ к электронным архивам журналов со всех компьютеров организации
- Доступ к статистике обращений у журналам

Подробная информация

- Информация о подписке: (495) 608-16-27
- Заявка на тестовый доступ к журналам: test@psyjournals.ru
- Условия подписки: PsyJournals.ru/



ИЗДАТЕЛЬСТВО
МГППУ

Научно-методический и теоретический журнал

СОЦИОСФЕРА

Главный редактор Б. А. Дорошин

№ 4 2012

Редактор Л. И. Дорошина
Корректор Ж. В. Кузнецова
Оригинал-макет И. Г. Балашовой

Подписано в печать 5.12.2012. Формат 60x84/8. Бумага писчая белая.
Учет.-изд. л. 11,68 п. л. Усл.-печ. л. 10,86 п. л. Тираж 100 экз. Заказ № 52/12.

ООО Научно-издательский центр «Социосфера»:
440026, г. Пенза, ул. Лермонтова, д. 34, ком. 201-в. (8412)21-68-14,
<http://sociosphera.ucoz.ru>, sociosphera@yandex.ru