

ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ И МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ
ХАНТЫ-МАНСИЙСКОГО АВТОНОМНОГО ОКРУГА – ЮГРЫ

БЮДЖЕТНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
ХАНТЫ-МАНСИЙСКОГО АВТОНОМНОГО ОКРУГА – ЮГРЫ
«СУРГУТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

НАУКА И ИННОВАЦИИ XXI ВЕКА

*Материалы IV Всероссийской конференции молодых ученых
30 ноября 2017 г.*

Том III

**Сургут
2017**

УДК 001(063)
ББК 72
Н 34

Н 34 **Наука и инновации XXI века:** материалы IV Всероссийской конференции молодых ученых (г. Сургут, 30 ноября 2017 г.) : в 3 т. – Сургутский гос. ун-т. – Сургут: ИЦ СурГУ, 2017. – Т. III – 255 с.
ISBN 978-5-89545-474-9
ISBN 978-5-89545-465-7 (Т.3)

Редакционная коллегия:

О. Г. Литовченко, д-р биол. наук, профессор, отв. редактор
Р. А. Бурханов, д-р филос. наук, профессор
В. А. Галкин, д-р физ.-мат. наук, профессор
Г. Л. Горынин, д-р техн. наук, профессор
Д. С. Дядькин, д-р юр. наук, профессор
В. М. Еськов, д-р физ.-мат. наук, д-р биол. наук, профессор
Л. В. Зубарева, д-р экон. наук, профессор
А. С. Каратаев, д-р экон. наук, профессор
В. А. Карпин, д-р мед. наук, д-р филос. наук, профессор
С. И. Логинов, д-р биол. наук, профессор
В. В. Мещеряков, д-р мед. наук, профессор
Ф. Д. Рассказов, д-р пед. наук, профессор
Б. Ф. Свириденко, д-р биол. наук, профессор
О. Е. Филатова, д-р биол. наук, профессор
Б. П. Яковлев, д-р психол. наук, профессор
Ю. Ю. Петрова, канд. хим. наук, доцент
Л. А. Попова, канд. юр. наук, доцент
М. А. Ставрук, канд. филол. наук, доцент

В настоящем издании представлены материалы конференции, подготовленные на основе научных исследований молодых ученых – преподавателей и аспирантов вузов города, Ханты-Мансийского автономного округа – Югры и других регионов Российской Федерации, а также Узбекистана и Республики Беларусь. Публикации в третьем томе посвящены актуальным вопросам и проблемам лингвистики и межкультурной коммуникации, педагогики, психологии, философии и политологии, истории.

Материалы предназначены для научных работников, преподавателей, аспирантов и студентов.

УДК 001(063)
ББК 72

ISBN 978-5-89545-474-9
ISBN 978-5-89545-465-7 (Т.3)

© БУ ВО «Сургутский государственный университет», 2017

»

СОДЕРЖАНИЕ

ЛИНГВИСТИКА И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

<i>Акулинина Д. А., Карнюшина В. В.</i> Сравнительный анализ фразеологизмов-дейктиков в произведении J. K. Rowling «Harry potter and the half-blood prince» и в тексте его экранизации	7
<i>Волосов В. Ю.</i> Особенности перевода метафоры с английского языка на русский язык (на материале романа-аллегии Уильяма Голдинга и его переводов)	10
<i>Досжанова Г. Д.</i> Актуальные вопросы культуры речи	14
<i>Дубах Т. М.</i> Характеристика речи персонажей малой прозы Артура Шницлера как параметр социальной идентификации	16
<i>Дубин П. П.</i> Когнитивное исследование ориентационной метафоры в политическом дискурсе (на материале официальных выступлений британских политиков за 2015–2017 годы)	20
<i>Каллибекова Г. П.</i> Язык газет каракалпакстана образовательного характера ...	23
<i>Литовченко А. С., Сергиенко Н. А.</i> основополагающие принципы и релевантные методы изучения особенностей лингвокогнитивной категоризации	25
<i>Цыбина А. В.</i> Структурная и коммуникативно-прагматическая организация франкоязычного образовательного интернет-дискурса	30
<i>Чучва Л. М.</i> Классификация композитов современного русского языка	35
<i>Чучва Л. М.</i> Из истории изучения композитов русского языка	39

ПЕДАГОГИКА

<i>Акулинина Д. А., Карнюшина В. В.</i> Формирование универсальных учебных действий у студентов при проведении сравнительного анализа фразеологизмов-дейктиков в художественном произведении и в тексте его экранизации	41
<i>Андреева О. В.</i> Возможности использования мобильных приложений в открытой информационно – образовательной среде школы	43
<i>Барковская Е. П.</i> Основные компетенции преподавателя вуза	46
<i>Безымянная А. Д.</i> Формирование готовности студентов политехнического колледжа к инновационной деятельности	49
<i>Буеров А. С.</i> Технология робототехники как средство формирования конструкторской компетенции студентов с особыми образовательными потребностями	52
<i>Литовченко А. С., Гаврилова Н. В.</i> Методы обучения, направленные на развитие навыков пространственного проектирования предметов у студентов технологического профиля при изучении графических дисциплин	55
<i>Гоголина Н. Г.</i> Методическая компетентность педагога как интегративная характеристика субъекта педагогического труда	59
<i>Данилов А. А.</i> Отличительные черты игры от других видов деятельности учащихся	63
<i>Долгих И. В.</i> Алгоритмы кластеризации образовательных данных	66
<i>Долгих И. В.</i> Изучение аспектов организации научно-исследовательской работы студентов: факторы, влияющие на показатели эффективности нирс	70
<i>Еланцев А. А.</i> Внедрение Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» в образовательные организации, подведомственные департаменту образования администрации города Сургут	74
<i>Зорина Н. С.</i> Организация педагогической системы в пенитенциарном учреждении	78

Касьяненко-Божок Р. В., Кувшинова В. С. Ценностные ориентации как основа ценностного самоопределения личности студентов	81
Каишанова К. В. Создание ситуации успеха на уроке литературы	84
Ковальская М. А. Организация проектной деятельности в процессе реализации профильных дисциплин подготовки у бакалавров педагогического образования	89
Козин С. В., Дырр А. И. Теоретическое обоснование процесса формирования духовно-нравственных ценностей школьников в контексте диалога культур на примере г. Элиста	95
Койлыбаев Б. Д. Пути внедрения медиаобразования в педагогический процесс	99
Кравченко Н. А. Сравнительный анализ подходов к мониторингу речевого развития воспитанников старшего дошкольного возраста	102
Криворучко С. П. Применение интерактивных технологий в процессе преподавания специальных дисциплин для обучающихся среднего профессионального образования	105
Лёвкина А. С. Ознакомление дошкольников с архитектурой сургута при использовании конструктора Lego	109
Мазурчук Л. Г. Необходимость организации внутрифирменного обучения педагогов дошкольного образовательного учреждения	111
Марченко А. Н., Рассказов Ф. Д. Исследование состояния сформированности иноязычных коммуникативных компетенций у студентов	113
Митющенко Е. В., Рассказов Ф. Д. Информационная деятельность как форма проявления информационной компетенции студента педагогического направления ...	116
Михайлова Н. Л. Роль системы оценки результативности освоения школьниками образовательной программы в выявлении достижений и проблем в обучении химии учащихся основной школы	121
Наумова М. О. Влияние средств массовой коммуникации на социализацию подростков	126
Петрова Т. В. Развитие информационно-коммуникационной компетентности педагогов в условиях реализации профессионального стандарта	128
Подружная К. А. Развитие критического мышления школьников путем «чтения с остановками» с элементами дискуссии (на примере урока-анализа рассказа Е. Замятина «Дракон»)	132
Рочняк А. В. Отражение конфликта поколений в основных философско-педагогических концептах античности	137
Савельев А. О. Принципы и проблемы государственно-общественного управления образованием на муниципальном уровне	140
Сидорина К. С. Финансовая грамотность – путь в финансовой свободе	142
Султансуйнов А. С. Значение использования медиаобразования как метода воспитания подрастающего поколения	145
Терешкина А. П. Интеграция студентов колледжа в международное образовательное пространство средствами предмета «английский язык»	148
Ферзалиева А. Т., Зырянова С. М. Организация педагогического сопровождения детей с признаками музыкальной одаренности в условиях ДОО	153
Царская Т. С., Рассказов Ф. Д. Сущность, понятие билингвальной коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей	156
Чупахина Ж. С. Особенности личности студента заочной формы обучения в современном образовательном пространстве	160
Швейд Е. Н. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях сельской школы	161

ПСИХОЛОГИЯ

<i>Анисовец О. В., Слабодчик П. П.</i> Взаимосвязь стрессоустойчивости и стратегий поведения в конфликтных ситуациях у студентов высшего учебного заведения дневной формы обучения	165
<i>Гарипова З. Ф., Соловьева Е. Н.</i> Формирование регулятивных универсальных учебных действий у обучающихся младшего школьного возраста	167
<i>Думова Т. Б.</i> Профессиональная компетентность студентов вуза как движущая сила развития будущих специалистов	169
<i>Ковалевская А. П.</i> Инновационный подход в использовании техник песочной терапии для снятия психоэмоционального напряжения у детей дошкольного возраста	172
<i>Переломова Е. А.</i> Особенности и противоречия экономической психологии современного российского общества	174
<i>Соловьева Е. Н.</i> Особенности организации обучения младших школьников с задержкой психического развития	177
<i>Шайда А. С.</i> Применение интерактивных технологий для психологического развития детей в детском саду	179

ФИЛОСОФИЯ, ПОЛИТОЛОГИЯ

<i>Баргилевич О. А.</i> Иван Александрович Ильин о значении армии в духовном возрождении Отечества	182
<i>Водолевская Т. А.</i> Роль взаимодействия «человек-машина» в апокалиптических настроениях современности	187
<i>Дмитриева А. В.</i> Трансцендентализм как разновидность антропологической философии	190
<i>Долгицкий О. Д.</i> Кризисная концепция аномии	193
<i>Лобанов В. А.</i> Некоммерческие общественные организации в России: традиция и современность	197
<i>Трусова В. В.</i> Философия культуры немецкого неокантианства: Вильгельм Вандельбанд и Генрих Риккерт	201
<i>Шуленова Е. В.</i> Манипуляция массовым сознанием как социальное явление ...	204

ИСТОРИЯ

<i>Веселов С. И.</i> Социально-бытовые условия жизни автодорожных строителей севера Западной Сибири в середине 1960-х – первой половине 1970-х гг.	209
<i>Гусева Д. А.</i> Условия формирования женского образа 1920–1930-х годов (по материалам Сургутского краеведческого музея)	213
<i>Дадашев И. А.</i> Развитие физической культуры и спорта в Сургуте в 1960-е гг.	216
<i>Иванов А. С.</i> Концепция «политики населения» п. Холквиста в контексте современной историографии	219
<i>Калганова И. И.</i> Особенности застройки Тобольска по городским планам XVI–XVIII вв.	221
<i>Кимпицкая А. А.</i> Кожаная обувь как археологический источник в отечественной историографии	224
<i>Лозовая В. В.</i> Благотворительная деятельность совета женщин ОАО «Сургутнефтегаз» в 1990-е годы (на примере городской общественной организации «Забота»)	227
<i>Неверов А. В.</i> Взаимоотношения Екатерины II и наследника престола Павла Петровича в контексте мемуарной литературы	231

Оруджев Д. Р. К характеристике настроений воспитанников духовных учебных заведений Сибири в конце XIX – начале XX вв.	234
Проскуряков Б. В. Экономические образы города Сургута в 1990–2010-е гг. ...	240
Скрипников П. Н. Кадровое обеспечение здравоохранения в Тюменской области в 1959–1974 гг.	244
Стась И. Н. Урбанизационный переход в Югре (1960–1980-е гг.)	248
Сведения об авторах	253

ЛИНГВИСТИКА И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

УДК 81*22

Акулинина Д. А., Карнюшина В. В.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ-ДЕЙКТИКОВ В ПРОИЗВЕДЕНИИ J. K. ROWLING «HARRY POTTER AND THE HALF-BLOOD PRINCE» И В ТЕКСТЕ ЕГО ЭКРАНИЗАЦИИ

Статья посвящена проблеме изучения дейктической функции фразеологических единиц английского языка и сравнению их употребления в художественном тексте и его экранизации. Рассматриваются дейктические категории и предпринимается попытка установить особенности употребления фразеологических единиц дейктической функции в художественном и кинематографическом текстах с учетом их специфики.

Ключевые слова: фразеология; фразеологическая единица; функции фразеологических единиц английского языка; дейктическая функция фразеологизмов; кинотекст.

Настоящее исследование посвящено изучению функциональных характеристик фразеологических единиц в творчестве J. K. Rowling, обращая внимание на современные направления лингвистической науки в исследовании дискурса, что и определило актуальность настоящей работы.

Без сомнения, кинотекст обладает сложным составом. Г. Г. Слышкин и М. А. Ефремова определяют кинотекст как «цельное и завершенное сообщение, выраженное при помощи вербальных и невербальных знаков, организованное в соответствии с замыслом коллективного функционально дифференцированного автора при помощи кинематографических кодов, зафиксированное на материальном носителе и предназначенное для воспроизведения на экране» [1, с. 62].

Исследования фразеологического состава языков получили большое распространение ввиду того, что они содержат обширную область проблем, которые связаны с их составом, структурой, особенностями и правилами функционирования.

Кроме того, исследуя проблему, мы столкнулись с различным пониманием термина «фразеологизм». В настоящем исследовании в качестве основного взято определение В. Н. Телии: «Фразеологизм – устойчивый оборот, значение которого основано на возникновении постоянного контекста, возникающего тогда, когда одно из слов выпадает из свободного употребления, превращаясь в компонент составной лексемы» [2, с. 659].

Дейксис указывает на участников коммуникативной ситуации, ее время и место, семантика дейксиса содержит отсылку на лицо, время и место. Следовательно, общепринятыми типами дейксиса изначально было принято считать личный, временной и пространственный типы дейксиса. Позже стали выделять эмоциональный и текстовый дейксисы.

По мнению Н. А. Сребрянской, личный дейксис указывает на роль участников в высказывании [2, с. 9]. А. В. Кунин отмечает, что пространственный дейксис связан с местом по отношению к местоположению участников речевой ситуации, а временной связан с указанием временных точек относительно времени высказывания [2, с. 9]. Согласно В. И. Шаховскому и В. В. Жура, эмотивный дейксис представляет исходную эмоциональную позицию говорящего [3, с. 46]. С точки зрения Ч. Филмора, текстовый дейксис указывает на отсылку диалога к какой-либо части текста [2, с. 9].

Изучив фактический материал, мы обратили внимание на разницу использования фразеологизмов в идентичных коммуникативных ситуациях, в связи с этим, нами будут исследованы особенности употребления фразеологических единиц дейктической функции в кинотексте и в художественном тексте.

Количество ситуаций, в которых происходит полное совпадение употребления фразеологизмов в кинотексте и в художественном тексте составляет 10 случаев. Изучим примеры совпадения ситуации.

Таблица 1

Полное совпадение ситуации и фразеологизма

Пример из художественного текста	Пример из кинотекста
« Look sharp , Tom, said Slughorn, turning around and finding him still present. You don't want to be caught out of bed out of hours, and you a prefect . . . » [5, с. 495].	« Look sharp , Tom. Don't be caught out of bed after hours. Is something on your mind, Tom?» [6, 01:22:36].

Наблюдается совпадение исследуемой ситуации в обоих отрывках. Коммуникативный акт происходит между профессором Слизнортом и Томом Реддлом. Профессор торопит своих учеников возвращаться в гостиные. Том намеренно остается наедине с профессором, чтобы узнать побольше о крестражах. Идентичны эти отрывки употреблением фразеологизмов. В художественном тексте и в кинотексте в исследуемой ситуации используется фразеологизм *look sharp*. Он относится к эмотивной категории дейксиса, так как указывает на исходную эмоциональную позицию говорящего. Эмоция беспокойства связана с когнитивной оценкой ситуации в целом, так как Том является старостой и образцовым учеником, профессор просит его поторопиться и смотреть в оба. Употребление идентичного фразеологизма в кинотексте можно объяснить тем, что сценарист намеренно его использовал для сохранения эмоциональной напряженности.

Таблица 2

Несовпадение употребления фразеологизма в идентичных ситуациях

Пример из художественного текста	Пример из кинотекста
«Well, you split your soul, you see , said Slughorn, and hide part of it in an object outside the body. Then, even if one's body is attacked or destroyed, one cannot die, for part of the soul remains earthbound and undamaged. But of course, existence in such a form . . . » [5, с. 16].	«One splits one's soul and hides part of it in an object. By doing so, you are protected, should you be attacked and your body destroyed». «Protected?» «That part of your soul which is hidden lives on. In other words , you cannot die» [6, 00:03:23].

Наблюдается совпадение исследуемой ситуации в обоих отрывках. Коммуникативный акт происходит между профессором Слизнортом и Томом Реддлом. Профессор объясняет, по просьбе своего ученика, обозначение понятия «крестраж». Различны эти отрывки употреблением фразеологизмов. В художественном тексте используется фразеологизм *you see*, который относится к текстовой категории дейксиса, так как производит отсылку к будущей части текста, к детальному объяснению. В кинотексте же употребляется фразеологическая единица *in other words*, которая тоже относится к текстовой категории дейксиса, однако с ее помощью сценарист опускает детальное объяснение и трактует определение более простыми словами. Это объясняется тем, что сценаристу необходимо сократить сюжет книги до временной рамки фильма.

Перейдем к исследованию примеров изменения ситуации и участия в них фразеологизмов дейктической функции.

Таблица 3

Изменение ситуации

Пример из художественного текста	Пример из кинотекста
«How come you ended up in there, Ginny? He saw me hex Zacharias Smith, said Ginny. You remember that idiot from Hufflepuff who was in the D.A.? He kept on and on asking about what happened at the Ministry and in the end he annoyed me so much I hexed him – when Slughorn came in I thought I was going to get detention, but he just thought it was a really good hex and invited me to lunch! Mad, eh? » [5, с. 177].	–

Исследуемая ситуация в книге не нашла своего отражения в экранизации так как она была вырезана сценаристом, поэтому мы исследуем пример только из художественного текста.

Коммуникативная ситуация происходит между Гарри, Джинни и Невиллом. Они возвращаются со званого обеда, организованного профессором Слизнортом, и обсуждают произошедшее мероприятие. Гарри интересуется, каким образом там очутилась Джинни. Она рассказала друзьям, что Захария продолжал без остановки расспрашивать ее о событиях, произошедших в Министерстве магии и, в конце концов, она наложила на него заговор. Профессор Слизнорт это увидел, но не стал наказывать ее, а пригласил на свой званый обед. В художественном тексте употребляются фразеологические единицы *in the end* и *on and on*. Фразеологизм *on and on* относится к временной категории дейктической функции, так как указывает на временную локализацию высказывания (*не переставая, бесконечно, снова и снова*). Фразеологизм *in the end* также относится к временной категории дейктической функции (*в конечном итоге, в конце концов*). В фильме этой ситуации нет и нет использованных автором художественного текста фразеологизмов.

Таблица 4

Изменение ситуации

Пример из художественного текста	Пример из кинотекста
–	«Oh, Harry.. You need a shave, my friend. You know, at times , I forget how much you've grown. At times , I still see the small boy from the cupboard » [6, 01:51:42–46].

Исследуемая ситуация в экранизации не была найдена в художественном тексте, так как она была придумана сценаристом, поэтому мы исследуем пример только из кинотекста.

Речевой акт происходит между Гарри и профессором Дамблдором. Профессор замечает, что Гарри следует побриться. Теперь он временами вспоминает, что Гарри уже далеко не тот мальчик из чулана, которого он когда-то встретил. В кинотексте сценарист использует фразеологизмы *at times* и *you know*. Фразеологическая единица *at times* относится к временной категории дейктической функции, так как фразеологизм указывает на временную локализацию высказывания (*иногда, время от времени*). Фразеологизм *you know* относится к текстовой категории дейктической функции, так как производит отсылку к будущей реплике. Сценарист использовал данную ситуацию и фразеологизмы, употребленные в ней, чтобы показать привязанность наставника к ученику и напомнить зрителям, сколько прошло времени с их первой встречи.

Таким образом, в результате практического исследования произведения современной английской литературы J. K. Rowling «Harry Potter and the Half-Blood Prince» и его экранизации, которое было создано под руководством режиссера D. Yates, всего было проанализировано 1113 фразеологических единиц.

В художественном тексте было отобрано 982 фразеологические единицы, из которых 551 относится к дейктической функции. В кинотексте был отобран 131 фразеологизм, но только 80 из них выполняли дейктическую функцию.

Наибольшее количество примеров фразеологизмов дейктической функции в художественном тексте было выражено временным дейксисом – 290 ФЕ (52,63 %), пространственным – 110 ФЕ (19,96 %), текстовым – 65 ФЕ (11,79 %), личным – 51 ФЕ (9,25 %), эмотивным – 35 ФЕ (6,35 %). Это связано с тем фактом, что автор в художественном тексте намеренно создает реальное течение времени, чтобы погрузить читателя в пространство текста и предоставить возможность читателю представить себя на месте героя книги.

В кинотексте наибольшее количество примеров фразеологизмов дейктической функции было выражено личным дейксисом – 31 (38,75 %), эмотивным – 19 ФЕ (23,75 %), временным – 16 ФЕ (20 %), текстовым – 11 ФЕ (13,75 %), пространственным – 4 ФЕ (3,75 %). В кинотексте присутствует временное пространство и герой обладает собственной личностью, сыгранной реальным человеком, актером, поэтому герой фильма выражает свое мнение, чувства и эмоции с помощью личного дейксиса.

При сопоставлении употребления фразеологизмов в кинотексте и художественном тексте только 10 случаев употребления фразеологических единиц совпали по лексическому составу, ситуации использования и функции, следовательно, текст книги меняется, а вместе с этим и его фразеологический состав и категории использования дейктической функции фразеологизмов

Литература

1. Слышкин Г. Г., Ефремова М. А. Кинотекста (опыт культурологического анализа). М. : Водолей, 2004. 153 с.
2. Сребрянская Н. А. Дейксис и его проекции в художественном тексте : моногр. М. : Воронеж : ВГПУ, 2005. 255 с.
3. Шаховский В. И., Жура В. В. Вопросы языкознания. Изд. 5-е. М. : Изд-во «Наука», 2002. 160 с.
4. Ярцева В. Н. Лингвистический энциклопедический словарь. Изд. 5-е. М. : Сов. энциклопедия, 1990. 682 с.
5. Rowling J. K. Harry Potter and the Half-Blood Prince. Bloomsbury, 2010. 768 p.
6. Yates D. Harry Potter and the Half-blood Prince [Электронный ресурс] // IMDb.com, Inc., 1990–2017. URL: <http://www.imdb.com/title/tt0417741/> (дата обращения: 23.03.2017).

УДК 811.111-26

Волосов В. Ю.

Научный руководитель: Курбанов И. А., к. филол. н., профессор, СурГУ

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА МЕТАФОРЫ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ ЯЗЫК (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА-АЛЛЕГОРИИ УИЛЬЯМА ГОЛДИНГА И ЕГО ПЕРЕВОДОВ)

Данная статья посвящена исследованию особенностей перевода метафор романа-аллегии У. Голдинга «Повелитель мух» с английского языка на русский язык. В статье также анализируются особенности использования различных переводческих трансформаций в двух переводах данного романа.

Ключевые слова: метафора, переводческая трансформация, особенности перевода метафоры.

Метафора является одним из самых распространенных художественных тропов в литературе. *Метафора* – это слово или сочетание слов, используемое для описания предмета в переносном смысле, основываясь на схожих признаках с другим предметом. Метафора основывается на сходстве предметов или явлений в самых различных чертах, возникает путем сравнений, сопоставлений предметов с уже известными и общими признаками.

Явление метафоричности привлекает пристальное внимание исследователей. Это объясняется общим интересом к изучению текста в широком понимании этого термина, стремление дать лингвистическое обоснование и толкование различным стилистическим приемам, которые создают экспрессивность текста. Привлекают исследователей и проблемы, связанные с экспрессивностью языка и речи (их возможности и потенциал). Описанию природы метафоры и особенностей использования метафорических моделей в различных типах дискурса посвящены многочисленные статьи различных ученых-лингвистов, но в данной статье мы пользовались исследованиями И. А. Курбанова [3–11].

Сложность перевода метафоры, с английского языка на русский, в значительной степени связана с различиями между метафорическими системами, существующими в соответствующих языках. Например, метафорические образы, характерные для английского языка, нередко отсутствуют в русском, и наоборот. Поэтому далеко не всегда возможен простой перенос метафор из русского текста в английский или наоборот. В связи с этим периодически возникает необходимость изменения метафорического образа. Такая замена помогает сохранить уровень экспрессии оригинала и сделать перевод более идиоматичным.

Стилистическим свойствам значимых единиц в тексте на языке перевода во многом способствует и применение метафор для передачи других, неметафорических средств языка оригинала. Затруднения при переводе метафор вызывают такие факторы как: отсутствие ясного эквивалента в переводящем языке, различия в реалиях, в культурах и системах ценностей обоих языков, которые приводят к невозможности прямого перевода. Особенность метафор заключается в том, что большая их часть являются авторскими и могут также привести в замешательство переводчика при переводе.

Рассмотрим особенности передачи метафор романа-аллегии У. Голдинга «Повелитель мух» на русский язык, анализируя фрагменты перевода, выполненные переводчиками В. Тельниковым и Е. Суриц [1–2, 12].

Chapter Eight. Gift for the Darkness. W. Golding: Simon stayed where he was, a small brown *elf*, *concealed* (b) among the leaves.

Перевод В. Тельникова: Саймон остался на месте – неподвижная *маленькая фигурка* (a), *скрытая* (b) листвой.

Перевод Е. Суриц: Саймон все еще был там, маленький коричневый *эльф* (b), *затаившийся* (b) среди листьев.

Chapter Nine. A View to a Death. W. Golding: *The water* bounded from the mountain-top, *tearing leaves and branches from the trees, poured like a cold shower* (b) over the moving heap on the sand.

Перевод В. Тельникова: Вода потоками обрушивалась с вершины горы, *срывала с деревьев листья и ветки, холодным душем изливалась* (b) на груды тел, копошившуюся на песке.

Перевод Е. Суриц: Вода скатывалась с верхушки горы, *сбивая с деревьев листья и ветки, холодным душем обдавала* (b) шевелящуюся на песке кучу.

Chapter Twelve. Cry of the Hunters. W. Golding: *Silvery laughter scattered* (b) among the trees.

Перевод В. Тельникова: *Серебряный смех рассыпался* (b) среди деревьев.

Перевод Е. Суриц: *Серебристый смех рассыпался* (b) среди листьев.

В данных примерах используются такие переводческие приемы как: (а) – замена, (b) – дословный перевод. У В. Тельникова данные фрагменты перевода показывают полное соответствие перевода тексту оригинала, переводчик постарался сохранить смысл, заложенный автором романа. Однако следует указать на замену метафорического английского выражения «*brownelf, concealed*» на русское выражение «*маленькая фигурка, скрытая*». В переводах примеров Е. Суриц можно отметить полное соответствие метафор тесту оригинала. Метафорические переносы и конструкции переведены без потери смысловой нагрузки; они полностью отражают идею и замысел, заложенные автором в романе.

Chapter One. The Sounds of the Shell. W. Golding: He trotted through the sand, *enduring the sun's enmity* (a).

Перевод В. Тельникова: Он пробежался рысцей по песку, *терпеливо снося немилосердие солнца* (a).

Перевод Е. Суриц: Рысцей пробежал он по *раскаленному* (a) песку.

Chapter One. The Sounds of the Shell. W. Golding: Little breezes crept over the polished waters beneath *the haze of heat* (b).

Перевод В. Тельникова: По полированной глади воды *лениво струился* (b) легкий бриз.

Перевод Е. Суриц: По сверкающей поверхности воды *заскользил* (b) легкий бриз.

В этих примерах используются такие приемы как: (а) – грамматические, синтаксические и стилистические трансформации, (b) – опущение, калькирование, добавление, замена. Помимо названных трансформаций, которые использовались переводчиками для перевода данных примеров, следует также отметить такие изменения как:

1) преобразование общей структуры английского предложения – разбивка его на два простых русских предложения;

2) герундиальная конструкция, которая могла бы быть переведена на русский язык депричастным или причастным оборотом, полностью опущена; придаточное предложение заменено простым русским предложением;

3) на уровне стилистической трансформации у Е. Суриц и В. Тельникова полностью опущена метафора «*the haze of heat*», а метафорическое выражение «*the sun's enmity*» у Е. Суриц заменено метафорическим эпитетом «*раскаленный песок*». В. Тельников прибегает к кальке «*enduring... enmity*» – «*терпеливо снося немилосердие*», что не нарушает стилистической функции метафоры, а, наоборот, делает художественный образ близким к русским ассоциативным традициям.

Рассмотрим следующие фрагменты текста:

Chapter One. The Sounds of the Shell. W. Golding:

The freckles on Jack's face disappeared under *a blush* (b) *of mortification* (a).

Перевод В. Тельникова: Джек *от обиды* (a) *покраснел так* (b), что его веснушки исчезли.

Перевод Е. Суриц: Веснушки на лице Джека стали незаметными, так густо он *покраснел* (b) *от унижения и обиды* (a).

В этом примере переводчики используют приемы: (а) – грамматическая, лексическая трансформация, (b) – морфологическая трансформация. Этот пример обогащен всевозможными переводческими трансформациями. В грамматическом плане происходит преобразование простого английского предложения в сложное русское предложение. Лексическая замена английского существительного «*mortification*» русскими синонимическими эквивалентами «*унижение и обида*» (Е. Суриц) усиливает экспрессивную нагрузку слова, тем самым подчеркивает эмоциональное напряжение героя. У В. Тельникова данное выражение заменено словом «*обида*», тем самым показывая общее состояние главного героя. Морфологическая трансформация английского существительного «*blush*» в русский глагол «*краснеть*» у Е. Суриц, оправдана традициями межъязыкового перевода, поскольку для русского языка типичным является изобилие сказуемых. По этой причине переводчик предпочел расширить предложение,

используя прием замены явления процессом. В. Тельников пытается усилить экспрессивную окраску метафорического образа, используя сравнительную конструкцию «от обиды покраснел так, что...».

Таким образом, проанализировав метафоры романа-аллегии У. Голдинга «Повелитель мух» и их переводы на русский язык, выполненные В. Тельниковым и Е. Суриц, мы можем сделать вывод о том, что при переводе метафор художественного текста используется множество различных переводческих трансформаций. Следует отметить, что при переводе английских метафорических конструкций на русский язык переводчикам В. Тельникову и Е. Суриц удалось сохранить стилистическое своеобразие текста и яркие художественные образы, представленные в тексте романа-аллегии У. Голдинга «Повелитель мух».

Литература

1. Голдинг Уильям. Повелитель мух : проза ; пер. с англ. В. И. Тельников. М. : Вокруг Света, 1969. 230 с.
2. Голдинг Уильям. Повелитель мух : повесть ; пер. с англ. Е. А. Суриц. М. : Русская книга, 1994. 240 с.
3. Курбанов И. А., Домбровская О. В. Особенности структурирования метафорической модели «американский президент – это монарх» в российском и американском политическом дискурсе // Вестн. Сургут. гос. пед. ун-та. 2013. № 3. С. 26–29.
4. Курбанов И. А., Кириллова В. С. Основные метафорические модели в дискурсе инвалидности российских и американских СМИ // Лингвистическое образование на современном этапе: российский и зарубежный опыт : Сб. науч. ст. и материалов Междунар. конф., посвящ. 15-летию пер. вып. спец. в обл. лингвистики в Сургут. гос. ун-те ; ответ. ред. И. А. Курбанов. 2017. С. 56–60.
5. Курбанов И. А., Носкова С. Г. Социальная модель в языковых репрезентациях человека с ограниченными возможностями в российском и американском дискурсах СМИ // Вестн. Том. гос. пед. ун-та. 2017. № 6 (183). С. 25–31.
6. Курбанов И. А., Носкова С. Г. Природоморфные метафоры в дискурсе инвалидности российских и американских СМИ // Вестн. Росс. ун-та друж. нар. Сер.: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2016. № 2. С. 57–62.
7. Курбанов И. А., Носкова С. Г. Антропоморфные метафоры в моделировании образа человека с ограниченными возможностями в дискурсе российских и американских СМИ // Общественные науки. 2015. № 6–1. С. 126–134.
8. Курбанов И. А., Пилявских Ю. А. Особенности перевода метафор с английского языка на русский язык (на материале поэзии Уильяма Блейка и ее переводов) // Лингвистическое образование на современном этапе: российский и зарубежный опыт : Сб. науч. ст. и материалов Междунар. конф., посвящ. 15-летию пер. вып. спец. в обл. лингвистики в Сургут. гос. ун-те ; ответ. ред. И. А. Курбанов. 2017. С. 229–234.
9. Носкова С. Г., Курбанов И. А. Метафорическая модель «инвалидность – это война» в национальных медиа-дискурсах России и США // Лингвистическое образование на современном этапе: российский и зарубежный опыт : Сб. науч. ст. и материалов Междунар. конф., посвящ. 15-летию пер. вып. спец. в обл. лингвистики в Сургут. гос. ун-те ; ответ. ред. И. А. Курбанов. 2017. С. 85–98.
10. Сало В. Э., Курбанов И. А. Метафорическое моделирование ареста в произведении А.И. Солженицына «Архипелаг Гулаг» // Лингвистическое образование на современном этапе: российский и зарубежный опыт : Сб. науч. ст. и материалов Междунар. конф., посвящ. 15-летию пер. вып. спец. в обл. лингвистики в Сургут. гос. ун-те ; ответ. ред. И. А. Курбанов. 2017. С. 133–139.

11. Серегина И. А., Курбанов И. А. Морбиальная метафора периода украинского кризиса // Убеждение и доказательство в современном политическом дискурсе : Материалы Международ. науч. конф. ; гл. ред. И. В. Култышева. 2014. С. 111–120.
12. Golding William. Lord of the flies / William Golding. New York: Capricorn Books, 1959. 249 p.

УДК: 80 К 90

Досжанова Г. Д.

Научный руководитель: Кудайбергенов М., д. филол. н., КГУ им. Бердаха

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ

Статья посвящена изучению актуальных вопросов культуры речи. Исследуется характер речевых изменений в современном обществе и на примере статей в СМИ.

Ключевые слова: культура речи, речевая культура, речь, средства массовой информации.

Культура речи является основной точкой опоры национальной идентичности и культурного развития народа. Потому на сегодняшний день в Республике Каракалпакстан созданы прекраснейшие условия для изучения, развития культуры речи. В Республике Каракалпакстан приняты законы «О государственном языке», «Об образовании», «Национальная программа подготовка кадров». В этих законодательных актах учтены все нормы и порядки культуры речи.

В лингвистике для передачи мысли в точной и эффективной форме большое значение имеет то, как использует источник речи тот или иной прием. Так, работа над правильностью речи должна сочетаться с требованиями к коммуникативной стороне, что делает речь говорящего наиболее эффективной.

Для того чтобы правильно и чисто выразить мысли нужно придерживается норм литературной речи. Эта очень важная сторона речевой культуры предполагает знание норм и правил речевого поведения в разных ситуациях общения. Низкий уровень этики общения проявляется в незнании говорящего ее элементарных правил, бедности этикетных формул в этикетных ситуациях общения, которые веками складывались в нашей речевой культуре: ситуация приветствия, прощания, извинения, благодарности, приглашения и другие.

Речь параллельно развивается с обществом. Перемены и изменения, происходящие в обществе, могут повлиять в развитие речи тоже. Но, общество имеет свою закономерность развития. С развитием двухсторонних отношений в экономической, политической и культурных сферах, слова могут переключаться из одного языка в другой, это естественный процесс. Лингвист К. М. Кошанов так характеризует этот процесс: «С приходом новых слов в каракалпакский язык, национальный колорит каракалпакского языка не изменился». Но, для сохранения чистоты речи были предприняты попытки заменить слова, переходившие из русского и других языков. Из-за этих попыток произошла некоторая путаница в устной и разговорной речи. Например, слова велосипед был заменен словом «шайтан арба» (дословный перевод: телега сатаны), поезд «отарба» (телега пламя) и другие.

Исследователь литературы и культуры Древней Руси академик Д. С. Лихачев, говоря о языковой культуре, подчеркивает воспитательное значение языка, его роль в формировании мышления. Богатство, точность, четкость выражения мысли, по мнению ученого, свидетельствует о богатстве общей культуры человека, о высокой степени его профессиональной подготовки.

Для того чтобы сохранить в чистом виде родной язык, каждый человек должен понимать свою ответственность перед другими.

В концепции родного языка отмечены основные цели - язык не только лучший показатель общей культуры, но и лучший воспитатель человека. Четкое выражение своей мысли, богатый язык, точный подбор слов в речи формирует мышление человека и его профессиональные навыки во всех областях человеческой деятельности.

Но в обществе имеет место грубое отношение к нормам родного языка. Мы видим, что название кафе, ресторанов, фермерских хозяйств и других субъектов не очень соответствует зову времени, к тому же не очень отвечает целям и задачам данных заведений. Например, название закусочных, «Зам-Зам», «Ням-ням», «Думбок жужа» и другие. Название фермерских хозяйств, «Тилей кабак», «Ешамак ата» и т. д., таких примеров можно привести множество.

По нашему мнению, название каждого хозяйствующего субъекта должно в полной мере соответствовать целям, задачам и услугам которые он предлагает.

Практика грубого нарушения норм встречается не только в устной речи, но и в письменной. В повседневной жизни – в названии организаций, на больших уличных плакатах встречаются грубые стилистические и орфографические ошибки. Например, на центральном рынке встречаются выражение как «Грилл бар бахасы 25 мын» (Есть гриль, цена 25 тысяч сум), «Пайнет жок» (Пайнета нет) и другие. Их можно было бы использовать таким образом: «Грилл бахасы 25 мын» (Цена гриля 25 тысяч сум), «Пайнет ислемейди» (Pay net не работает).

На такие примеры можно наткнуться на страницах местных газет. Например, Ата-анасына мудама коллап-кууатлап турган балалардың оз-озине исеними жокары болады (Дети, имеющие поддержку родителей, в полной мере верят в свои силы) [3]. Здесь автор слова «ишонч» из узбекского языке использовал как «исениш». Это слова в каракалпакском языке используется как «исеним» (доверие).

Стоит отметить, что СМИ действительно очень влияют не только на речь человека, но и на его поведение. И, к большому сожалению, это влияние принимает не всегда положительную сторону, а чаще всего – отрицательную. Потому что, СМИ влияют на общественные постулаты. Эту мысль поддерживает К. А. Кочнова: «В средствах массовой информации речь во многом создает современное общественное настроение, современная речевая культура и отношение к самой речи» [1].

Нельзя не задуматься над словами академика В. Костомарова «Люди стеснялись просторечия, сейчас, наоборот, хвастаются им. Какие-то старые, забытые формы, которые раньше были изгнаны из ежедневной беседы, сейчас появились. Раньше мы старались быть больше в кругу русских слов, русских корней» [2].

Средства массовых информационных очень прочно влияют на культуру речи человека, в частности на подростков. Для того, чтобы речь была по-настоящему культурной, она должна быть не только правильной, но и богатой, что во многом зависит от лексических знаний человека. Для этого необходимо постоянно пополнять свой словарный запас новыми словами или читать произведения разных направлений.

Литература

1. Кочнова К. А. Особенности языка средств массовой информации последнего десятилетия // Тенденции развития языка СМИ: актуальные проблемы. Тамбов, 2010. С. 176–179.
2. Костомаров В. Г. Языковой вкус эпохи: из наблюдений за речевой практикой масс-медиа. СПб. : Златоуст, 1999. 319 с.
3. Саза. 2012. № 3.

УДК 81.11

Дубах Т. М.

ХАРАКТЕРИСТИКА РЕЧИ ПЕРСОНАЖЕЙ МАЛОЙ ПРОЗЫ АРТУРА ШНИЦЛЕРА КАК ПАРАМЕТР СОЦИАЛЬНОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ

В статье рассматриваются лингвистические особенности речи персонажей малой прозы австрийского автора Артур Шницлера, чье творчество пришлось на конец XIX – начало XX в. Шницлер входил в группу писателей «Молодая Вена», роль идейного лидера которой принадлежала Герману Бару. «Младовенцам» представлялось чрезвычайно важным подчеркнуть то «собственно австрийское» (Бар), чем была пропитана их литература, подчеркнув тем самым ее самобытность и самостоятельность по отношению к немецкой. Данное стремление нашло отражение в творческом наследии Шницлера, в первую очередь на уровне речевого портрета персонажей, который в зависимости от социального положения и степени знакомства героев получает соответствующую «окраску».

Ключевые слова: речевой портрет; малая проза; персонаж; разговорный немецкий язык; диалект; австрийский вариант немецкого литературного языка.

Литературный язык, разговорная речь, диалекты как понятия приобретают в контексте австрийской языковой культуры иное значение, чем в немецкой. Формирование особенностей австрийского варианта немецкого языка связано с целым рядом факторов: во-первых, с историческим и политическим развитием государства, во-вторых, с сосуществованием и необходимостью коммуницировать конгломерата различных национальностей, в-третьих, с государственным устройством и нюансами социальной иерархии. Все вышеперечисленные особенности способствовали выделению самобытного пути языкового развития Австрии, что, кроме прочего, привело к закреплению в узусе большого количества заимствований. С одной стороны, происхождение заимствований закономерно вытекает из условий существования полинационального австрийско-венгерского государства: многие слова пришли из чешского и венгерского. С другой стороны, невольный контакт с Османской Империей повлиял на обогащение словарного состава заимствованиями из турецкого. Долгое доминирование латинского в языке науки и канцелярии также оставило свой след. И, наконец, необходимо упомянуть традиционное устойчивое влияние французского языка, который, обладая антипрусским характером, упрочил свои позиции в ряду языковых посредников и совместно с испанским, итальянским и неолатинским задавал тон вплоть до века иосифизма ¹ [1, с. 83–84].

¹ В прозе Шницлера мы обнаружили ряд заимствований из французского языка, которые можно условно отнести к следующим группам: предметы мебели и интерьера: Diwan, Rouleaux, Boudoir, Jolousien, Etagere, Fauteuil (диван, штора, будуар, жалюзи, этажер, кресло), предметы гардероба и аксессуары: Trikots, Barret, Jakett, Foulardkleid, Portefeuille, Plaid (трико, берет, жакет, платье из материала фуляр, портфель, плед), техника: Kupree, Waggon, Perron, Lokomotive, Passagier, Kajute (купе, вагон, перрон, локомотив, пассажир, каюта), искусство: Loge, Bilet, Couplet, Portier, Refrain, Monocles, Operette, Ouverture, Applaus, Bravorufe, Polonaise, Piano, Souffleur, Regisseur, Pult, Atelier, Debüt, Kulissen, Dilettant, Requisitenraum, Varieteebühne, Saison (ложе, билет, куплет, портье, рефрен, монобль, оперетта, увертюра, аплодисменты, крики bravo, полонез, фортепиано, суфлер, режиссер, пульта, ателье, дебют, кулисы, дилетант, комната для реквизита, сцена варьете, сезон), армейская лексика: Kadett, Adjutant, Major, Revanche, Kolonne, Kavalier, Campagne, Kommando, Manöver (кадет, адъютант, майор, реванш, колонна, кавалер, кампания, команда, маневр), обращения и профессии: Vicomte, Marquis, Modemoiselle, Komtessa, Advokat, Notar (виконт, маркиз, мадемуазель, княгиня, адвокат, нотариус), отдых: Pension, Salon, Cafe, Restaurant, Table d'hôte, Menü, Souper, Billard, Billardqueue, Cognak, Champagner, Partie, Tourist (пансион, салон, кафе, ресторан, общий обеденный стол в гостиницах, меню, ужин, бильярд, бильярдный кий, коньяк, шампанское, партия, турист). В новелле «Эксцентрика» появляется знакомый по произведению «Бенефис» персонаж Август

Многие исследователи сходятся во мнении о том, что упомянутые выше особенности австрийского варианта немецкого языка не требуют детального рассмотрения в творческом наследии австрийских авторов, так как конец XIX – начало XX вв. был отмечен особым отношением к языку, обусловленным философским осмыслением проблем видимости и реальности, правды и лжи. Артур Шницлер, Хуго фон Гофмансталь, Карл Краус – лишь немногие имена, которые открывают данный список поэтов. Кризис языка в творчестве фон Гофмансталия или языковой скепсис в произведениях Шницлера – неудовлетворенность языком как средством коммуникации явилась наиболее частотной темой литературного дискурса порубежной эпохи.

В ходе анализа прозы Шницлера становится очевидным, что автор уделяет большое внимание языку повествования и точности передачи речевого портрета персонажей. Такой пристальный интерес к предмету наряду с изображением кризиса идентичности героев отсылает читателя к одной из центральных тем всего его творчества, а именно к проблемам сложности или в некоторых случаях даже невозможности коммуникации, которая зачастую приводит к разрушению межличностных отношений.

Добавление диалектно окрашенных элементов в речь персонажей Шницлер умело использует в качестве игрового приема. При помощи изображения речи автор зашифровывает определенный социальный статус героя, который благодаря точности передачи речевого портрета тут же и угадывается.

К примеру, образ гризетки, представляющей социальный слой мелкой буржуазии, раскрывается не только в изображении картины ее жизни, но и посредством языка, который свойственен этим девушкам. Они живут в предместьях Вены и ищут свиданий с обеспеченными кавалерами. Молодых «прожигателей жизни» привлекает в гризетках естественность, не свойственная дамам высшего света. Сюда же относится и манера речи, которая изобилует обиходными, а также отчасти диалектными словами и выражениями. Гризетки, как правило, не могут приспособить свою речь к ситуации и подстроиться под собеседника. Они говорят на обычном и единственном для их среды диалекте, составляя лишь простые предложения. Господа ассоциируют такую манеру речи с наивностью и сердечностью последних. Ярким примером служит Терезе – героиня новеллы «Самая близкая». По ее речи можно сразу распознать жительницу предместий: «*“Aber daß mich einer anred't, das is' mir schon lang net passiert. Freilich, es is' auch eine Seltenheit, daß ich so allein auf der Straße geh', am Abend. Bei Tag freilich, da is' 's was anderes – no, nicht wahr? – bei Tag hat man doch immer was in der Stadt zu tun?“*»² [6, с. 60]. В ходе беседы с Густавом она не перестраивается на более литературный вариант, потому как он ей не известен, и продолжает беседу в этом же ключе. Густав же, напротив, пытается подстроиться под Терезу и «съезжает» на диалект, хотя до этого его речь была близка к литературной норме, о чем свидетельствует пассаж внутреннего монолога.

Сделав карьеру певицы или актрисы и завоевав более высокое социальное положение, чем прежде, гризетки могут в любое время вернуться к своему старому стилю. Это наглядно демонстрирует героиня Пеппи из новеллы «Маленькая комедия», где она вновь играет старую роль, без труда претворяясь простой девушкой из предместья: «*“Na, und über das, was ich ihm erzählt hab', war er ganz gerührt! [...] Eine Räubergeschicht' von einem Liebhaber, der mich nicht mehr gern hat, von einer alten Tant', mi der ich mich überworfen hab'...“*»³ [5, с. 194]. Или: «*“Wun*

Витте, который употребляет в речи французские слова и выражения, демонстрируя читателю свою образованность и утонченность. Также в прозаическом творчестве Шницлера мы встретили несколько заимствований из других языков: «*der Snob*» (сноб) – из английского языка, «*das Orchester*» (оркестр) и «*die Villa*» (вилла) – из латинского языка, «*das Cello*» (виолончель), «*das Kasino*» (казино) и «*die Primadonna*» (примадонна) – из итальянского языка и др.

² «Уже давно не было такого, чтобы кто-нибудь со мной заговорил. Правда, я и не так уж часто гуляю одна вечером. Вот днем – другое дело, не так ли? – днем в городе всегда найдется какое-нибудь занятие» (перевод мой – Т. Д.).

³ «Ну, а то, что я ему рассказала, его очень тронуло! [...] Разбойничья история об одном возлюбленном, которому я больше не мила, об одной старой тетушке, с которой я поссорилась» (перевод мой – Т. Д.).

derschön ist's auch gewesen, wie wir im Confortable nach Haus gefahren sind. Wenn wir mitsammen am Abend spazierengehen, da ist's rein als wie eine Braut mit ihrem Bräutigam“»⁴ [5, с. 195]. В данных примерах становится очевидной простота синтаксических конструкций героини. Пеппи употребляет «wie» вместо «als», нагромождает их друг на друга, редуцирует окончания, что приводит к многочисленным сокращениям. Другим ярким образцом может послужить речь Клер из новеллы «Судьба барона фон Ляйзенбо». Обращаясь к толпе молодых почитателей, она вдруг переходит на венский диалект, который, как пишет Шницлер, ей безумно идет: «“Meiner Seel', jetzt hab' ich den Salat oben in meinem Kammerl vergessen! Kommt's halt morgen Nachmittag zu mir, Kinder, wer noch was haben will“»⁵ [4, с. 61]. Здесь мы опять имеем дело с сокращениями, а также с типичным для разговорного австрийского уменьшительным суффиксом -erl, который мы вновь встречаем в новелле «Кровать с балдахином», опубликованной посмертно. Приятель, поведавший протагонисту о давших трещину любовных отношениях, упоминает тот факт, что когда оба влюбленных заметили, что их чувство подходит к концу, герой гладил героиню по «Kopferl» (головке) [2, с. 74]. Обидное «Afferl» (обезьяна) бросает в лицо полицейскому героиня новеллы «Успех». А колоритная речь капельмейстера Ребайя из новеллы «Новая песня» пестрит такими существительными: «Von mir kein Wörterl» («Я – ни словечка»), «Hier wäre ein kleines Garterl» («Здесь есть маленький садик»), «Und wissen Sie, wie viel man in der Zeit auf die Werkeln g'spielt hat?» («И знаете, сколько моих вещиц было за это время сыграно?») [3, с. 80–82].

Примеры пассажей, выдержанных в диалекте, мы обнаружим в новелле «Мертвые молчат». Там – это фигура кучера, чье произношение и словарный запас изобилуют диалектно окрашенными элементами. Так как диалект существует на уровне устной речи, представляется чрезвычайно сложным облечь его в письменную форму, что приводит к нестрогому фиксированию лишь самых ярких признаков: «“Bitt' schön, Euer Gnaden; i bin schon wieder da [...] Wohin fahr'n mer denn, Euer Gnaden? “»⁶ [7, с. 26]. И далее: «“Bitt' schön, gnä' Herr, der Sturm, der macht die Rösser so wild. [...] Warten'S, Fräulein, – i zünd' nur die Latern' an, dass wir was sehen; i weiß net, was die Krampfen heut hab'n. Ich bin net Schuld, meiner Seel'... in ein' Schoderhaufen sein s' hinein, die verflixten Rösser“»⁷ [7, с. 27]. В этом коротком отрывке текста встретятся все признаки венского диалекта: окончания множественного числа -er, например, Rösser (кони); сокращения: g'schehen (происходить), warten'S (Подождите!); усечение слов: i вместо ich (я). Кроме того, здесь присутствует получивший письменное выражение австрийский вариант от wir (мы), nicht (не, нет): mer, net и др.

Шницлеровских персонажей отличает то, что большинство из них обладает тонкими навыками в оценке ситуации и партнера по коммуникации и может подстроиться под них. Об этом сигнализирует изменение стиля речи героя. Так, имеющий обыкновение говорить на литературном немецком офицер Вилли Касда в «Игре на рассвете» меняет свой стиль на разговорный, когда раздает поручения. «Aber tummeln S' sich!» («Поторопитесь!») [8, с. 201]; «[...] Und in keinem Fall wecken, wenn Sie zurückkommen. Schlafen lassen. Bis ich von selber aufwach'» («Когда вернетесь, меня не будите ни в коем случае. Я буду спать, пока сам не проснусь») [8, с. 202], – приказывает он своему подчиненному, прося его поторопиться. В том же командном тоне, сообщая только лишь необходимую информацию, он дает указание оповещать всех управляющихся о нем о своей болезни: «“Bin marod. Muß zum Doktor. [...] Ich laß den Herrn

⁴ «Прекрасным было также и то, что мы ехали домой в открытом фиакре. Когда мы гуляем вечером, то можно подумать, что идет жених с невестой» (перевод мой – Т. Д.).

⁵ «Бог ты мой, салат-то (имеются в виду цветы – Т. Д.) я оставила в каморке. Кому нужна эта травка, пожалуйста ко мне завтра днем».

⁶ «Пожалуйста, Ваша милость. Я снова здесь. [...] Куда прикажете ехать, Ваша милость?» (перевод мой – Т. Д.).

⁷ «Пожалуйста, сударь, эта буря, от нее лошади такие дикие. [...] Погодите, сударыня, я зажгу фонарь, чтобы можно было что-то разглядеть. Не знаю, что на них нашло. Я здесь ни при чем, клянусь Богом... Это они влетели в кучу щебня, будь они прокляты!» (перевод мой – Т. Д.).

Kadettstellvertreter Brill bitten, Schule zu halten. Abtreten. – Halt!“»⁸ [8, с. 169]. Здесь наблюдается опущение конечных слогов, употребление обиходных венских слов, к примеру, sich tummeln (поторапливаться), g'schwind (стремительно), Stockerl (палка) и т. д.

Кроме того, типично армейские обороты, а также богатая императивами речь позволяют распознать в герое его принадлежность к офицерской касте. Примерами тому служат выражения, типа marod (приболевший), Dienstzettel (служебная записка), Abtreten (вольно), quittieren müssen (необходимо давать расписку), Kaisermanöver (императорские маневры), ein kleiner Infanterieleutnant vom Achtundneunzigsten (маленький лейтенант пехоты из девяносто восьмого полка). Короткие предложения с отсутствующим подлежащим и выпущенными артиклями позволяют почувствовать повелительный тон речи героя.

В менее разговорном стиле, но все еще небрежно, Касда формулирует предложения в беседе с равным по рангу приятелем-офицером. В обозначенной выше коммуникативной ситуации тон его речи снисходителен и демонстрирует несмотря на попытку сближения различия в рангах. Герой говорит в нетерпеливом тоне, как будто не хочет терять времени с литературным немецким, который дает ощущение дистанцированности. В беседе с приятелем разговорный немецкий свидетельствует о близости и доверии. Даже полковой врач во время компанейской встречи формулирует свой медицинский совет очень небрежно: «“Wär' g'scheiter, du tät'st nicht rauchen“»⁹ [8, с. 148]. На что следует ответ в том же стиле: «“Aber Herr Regimentsarzt, ich hab' ja nix mehr im Hals“»¹⁰ [8, с. 148]. Партнеры по коммуникации понимают друг друга с полуслова, остроумны и шутливы, потому как находятся среди своих. Язык здесь выполняет функцию отграничения тех, кто не имеет доступа к данному кругу.

Таким образом, анализ корпуса малой прозы Шницлера позволяет констатировать следующие особенности речевого портрета персонажей. Речь героев варьируется в зависимости от их социального происхождения. Все слои общества используют австрицизмы, однако чиновники, офицеры, представители аристократических кругов и образованной буржуазии и в быту говорят на свободном от диалекта языке. Средняя и низкая социальная прослойка – служащие, ремесленники – общаются на разговорном немецком, особенно при контакте с персонами более высокого ранга, однако между собой их коммуникация ограничивается венским диалектом. Лишь необразованные и социально неблагополучные герои не могут подстроиться под ситуацию и неравного собеседника и продолжают говорить на диалекте, который в их среде является единственной нормой. Такая языковая идентификация служит дополнительным средством характеристики героев. Во-первых, она показывает уровень их образованности. Во-вторых, манера вести беседу опосредованно раскрывает характер персонажей: снисходят ли они до своего партнера по коммуникации, пытаются приспособиться к его речи, или же остаются в своей речевой плоскости. Речь автора, за исключением пассажей внутреннего монолога и несобственно-прямой речи, выдержана в норме литературного немецкого, под которым в данном случае мы подразумеваем австрийский литературный вариант, где использование специфического словарного запаса является допустимым. К примеру, в прозе Шницлера мы повсеместно встречаем типично австрийское «Mädel» вместо немецкого «Mädchen» (девочка, девушка). В рассказе «Фрау Беата и ее сны» Беата рассказывает чете Аберсбахер, что в следующем году ее сын будет сдавать выпускной экзамен. При этом она употребляет слово «Matura», а не «Abitur» (аттестат зрелости). Интересна та информация, которую мы получаем об эпизодическом персонаже – музыкальном критике Фойерштайне из новеллы «Судьба барона фон Ляйзенбо». Шницлер не сообщает нам ничего о внешности фигуры, однако считает нужным указать на такую деталь: в соответствии с меню прошедшего дня на его жакете были видны пятна от «Paradeiser» – слова, которым в Австрии принято именовать томаты. Необходи-

⁸ «Я плохо себя чувствую, пойду к врачу. [...] А занятия я прошу провести господина кадета Бриля. Можете идти... Нет, постойте!».

⁹ «Лучше бы тебе не курить».

¹⁰ «Но, господин полковой врач, у меня совсем пересохло в горле» (перевод мой – Т. Д.).

димо отметить, что в авторской речи содержится также много архаичных элементов, входивших в речевую норму венца начала XX в. Так, страницы произведений пестрят вышедшей из употребления глагольной формой «ward», а также во многих существительных в дательном падеже сохраняется ушедшее в процессе развития языка окончание -e, например, dem Kinde (ребенку), dem Manne (мужчине), dem Tische (столу) и т. д.

Литература

1. Ritz S. Der Österreich-Begriff in Schnitzlers Schaffen. Wien: Praesens, 2006. 276 S.
2. Schnitzler A. Das Himmelbett. Entworfenes und Verworfenes. Aus dem Nachlass. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 1977. S. 72–78.
3. Schnitzler A. Das neue Lied // Das erzählerische Werk. Band 3. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 1980. S. 76–90.
4. Schnitzler A. Das Schicksal des Freiherrn von Leisenbogh // Das erzählerische Werk. Band 3. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 1980. S. 58–75.
5. Schnitzler A. Die kleine Komödie // Das erzählerische Werk. Bd 1. Frankfurt a/M: Fischer, 1979. S. 176–208.
6. Schnitzler A. Die Nächste // Das erzählerische Werk. Band 2. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 1980. S. 48–65.
7. Schnitzler A. Die Toten schweigen // Das erzählerische Werk. Band 2. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 1980. S. 25–41.
8. Schnitzler A. Spiel im Morgengrauen // Das erzählerische Werk. Band 6. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 1980. S. 130–206.

УДК 8

Дубин П. П.

Научный руководитель: Курбанов И. А., к. филол. н., профессор, СурГУ

КОГНИТИВНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОРИЕНТАЦИОННОЙ МЕТАФОРЫ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ОФИЦИАЛЬНЫХ ВЫСТУПЛЕНИЙ БРИТАНСКИХ ПОЛИТИКОВ ЗА 2015–2017 ГОДЫ)

Данная статья посвящена когнитивному исследованию ориентационной метафоры в политическом дискурсе на материале официальных выступлений британских политиков за 2015–2017 годы.

Ключевые слова: ориентационная метафора, когнитивное исследование, британские политики, дискурс.

Современная наука ставит развитие интеллектуальных навыков, творчества и образного мышления в прямую зависимость от уровня метафорического мышления. Метафоры наполняют нашу речь, делая ее живой и интересной, позволяя ярко описать проживаемые события или воспоминания. Описанию природы метафоры и особенностей использования метафорических моделей в различных типах дискурса посвящены многочисленные статьи различных ученых-лингвистов, но в данной статье мы пользовались исследованиями И. А. Курбанова [2–6, 8–10]. Однако именно ориентационные метафоры представляют для нас большую ценность в исследовании, так как продиктованы взаимодействием человека с материальным ми-

ром. В данной статье мы проанализируем несколько примеров ориентационных метафор из официальных выступлений британских политиков за 2015–2017 годы, используя когнитивный подход.

Исследователи когнитивного направления считают, что язык является основным проявлением когнитивных процессов. Он больше чем все другие виды человеческого поведения отражает мышление, восприятие, память, решение задач, интеллект и научение [1]. При таком подходе метафора, т. е. языковой образ, воспринимается как основное звено в усвоении и передаче знаний.

Детальному рассмотрению метафоры как способа мышления в рамках когнитивной лингвистики посвящена работа Э. Маккормака [7] «Когнитивная теория метафоры», в которой он дает определение метафоре как некоему познавательному процессу. По мнению Э. Маккормака причиной возникновения метафоры является сопоставление семантических концептов, в значительной степени несопоставимых, человеческим разумом путем определенных организованных операций. С одной стороны, метафора предполагает наличие сходства между свойствами ее семантических референтов, поскольку она должна быть понята, а с другой стороны – несходства между ними, так как метафора призвана создать некий новый смысл.

Особенностью ориентационной метафоры является то, что она представляет собой результат взаимодействия не отдельных концептов, а целых систем концептов, которые находятся в определенной пространственной оппозиции по отношению друг к другу. Например, «верх – низ», «внутри – снаружи», «глубокий – мелкий», «передняя сторона – задняя сторона» и др. [11].

Многие фразовые глаголы имеют как прямое, так и метафорическое значение, но существуют и фразовые глаголы, обладающие исключительно метафорическим значением. Примечательно, что данное значение может возникать не только вследствие метафорического употребления смыслового глагола: частица, входящая в состав фразового глагола, часто сама имеет метафорическое значение. В английском языке частицы и наречия, являющиеся составной частью фразовых глаголов, как правило, указывают на расстояние, направление, протяженность, расположение в пространстве. Например, частица *up* используется для обозначения движения вверх, *down* – движения вниз, *ahead* указывает на положение впереди. Метафорические значения данных частиц возникли из буквальных и зафиксированы в словарях фразовых глаголов. Так, частица *up* метафорически указывает на увеличение размера, числа или силы (*prices went up*), *down* – на уменьшение размера, числа, силы (*the children quietened down*), *ahead* – на некоторый момент в будущем (*many problems lie ahead of us*) [12].

Разобравшись с ключевыми понятиями нашей статьи, перейдем к анализу примеров, взятых из выступлений британских политиков.

Пример № 1: It's not about picking winners, propping up failing industries, or bringing old companies back from the dead [13]. Этот пример был взят из речи Т. Мэй за 2016 год под названием “Leader’s speech”. В данном случае метафора “*bringing back from the dead*” несет в себе положительную коннотацию, хотя ориентационный концепт “*back*” воспринимается как негативное состояние регресса. Так как речь имеет характерное название, мы понимаем, что по ходу ее развития будут употребляться больше положительно-ориентированные метафоры для создания характерного пространства вокруг персоны говорящего, что непременно вызовет положительное впечатление у слушателей.

Пример № 2: I confess that my eldest did bring me further down to earth last week. [14] – из речи Эда Милибэнда за 2015 касающейся сложной экономической ситуации в мире. В этом примере ориентационная метафора, имеющая в составе идею движения вниз (упадок, деградация, регресс), выраженную лексемой “*down*”, в русском языке передается в значении «опомниться», «вернуться», «прийти в себя», «спуститься с небес на землю».

Пример № 3: Cracking down on the ideology of Islamist extremism [15]. Пример, взятый из речи Т. Мэй за январь 2017 года по поводу террористических атак на Лондон, отлично показывает, как совмещается пространственный концепт «низ» и идея упадка, горя и принятие

серьезных мер для борьбы с трудными жизненными ситуациями. Говоря о таких неприятных понятиях как терроризм и экстремизм, спикеры, безусловно, чаще и чаще употребляют такие концепты как «низ», «назад».

Пример № 4: No conflict that will continue to rip us apart [16]. Следующим политиком, речь которого хотелось бы проанализировать, является Гордон Баун и его выступление за 2017 год. Данный пример отлично показывает, что явления, тормозящие развитие государства, препятствующие мирной жизни, а также идеи разделения и отдаления чаще выражаются ориентационными метафорами со значением «в сторону», «по направлению от чего-либо».

Пример № 5: There is a golden thread that runs through British history [Там же]. Употребляя ориентационную метафору «золотой нитью проходит сквозь», политик подчеркивает качества и ценности народа, которые являются неотъемлемой частью нации, где пространственное значение выражается с помощью лексемы “through”.

Исследовав примеры из выступлений британских политиков, нельзя однозначно утверждать значения каких-либо концептов ориентационных метафор, ведь они могут нести в себе как положительную, так и отрицательную коннотации. Однако традиционные значения таких пространственных значений «верх», «низ», «назад», «вперед» и возникающие при их употреблении коннотации сохраняются во многих примерах.

Исходя из вышесказанного, можно предположить, что именно контекст определяет значения, которые будут нести в себе ориентационные метафоры, вне зависимости от пространственных концептов, которые они имеют.

Литература

1. Баранов А. Н. Очерк когнитивной теории метафоры // Русская политическая метафора (материалы к словарю). М., 1991.
2. Курбанов И. А., Кириллова В. С. Основные метафорические модели в дискурсе инвалидности российских и американских СМИ // Лингвистическое образование на современном этапе: российский и зарубежный опыт : Сб. науч. ст. и материалов Междунар. конф., посвящ 15-летию пер. вып. спец. в обл. лингвистики в Сургут. гос. ун-те ; ответ. ред. И. А. Курбанов. 2017. С. 56–60.
3. Курбанов И. А., Носкова С. Г. Социальная модель в языковых репрезентациях человека с ограниченными возможностями в российском и американском дискурсах СМИ // Вестн. Том. гос. пед. ун-та. 2017. № 6 (183). С. 25–31.
4. Курбанов И. А., Носкова С. Г. Природоморфные метафоры в дискурсе инвалидности российских и американских СМИ // Вестн. Рос. ун-та друж. нар. Сер.: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2016. № 2. С. 57–62.
5. Курбанов И. А., Носкова С. Г. Антропоморфные метафоры в моделировании образа человека с ограниченными возможностями в дискурсе российских и американских СМИ // Общественные науки. 2015. № 6–1. С. 126–134.
6. Курбанов И. А., Домбровская О. В. Особенности структурирования метафорической модели «американский президент – это монарх» в российском и американском политическом дискурсе // Вестн. Сургут. гос. пед. ун-та. 2013. № 3. С. 26–29.
7. Маккормак Э. Когнитивная теория метафоры // Теория метафоры. М., 1990.
8. Носкова С. Г., Курбанов И. А. Метафорическая модель «инвалидность – это война» в национальных медиа-дискурсах России и США // Лингвистическое образование на современном этапе: российский и зарубежный опыт. : Сб. науч. ст. и материалов Междунар. конф., посвящ. 15-летию пер. вып. спец. в обл. лингвистики в Сургут. гос. ун-те ; ответ. ред. И. А. Курбанов. 2017. С. 85–98.
9. Сало В. Э., Курбанов И. А. Метафорическое моделирование ареста в произведении А. И. Солженицына «Архипелаг Гулаг» // Лингвистическое образование на современном этапе: российский и зарубежный опыт : Сб. науч. ст. и материалов Междунар. конф., посвящ.

15-летию пер. вып. спец. в обл. лингвистики в Сургут. гос. ун-те ; ответ. ред. И. А. Курбанов. 2017. С. 133–139.

10. Серегина И. А., Курбанов И. А. Морбиальная метафора периода украинского кризиса // Убеждение и доказательство в современном политическом дискурсе : Материалы Международ. науч. конф. ; глав. ред. И. В. Култышева. 2014. С. 111–120.

11. Lakoff G. and Johnson M. *Metaphors We Live By*. Chicago: The University of Chicago Press, 1981. 242 p.

12. Moon R. *Metaphor and Phrasal Verbs* / Dr. Rosamund Moon // *The Macmillan Phrasal Verbs Plus dictionary*. 2009. Language Study 5–9 p.

13. Онлайн архив речей британских политиков [Электронный ресурс]. URL: <http://www.britishpoliticalspeech.org/speech-archive.htm?speech=364>.

14. Веб-сайт британской ежедневной газеты The Guardian [Электронный ресурс]. URL: <https://www.theguardian.com/politics/2015/jun/04/ed-miliband-returns-to-the-commons-with-speech-on-inequality>.

15. Веб-сайт британского таблоида Daily Mirror [Электронный ресурс]. URL: <http://www.mirror.co.uk/news/politics/theresa-mays-astonishing-speech-declaring-10592101>.

16. Британское интернет-издание газеты The Independent [Электронный ресурс]. URL: <http://www.independent.co.uk/news/uk/politics/gordon-brown-speech-third-option-scotland-brexit-nicola-sturgeon-independence-referendum-a7636431.html>.

УДК: 070

Калибекова Г. П.

Научный руководитель: Оразымбетова З. К., к. филол. н., КГУ им. Бердаха

ЯЗЫК ГАЗЕТ КАРАКАЛПАКСТАНА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ХАРАКТЕРА

В статье анализируется особенный языковой стиль отраслевых газет Каракалпакстана. Автор отмечает формы стилистических оборотов в статьях газеты «Каракалпак университети» (Каракалпакский университет), «Касиплик билимлендириу» (Профессиональное образование).

Ключевые слова: стилистические приемы, газетный текст, отраслевая газета, корпоративная газета.

Стоит отметить что языковые и стилистические приемы в газетном тексте являются основным оружием каждого журналиста. Поэтому у многих газет Узбекистана есть свои языковые стили и устойчивые речевые обороты. Многие исследователи отмечают, что языковые особенности общенациональных и региональных газет надо изучать по отдельности. К тому же многие отраслевые газеты охватывают преимущественно республиканскую аудиторию, поэтому они имеют свои языковые и стилистические особенности. Например, в газете «Узбекистон адабиети ва санъати» (Литература и культура Узбекистана) преобладает книжный стиль, а в газете «Узбекистон спорти» преимущественно используется разговорный стиль. В газете «Кишлок хаёти» (Жизнь села) используются социально-политические, аграрные термины [1, с. 147].

В отраслевых газетах освещаются вопросы определенной отрасли и ее профессий. Поэтому в отраслевых газетах преобладают языковые стили этих профессий [2, с. 150]. Отраслевые газеты имеют особенность использования языка, свойственного только этой профессии. Аудитория газеты хорошо понимает язык газеты, термины которые используются в статьях.

В этой статье мы попытаемся анализировать язык некоторых газет. Для этого мы анализировали и взяли примеры из рубрик газет.

Например, газеты «Каракалпак университети» (Каракалпакский университет), свою специфику освещений жизни Каракалпакского государственного университета и основная цель газеты «Касиплик билимлендириу» (Профессиональное образование) освещение жизни колледжей и лицеев действующих на территории Республики Каракалпакстан. В обеих газетах преобладают языковые стили отраслевых газет педагогического и образовательного характера. Но стоит отметить, в нашей республике имеется традиция, что газеты учредителями, которых является министерства, высшее учебное заведение или большие строительные и другие компании их называют отраслевыми газетами. Мы знаем, что в российских исследованиях газеты больших корпораций, заводов и других ведомств называют корпоративными газетами.

В газете «Каракалпак университети» преобладают статьи и заметки о жизни студентов и преподавателей, научные и публицистические статьи ученых университета. В свою очередь большое внимание уделяется освещению творческих материалов студентов и магистрантов. Например, в газете имеются следующие рубрики «КМУ ПРЕСС», «Ажиниязнама», «Баркамал аулад камалы», «Сенин спортшы досларын», «Кулки терапия», «Коз-карас», «Спорт сенин саулыгын», «Спорт хабарлары» [3]. К тому же в газете печатаются законодательные акты и государственные программы, мероприятия организованные для молодежи.

Если присмотреться к стилю газеты, то можно отметить что в газете преобладает публицистический и научный стиль. К большому сожалению, рубрики, которые мы подчеркнули в начале статьи, не постоянны. Появившиеся на полосах газеты рубрики сразу же уходят на задний план, на место этого появляются другие рубрики.

Стоит отметить, что в языке газеты отмечается смешение стилей и, как следствие, разрушение системы жанров и жанровых ожиданий.

Реальность состоит в том, что, относясь к сфере регулируемого речевого поведения, язык СМИ регулирует его на свой манер, не так, как это делалось в художественной литературе.

Кроме того, журналисты газеты часто используют односоставные предложения, среди которых преобладают неопределенно-личные и обобщенно-личные. Скорее всего, это можно объяснить тем, что в односоставных предложениях с глагольным сказуемым, чаще всего выражается исключительно действие.

Газета «Касиплик билимлендириу» была основана 2009 году. Основная аудитория газеты – это подростки, студенты специализированных колледжей и академических лицеев. Поэтому основная форма рубрик имеет информационный характер. Газета выходит два раза в месяц.

Основные рубрики газеты: «Зыянлы затлардан сакланын», «Колледжде оқыган жаслар», «Билип койганыңыз жаксы», «Кууанышлы хабар», «Сыйлыкланганлар хаккында соз», «Пикир», «Догереклер турмысынан», «Тажирийбе», «Касиплести улыглау» и другие.

Для того чтобы сделать свой текст экспрессивным и эмоциональным журналисты включают эмоциональные средства выразительности языка. В газете «Касиплик билимлендириу» тоже используется эмоционально-экспрессивные формы для того чтобы показать реальные проблемы, стоящие перед академическими лицами и колледжами.

Таким образом, можно отметить, что газета придерживается традиционных стилистических линий в освещении жизни молодежи и подрастающего поколения.

Следовательно, можно увидеть, что в освещении общественной жизни большую роль имеют отраслевые газеты Каракалпакстана.

Необходимо отметить, что в отраслевых газетах наблюдаются две противоположные тенденции: Журналисты стараются минимизировать возможность коммуникативной неудачи, используя в текстах статей достаточно простые синтаксические структуры.

Анализируя газеты «Каракалпак университети» и «Касиплик билимлендириу» мы пришли к следующим выводам:

1. В газетах преобладают термины относящийся к образованию, статьи написаны на языке данной отрасли.
2. В языковых оборотах учтены потребности и интересы аудитории.

Литература

1. Ҳамдамов Ю. Тараққият мезони. Т. : Ўзбекистон, 2013. 147 с.
2. Ҳамдамов Ю. Тараққият мезони. Т. : Ўзбекистон, 2013. 150 с.
3. Қарақалпақ университети. 2010-жыл. Апрель. № 31–32.

УДК 81'373

Литовченко А. С., Сергиенко Н. А.

Научный руководитель: Чудинов А. П., д. филол. н., профессор, УрГПУ

ОСНОВОПОЛАГАЮЩИЕ ПРИНЦИПЫ И РЕЛЕВАНТНЫЕ МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИНГВОКОГНИТИВНОЙ КАТЕГОРИЗАЦИИ

Статья посвящена изучению места и роли категоризации в построении лингвокогнитивных исследований на фоне анализа основополагающих принципов когнитивной лингвистики. В статье выделены основные признаки современной парадигмы лингвистики (антропоцентризм, экспансионизм, неофункционализм, экспланаторность).

Ключевые слова: категоризация, когнитивная лингвистика, антропоцентризм, концептуализация.

Принципы когнитивной лингвистики можно охарактеризовать как *малую парадигму* в пределах *большой парадигмы* постгенеративной лингвистики. Согласно Е. С. Кубряковой [1], понятие парадигмы состоит из следующих компонентов: 1) установочно-предпосылочного (исходные принципы и предположения науки); 2) предметно-познавательного (что считается непосредственной областью анализа); 3) процедурного, или технического (существующие методы и конкретные процедуры анализа, основополагающие модели и т. п.).

Для постгенеративной лингвистической парадигмы характерным является доминирование первого компонента и, как следствие, Е. С. Кубрякова выводит четыре общих принципиальных установки: 1) экспансионизм (расширение границ лингвистики, междисциплинарность, новые области исследований, новый материал, сближение лингвистики с естественными науками); 2) антропоцентризм (человек становится «точкой отсчета», учет влияния культуры и ментальности); 3) неофункционализм (признание примата функций, ведущая роль значения, изучение языка в деятельности); 4) экспланаторность (установка на объяснение, а не только описание и классификацию, и, как следствие, выход за границы собственно лингвистической сферы) [1]. В конкретных случаях указанные установки имеют различный относительный вес и претерпевают модификаций, поэтому, характеризуя отдельное направление лингвистического анализа, следует учитывать конкретное наполнение его компонентов.

Кроме установок парадигму составляют и требования, которые должны удовлетворять той или иной теории и которые претендуют на научность. По точному замечанию Р. М. Фрумкиной, в истории наук о человеке, в частности и в лингвистике, чередуются две широких парадигмы, причем это челночное движение охватывает значительные временные отрезки: «Одна парадигма – это та, в рамках которой исследователь поступает с объектом исследования так, как если бы человека создала исключительно природа. Другая парадигма обязывает исследователя помнить, что человека создала, прежде всего, культура» [4, с. 104]. Такое маятниковое качание можно объяснить преобладающим вниманием исследователей к одной группе факторов за счет другой, поэтому важно избирать сбалансированный подход. Кроме того, становление новой парадигмы предполагает выработку нового языка описания, или же «мета-

языка», и новых методов исследования – их часто заимствуют из смежных или «эталонных» наук. Создание нового метаязыка часто опирается на метафоры, и в лингвистике «неоднократно менялся набор объектов, используемых как метафоры, которые служат моделями» [4, с. 105].

Когнитивная лингвистика, таким образом, представляет собой не конкретную теорию, а, скорее, «конфедерацию» исследовательских программ, объединенных рядом основополагающих фундаментальных принципов, предположений и постулатов. Когнитивная лингвистика в таком контексте принадлежит к функциональным подходам, но отличается общей и всеохватывающей ориентацией на исследование триады «человеческий язык – мышление – социально-физический опыт» [6]. С точки зрения когнитивной лингвистики *язык предназначен для операций с категоризациями* и выполняет такие принципиальные функции: создание категоризаций в мозге адресанта, их выражение и сообщение с определенной целью и вызывание соответствующих категоризаций в мозге адресата. Эти четыре операции с категоризациями – *генерация, экстерииоризация, коммуникация и активация* – лежат в основе всех применений языка и его традиционно определяемых функций.

Согласно лингвистическим построениям в рамках когнитивной лингвистики выдвигаются следующие требования:

1) дескриптивное соответствие (*descriptive adequacy*) – это требование касается любого лингвистического исследования, ведь речь идет о соответствии моделей фактам языка;

2) психологическая реалистичность (*psychological plausibility*) – модели должны отражать реальную психическую реализацию языка и должны выдерживать проверку данными психологических исследований;

3) нейронная реалистичность (*neural plausibility*) – с появлением нейронаук и доступностью данных о функционировании нейронного субстрата мозга в процессах, связанных с языком и речью, все чаще выдвигается требование согласования лингвистических моделей с таким типом данных;

4) критерий сходящихся доказательств (*converging evidence*) – данные, полученные из разных источников или разными методами, которые подтверждают модель, повышают степень доверия к ней [11], причем особый вес имеет совместимость с другими когнитивными способностями человека. Таким образом, объектом исследования когнитивной лингвистики является язык, рассматриваемый в когнитивном аспекте как лингвокогнитивный механизм для операций с категоризациями.

По мнению Дж. Лакоффа [9] парадигма когнитивной лингвистики основывается на двух принципиальных установках с наивысшим приоритетом, из которых вытекает ряд следствий. Эти установки мы рассмотрим с учетом работ В. Эванса [5; 6].

1. Установка на обобщение (*generalization commitment*). Эта установка направляет исследователей на установление и описание общих принципов человеческого языка как таких, которые вытекают из общих когнитивных способностей (*cognitive abilities*) человека. Речь идет об установке на интегральность, немодулярность языка в отличие от «модулярных» подходов, которые сформировались под влиянием работ Н. Хомского и которые постулируют язык как особый изолированный модуль, а в пределах языка – отдельные модули фонологии, морфологии, семантики, синтаксиса со специфическим строением, принципами и даже типом знаний. Когнитивные лингвисты стараются выявить общие черты в разных гранях языка, используя при этом успешные методы и достижения из разных областей разных наук [8; 13].

Когнитивная установка (*cognitive commitment*). Когнитивная установка выдвигает требование согласовывать предлагаемые объяснения языковых фактов с общеизвестными данными о работе мозга, полученными из разных дисциплин, в частности из когнитивной психологии и нейронаук. Таким образом, речь идет о принципиальной междисциплинарности когнитивной лингвистики. Когнитивная установка важнее, чем поиск обобщений: если сугубо лингвистические обобщения противоречат данным когнитивных наук, приоритет оставляют

за последними. Когнитивная лингвистика стремится не к «внутридисциплинарным» обобщениям, а к внешним, т. е. таким, которые объединяют языковые явления с неязыковыми, а язык с человеческим познанием в целом [7]. Из этого вытекает, в частности, что теории в когнитивной лингвистике не могут содержать элементы (статические или динамические), которые противоречат известным фактам в отношении человеческого когнитивного механизма. Преимущество предоставляется лингвистическим моделям, которые опираются на установленные когнитивные свойства, а не тем, которые удовлетворяют сугубо логическим критериям. Когнитивно реальные обобщения могут не согласовываться с обобщениями, полученными в рамках других направлений языкознания, поскольку к последним не всегда выдвигают требование психологической (и нейронной) реалистичности. Таким образом, когнитивная теория естественной языковой категоризации – это основа (и, в определенном смысле, критерий) для выведения обобщений в когнитивной лингвистике. Под таким углом зрения исследования механизмов естественной языковой категоризации имеют двустороннюю направленность – с одной стороны, углубляется и расширяется наше понимание фундаментальной особенности языка и мышления, а с другой, уточняются требования к формулированию лингвокогнитивных теорий [2; 3].

Из выше представленных установок вытекает ряд принципиальных постулатов когнитивной лингвистики, имеющих важное значение для изучения особенностей лингвокогнитивной категоризации. При их анализе мы будем опираться на тезисы, сформулированные в работе В. Эванса [6].

1. Постулат о воплощенном познании (embodied cognition) – когнитивный аппарат человека, в частности его концептуальная организация, зависит от особенностей взаимодействия человеческого тела с окружающей средой; «природа действительности не дана объективно, а является функцией от специфического человеческого и индивидуального воплощения» [6, с. 3]. Это также называют постулатом о воплощенном опыте (embodied experience) или эмпирический реализм (experiential realism) [10]. Что касается категорий, то кроме довольно тривиального утверждения, что категории отражают человеческий опыт, появились экспериментальные подтверждения того, что имеющиеся в языке категории влияют на восприятие действительности человеком, в частности, на восприятие цвета [14].

2. Постулат об энциклопедизме семантики (encyclopedic semantics). Этот постулат не имеет однозначного толкования в разных течениях когнитивной лингвистики. В каждом случае речь идет о связи семантических представлений (семантической структуры) с концептуальными (концептуальная структура). Если автор когнитивной грамматики Р. Ленекер ставит между ними знак равенства, то В. Эванс считает, что это два отдельных типа представлений и что семантическая структура предоставляет доступ к определенным аспектам концептуальной структуры [6]. В английском языке *red* может обозначать и красный цвет, и рыжий или даже бурый, а *blue* – синий, голубой или небесный. Эти значения (конкретные оттенки) не вытекают из сугубо языковых репрезентаций – их активация в контексте требует обращения к концептуальным структурам, энциклопедическому знанию, опыту действительности. Наиболее приемлемой формой энциклопедизма является, очевидно, «воздержанный энциклопедизм», т.е. признание градуального характера релевантности внеязыковых данных для семантического анализа.

3. Постулат о символичности (symbolic thesis) – основная единица строения языка (грамматики языка) – это символическая единица, в которой форма соединена с содержанием. Г. Ленекер называет ее символическим объединением (symbolic assembly) [12], а конструктивисты – конструкцией [8]. Символические единицы охватывают весь диапазон от полнозначных слов к схемам, в частности, морфемам, целым словам, идиомам, синтаксическим конструкциям. К тому же, они могут различаться абстрактностью, например, классы слов (части речи), падежные окончания и грамматическое время имеют крайне абстрактное значение по сравнению с полнозначными лексемами. Фактически, речь идет о том, что в языке нет формы без содержания (пусть даже схематического или абстрактного). Таким образом, значение попа-

дает в фокус внимания когнитивных лингвистов. Когнитивная лингвистика постулирует «лексико-грамматический континуум», на одном конце которого лежат единицы с конкретной формой и богатым содержанием (полнозначные слова), а на противоположном – единицы, схематические и по форме, и по содержанию. Символьные единицы создают иерархическую сеть по уровню схематичности. Отношения между более схематическими символьными единицами и более конкретными единицами, которые являются их примерами, называют категоризацией. Сочетаемость языковых единиц в когнитивной лингвистике понимают как интеграцию – точнее «монтаж» – символьных единиц в большие грамматические структуры.

4. Постулат о значении как концептуализации (meaning is conceptualization) – в отличие от композиционного подхода к значению когнитивная лингвистика предполагает, что лингвистически выраженное значение охватывает концептуализацию, т. е. когнитивные процессы высшего порядка, которые могут быть частично или преимущественно неязыковыми. Объединение символьных единиц вызывает в мозге человека блоки значения (концептуализации), которые возникают частично как результат действия неязыковых процессов интеграции и других когнитивных операций. Под таким углом зрения языковые единицы служат «подсказками» (prompts) для ряда когнитивных операций и привлечения фоновых знаний, вследствие чего и возникает конечная концептуализация. Такой подход устраняет искусственное разделение между языковыми и неязыковыми знаниями и дает возможность исследовать и объяснять, как слово выражает мысль. Язык ограничивает вариативность концептуализации и подсказывает ее модели и образы. В языковой семантике *per se* не воплощено все богатство концептуализаций – она лишь предлагает ограниченный набор инструкций концептуальной системе для воспроизведения и создания сложных идей [5, с. 8]. Значение языковых единиц – это только часть тех концептуализаций, которые они вызывают в мозге человека. Языковые значения погружены в энциклопедическое знание [12].

В подходе к значению когнитивная лингвистика требует изменения метаязыка и «моделированной» метафоры. Согласно наивной теории (folk theory) семантики, значения содержатся непосредственно в словах и их соединениях, т. е. эффект (значение) приписывают видимой причине (языку, языковым формам) [7]. Такая теория играет полезную роль в повседневной жизни, в наивной картине мира, однако на уровне научных исследований она является ошибочной. Тем не менее, такое понимание значения настолько «очевидно», что оно проникло и в разные направления лингвистики. И в самом деле, утверждение о том, что языковые формы *имеют* или *несут* значение, считается безоговорочным. На самом же деле мы имеем здесь дело с метафорической связью: значение приписывается языковой форме как объект собственнику. Это видно и во многих других конструкциях: *слово приобретает значение* (при определенных условиях), *языковая единица теряет сему* и т. п. Когнитивная лингвистика отходит от метафорического представления о том, что слово (или иная языковая единица) «несет с собой» значение, и постулирует вместо этого наличие иной связи – слово как «подсказка» для конструирования значения / категоризации. На метаязыковом уровне это проявляется в таких конструкциях: *слово вызывает / активизирует такое значение (в определенном контексте)*, *слово по обыкновению связано с таким значением / представлением*, *языковая единица указывает на определенное значение* и т. п. Это один из тех случаев, когда когнитивная лингвистика осуществляет замену фундаментальной метафорически-концептуальной научной модели [3].

5. Постулат о примате языкового употребления (usage-based thesis) – языковая структура возникает из языкового употребления [15, с. 5]. Этот тезис лапидарно выражает ряд ключевых положений, а именно: знание языка выводится из языкового употребления; знать язык – это знать, как его употребляют; языковое употребление – неотделимая часть языковой организации индивида, его «языковой системы», «ментальной грамматики». Языковые структуры основываются на языковом употреблении, а потому их нельзя изучать безотносительно к употреблению. Как следствие, символьным единицам присуща степень укоренения (entrenchment), т. е. степень устойчивости этой единицы как рутинной когнитивной процедуры (cognitive routine) в мозге говорящего [6; 12]. Если языковая система является функцией от

языкового употребления, то чаще употребляемые языковые единицы имеют высшую степень укоренения и большее влияние на языковую систему путем предоставления образцов, схем употребления, а эти образцы далее формируют (и, некоторым образом, модифицируют) языковое употребление. Таким образом обеспечивается двустороннее влияние между языковой системой и употреблением.

Еще одним следствием является чрезмерность (*redundancy*) языковой системы. Дело в том, что единицы ментальной грамматики формируются путем абстрагирования и схематизации из конкретных символьных единиц, имеющих в употреблении, и организуются в иерархическую сеть в измерении конкретности / схематичности, т.е. по принципу «схема-примеры» – например, схема «прилагательное + именная группа» (*Adj + NP*) и ее конкретные реализации. Согласно постулату о примате языкового употребления, эта схема укоренена в долгосрочной памяти вместе со своими конкретными реализациями с сохранением связи категоризации между ними. Таким образом, и в этом случае (организация языковых категорий в ментальной грамматике) срабатывают механизмы естественноязыковой категоризации. Следовательно, более глубокое понимание естественноязыковых категорий, которые использует человек, в частности роль чрезмерности в категоризационных процессах, может проливать свет и на ментальное представление языкового знания.

Таким образом, признаки современной парадигмы лингвистики (антропоцентризм, экспансионизм, неофункционализм, экспланаторность) нашли конкретное воплощение в ряде принципиальных установок и постулатов, которые задают «малую парадигму» когнитивной лингвистики.

Литература

1. Кубрякова Е. С. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (опыт парадигмального анализа) // Язык и наука конца 20 века. М. : Рос. гос. гуманитар. ун-т, 1995. С. 144–238.
2. Сергиенко Н. А. Лингвокогнитивное направление изучения языка в контексте исследований категоризации // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 10–3 (76). С. 173–175.
3. Сергиенко Н. А. Теория категорий в отечественной и зарубежной науке: классический подход // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 7–1 (73). С. 150–153.
4. Фрумкина Р. М. Есть ли у современной лингвистики своя эпистемология // Язык и наука конца 20 века : сб. ст. М. : Рос. гос. гуманитар. ун-т, 1995. С. 74–117.
5. Evans V. *Cognitive Linguistics. An Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006. 851 p.
6. Evans V. *Cognitive Linguistics. Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*. 2012. Is. 3. Pp. 129–141.
7. Fauconnier G. *Methods and generalizations // Cognitive Linguistics: Foundations, Scope and Methodology*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1999. Pp. 95–128.
8. Goldberg A. *Constructions at Work*. Oxford: Oxford University Press, 2006. 280 p.
9. Lakoff G. The invariance hypothesis: is abstract reason based on image schemas? // *Cognitive Linguistics*. 1990. 1. Pp. 39–74.
10. Lakoff J. *Women, fire, and dangerous things. What categories reveal about the mind*. Chicago and London: The University of Chicago Press: Published 1987. Paperback edition 1990. 614 p.
11. Langacker R. *Assessing the cognitive linguistic enterprise // Cognitive Linguistics: Foundations, Scope, and Methodology*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1999. Pp. 13–60.
12. Langacker R. W. *Foundations of Cognitive Grammar*. Stanford: Stanford University Press, 1987. Volume I. 516 p.

13. Taylor J. R. Linguistic Categorization. Oxford: Oxford University Press, 2003. 3rd edition. 308 p.
14. Thierry G. Unconscious effects of language-specific terminology on preattentive color perception // Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA. 2000. Is. 6. Pp. 4567–4570.
15. Tomasello M. Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition. Cambridge, Mass. : Harvard University Press, 2003. 388 p.

УДК 81'42: 811.133.1

Цыбина А. В.

*Научный руководитель: Фефелова В. В., к. филол. н., доцент,
Горловский институт иностранных языков*

СТРУКТУРНАЯ И КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ФРАНКОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСА

В статье рассматривается структурная и коммуникативно-прагматическая организация образовательного Интернет-дискурса на материале официальных сайтов французских университетов. Разработана структурно-семантическая классификация франкоязычных текстов образовательного Интернет-дискурса. Анализируется прагматическая направленность веб-сайтов образовательных учреждений Франции.

Ключевые слова: дискурс, Интернет-дискурс, гипертекст, структура, семантика, коммуникативно-прагматическая организация.

Образовательный дискурс представляет собой институциональную форму общения, которая предполагает наличие конкретные статусно-ролевых отношений между участниками общения, например, учителя и ученика, родителей и администрации, а также имеет определенную цель – социализация нового члена общества, создание условий для становления всесторонне развитого человека во всем многообразии его психофизических, социальных и личностных характеристик. Образовательный дискурс существует не только как продукт деятельности, но также как процесс его создания. Эффективность его протекания обусловлена внешними и внутренними факторами. К внешним факторам следует отнести социальную и образовательную среду, в которой функционирует образовательный дискурс, к внутренним факторам – личностные качества и установки участников образовательного процесса [1, с. 23–27].

Организация Интернет-дискурса, образовательного дискурса в частности, характеризуется рядом признаков, подразделяющихся на две группы. К первой относятся признаки, которые демонстрируют суть Интернет-дискурса, его внутрисистемные характеристики: когнитивность, интерактивность, вариативность. Ко второй – признаки, которые демонстрируют внешние связи Интернет-дискурса: социологичность и психологичность [4, с. 41–46].

Когнитивность – реалистичность сети Интернет, ее приближенность к реальному миру. Когнитивность демонстрирует сложность мыслительной активности человека, продуктом деятельности которой является отражение всех сфер реального мира в технически организованной сети. Ее компонентами выступают:

- связи пространственно-структурных особенностей Интернета и его гуманитарного содержания;
- процессы интеграции субдискурсов, их содержательные особенности и структурная организация;

- расположение отдельных текстов в плоскостном или трехмерном пространстве Интернета;
- анализ средств, оптимизирующих процессы восприятия пользователем информации в сети Интернет.

Интерактивность – подразумевает активное участие пользователей в организации информационно-событийного поля Интернет-дискурса.

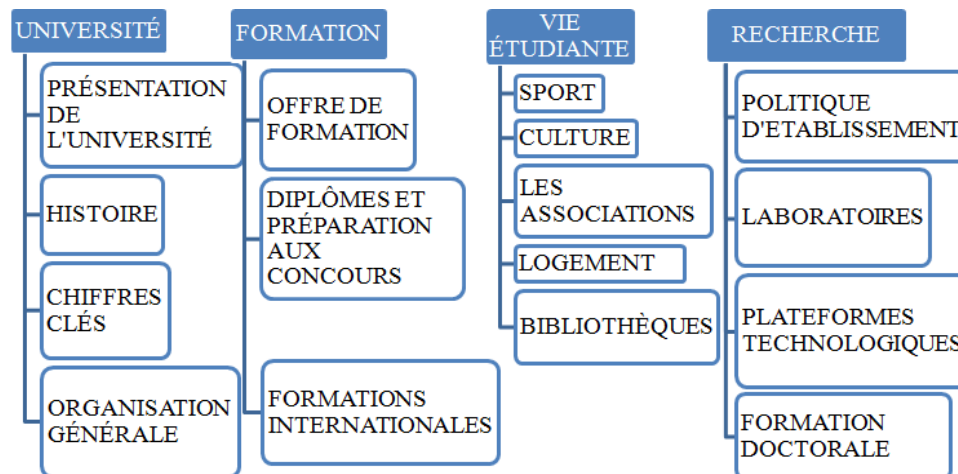
Вариативность проявляется в вариантном представлении инвариантной информации, различных способах подачи информации, а также затрагивает вопрос мультимедийности сети Интернет.

Вторая, важная для анализа Интернет-дискурса группа признаков необходима для демонстрации связи Интернета с внешними обстоятельствами, его влияния на реальную действительность, изменений общества в целом и пользователей в частности. Социологичность показывает особенности влияния Интернета на общество, раскрывает вопрос формирования сообществ в виртуальном мире и результаты их существования, которые проявляются в реальной действительности. Социологичность также заключается в способности Интернета как объединять, так и активизировать аудиторию, планировать ее действия, общение, распространять влияние общающихся людей друг на друга.

Психологичность отражается в изучении психологии пользователей, а именно в изучении вопроса самопрезентации в сети, зависимости, потери ориентации из-за смещения границ виртуального и реального, эмоционального отношения к содержанию, формирование и изменение типов сознания пользования. Психологичность показывает изменения, которые происходят в структуре личности активных пользователей Интернет-сети, а также влияние, которое оказывает Интернет на младшее поколение [4].

Все вышеперечисленные характеристики отражены в структурной и семантической организации франкоязычного образовательного Интернет-дискурса. Материалом для анализа послужил образовательный Интернет-дискурс, представленный веб-страницами высших учебных заведений Франции, который организован согласно определенной структуре, в большинстве случаев являющейся общей для всех сайтов. Подавляющее большинство сайтов представляют информацию разделенную на следующие смысловые блоки:

Схема 1.



Каждый университет предоставляет наиболее важную информацию о своих достоинствах и сильных сторонах, что позволяет создать лучшее впечатление у пользователей, заходящих на их сайт.

Большое количество университетов представляют вниманию посетителей сайта историю создания и развития своего учебного заведения, демонстрируя его престиж и уникальность, созданные на протяжении десятилетий, имена выпускников, ставших известными уче-

ными, переломные моменты, навсегда изменившие организацию обучения в стенах данного вуза.

Второй по распространенности раздел демонстрирует ключевые цифры, связанные со структурой университета. Как правило он включает количество студентов, проходящих обучение, грантов, которые получили студенты вуза, количество научно-практических лабораторий, количество корпусов и библиотек, количественные характеристики преподавательского состава и т. д.

Третьей важной структурной составляющей образовательного Интернет-дискурса выступает гипертекст. Переход от одного информационного блока либо страницы к другому осуществляется при помощи гиперссылок. Исходя из классификации, рассмотренной ранее, можно сделать вывод, что чаще всего в организации сайтов учебных заведений используют:

- внутренние ссылки, которые позволяют переходить с одной станицы на другую в пределах одного сайта;
- внешние, позволяющие осуществлять переход на другие сайты;
- простые ссылки;
- расширенные ссылки, наводя курсор на которые мы можем видеть открывающееся меню с перечнем других ссылок, ведущих к подтемам определенного блока информации;
- текстовые, то есть ссылка представляет собой слово или фразу, содержащие в себе адрес, отсылающий к другой странице;
- графические, те, которые представляют собой изображение, часто используются одновременно с текстовыми, причем содержат один и тот же адрес;
- затекстовые ссылки, которые находятся за пределами основного текста на странице, чаще всего представляют собой заголовок статьи;
- навигационные, не требующие возврата к исходному меню при навигации, используются намного чаще чем листовые;
- логические и риторические, обеспечивающие логическую и межтематическую связь между страницами одного сайта;
- сломанных (неработающих) ссылок обнаружено не было.

Лингвистический анализ франкоязычного образовательного Интернет-дискурса включает в себя две группы речевых характеристик – «внешнетекстовые» и «внутритекстовые» [3, с. 52–59.], состоящие из:

- конститутивных характеристик – тематическое, стилистическое, структурное единство и относительная смысловая завершенность;
- жанрово-стилистических характеристик – стилевая принадлежность, жанровый канон, клишированность;
- семантико-прагматических характеристик – информативность, модальность, интерпретируемость, интертекстуальная ориентация;
- формально-структурных характеристик – композиция, членимость, когезия.

Каждый из пользователей Интернет-сети имеет неограниченный доступ к сайтам с подобной информацией, к тому же большинство таких текстов рассчитаны на широкую аудиторию, включающую все возрастные категории и социальные классы. Вот почему именно данные тексты привлекли наше внимание. Они являются действительно актуальными, ведь в каждой семье есть дети, учащиеся в школе или в университете, и родители имеют доступ к сайтам дающим подробную информацию об образовательных программах, различных школах и лицеях, условиях поступления и т. д. Кроме этого и выпускники школ и абитуриенты часто обращаются к Интернету в поисках подходящего им высшего учебного заведения, ведь здесь содержится неисчислимое множество сайтов институтов и университетов всех стран мира, желающих заполучить как можно большее число студентов. И каждый из этих сайтов имеет свои особенности, и с развитием технологий используются все новые средства, которые могут помочь более полно рассказать об учебном заведении, сделать предоставляемую информацию

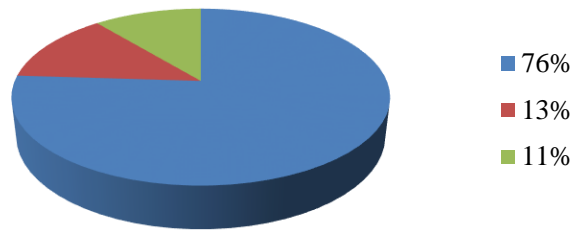
более интересной и привлечь к данному учебному заведению намного больше внимания чем раньше.

Итак, по семантическим составляющим, отобранные нами тексты можно классифицировать следующим образом:

- информативные тексты;
- информативно-рекламные;
- рекламные.

Схема 2.

Семантическая классификация текстов
образовательного Интернет-дискурса



Из проанализированных текстов наибольшее количество составляют тексты, несущие рекламную информацию о конкретном учебном заведении – 76 % от общего количества. Это тексты, представленные на Интернет-сайтах высших учебных заведений Франции.

13 % составляют информативно-рекламные тексты, которые представляют собой отзывы студентов об их учебе в определенном высшем учебном заведении, бывшие либо нынешние обучающиеся делятся личной информацией об этом заведении, публикуют свои отзывы.

11 % составляют информативные тексты, направленные на передачу и распространение информации об организации обучения, структуре учебного года. Присутствует также информация для родителей об образовательных программах для их детей.

Каждый тип данных текстов имеет свою целевую аудиторию, так, к примеру, информативные тексты рассчитаны на широкую публику, включающую людей всех возрастов и социальных слоев, информативно-рекламные и рекламные тексты, рассчитаны на более узкую аудиторию читателей, они больше направлены на абитуриентов и студентов, а также их родителей, желающих получить информацию об определенном учебном заведении.

Сайты различных учебных заведений имеют похожую структуру, и организацию информации. Каждый сайт представляет определенное количество информации, такой как:

- общая информация об университете. Данный раздел присутствует у подавляющего большинства сайтов. Он предоставляет сведения о создании и процессе развития учебного заведения, приводя конкретные даты и связанные с ними события, являющиеся значимыми для развития университета. Также этот раздел представляет великих ученых, прошедших обучение в этом заведении;

- презентация университета, то есть общая информация, являющаяся наиболее важной и актуальной для этого учебного заведения. Как правило, особое внимание акцентируется на современных научно-исследовательских лабораториях, функционирующих на базе университета. Отдельным пунктом сообщается о количестве учебных корпусов, посадочных мест, о количестве научных государственных грантов, которые может предложить университет студентам. Например:

- 78 научно-исследовательских лабораторий;
- 5 300 научных публикаций;
- 31 085 студентов, обучающихся на данный момент;

- 2 500 преподавателей и научных сотрудников, возглавляющих ведущие разработки по всем отраслям знаний, преподаваемых в этом учебном заведении;
- 4 800 иностранных студентов;
- 5 l'Unité de Formation et de Recherche, 3 L'Institut Universitaire de Technologie и 1 Ecole d'ingénieur.

Данную информацию мы можем видеть на сайте университета L'UNIVERSITÉ PARIS-SUD.

Образовательный Интернет-дискурс представляет собой коммуникацию образовательных учреждения со своими пользователями, потенциальными учащимися. Необходимость в рекламе у учебных заведений возникла в следствии формирования рынка образовательных услуг [2, с. 151–152].

Прагматическая направленность образовательного Интернет-дискурса представлена различными жанрами коммуникации: рекламой (для поступающих в вузы, вакансий), брошюрами, листовками, статьями в вузовских и других изданиях, интервью с представителями администрации вузов, Интернет сайтами.

Изучив отобранный материал, можно выделить следующие функции образовательного дискурса.

Схема 3.

Прагматическая направленность образовательного Интернет-дискурса



- Информативная функция реализована так, что речевое взаимодействие направлено на передачу и получение информации.

- Прагматическая (функция воздействия) предполагает использование языковых средств для различного рода воздействия на пользователя: интеллектуального, эмоционального или волевого.

- Эмотивная (эмоционально-экспрессивная) предусматривает использование различных средств для выражения отношения к содержанию сообщения.

- Фатическая (контактоустанавливающая) использует языковые средства для установления психологического контакта с читателем.

Таким образом, в современных условиях развивающегося информационного общества образование стало важной неотъемлемой частью жизни каждого его члена. В связи с высоким уровнем востребованности сферы образования, учебные заведения нуждаются в популяризации посредством Интернета, в связи с чем и создаются сайты, предоставляющие информацию об определенном учебном заведении, условиях поступления, особенностях организации. Такой тип текстов носит информативно-рекламный характер, и предназначен для определенной аудитории.

Рассмотрев структурную и коммуникативно-семантическую организацию Интернет-сайтов образовательных учреждений, мы выяснили, что Интернет-тексты французских университетов предоставляют информацию об: истории создания и развития учебного заведения; о количестве студентов, грантов полученных студентами вуза, количестве научно-практиче-

ских лабораторий, корпусов и библиотек, характеристики преподавательского состава и т. д. Очень важным компонентом образовательного Интернет-дискурса является гипертекстовая организация, позволяющая пользователям не быть привязанными к логике построения рекламного проспекта, который представлен официальным веб-сайтом высшего учебного заведения, а иметь полную свободу в поиске необходимой информации и навигации по странице.

Литература

1. Гончарова Д. А. Образовательный дискурс и его системообразующие признаки // Актуальные вопросы лингвистики и методики преподавания иностранного языка в системе довузовской и вузовской подготовки. Волгоград : Изд-во ВолГУ, 2012. С. 23–27.
2. Дьякова Е. Ю. Дискурсивные стратегии образовательного дискурса (на материале анализа Интернет-сайта Оксфордского университета) // Язык, коммуникации и социальная среда. Воронеж : ВГУ, 2006. С. 149–155.
3. Касумова М. Ю. Компьютерный дискурс как полиаспектная разновидность речи // Вісник Дніпропетровського університету. Сер. : Мовознавство. 2009. Т. 17. Вип. 15(2). С. 52–59.
4. Лазарева Э. А., Горина Е. В. Структурная модель и свойства дискурсивной системы интернета // Известия Уральского федерального университета. Сер. 1. Проблемы образования, науки и культуры. 2013. № 2 (113). С. 41–46.

УДК 811.161.1'373.4

Чучва Л. М.

*Научный руководитель: Викторина Т. В., к. филол. н., доцент,
Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова*

КЛАССИФИКАЦИЯ КОМПОЗИТОВ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА

В данной статье представлен анализ словообразовательных типов композитов в современном русском языке, а также рассмотрены словообразовательные модели. Описаны тематические группы данных слов. Для исследования привлечены лексемы, извлеченные из «Словаря композитов русского языка новейшего периода» М. Т. Гурчиани, Н. В. Габдреевой.

Ключевые слова: композит, сложное слово, способ образования, словообразовательная модель, тематическая группа.

Словарный состав современного русского языка подвижен. Он постоянно обогащается с помощью заимствования и образования новых слов. В современном русском языке одним из продуктивных способов словообразования является сложение.

Объектом данной статьи являются композиты современного русского языка. Под композитом в нашей работе понимается сложное слово. В данной работе мы опишем способы образования, а также тематическую группировку композитов, извлеченных методом избирательной выборки из «Словаря композитов русского языка новейшего периода» [1]. Объем исследовательской картотеки составил 400 слов.

Анализ языкового материала показал, что композиты образуются с помощью четырех способов. Прежде всего с помощью неморфемных, к которым относятся сложносоставной способ и слого-словная аббревиация, а также с помощью морфемных способов: к ним относятся образование сложных слов с первым связанным компонентом интернационального ха-

рактера и чистое сложение. Описание способов образования композитов определяется их частотностью в нашем языковом материале.

По нашим наблюдениям, самым распространенным способом образования композитов является сложносоставной способ, состоящий в сложении знаменательных слов без помощи интерфикса. Данным способом образовано 343 слова, что составляет 85,75 % от всего языкового материала. См., например: *агент-оптовик* – ‘экон. оптовый посредник, приобретающий право собственности на товар’, *имидж-центр* – ‘группа специалистов, деятельность которых направлена на создание оригинального и индивидуального стиля’, *бомж-пакет* – ‘разг., ирон. вид еды фаст-фуд’, *беби-лифт* – ‘спорт. подъемник для детей на горнолыжных и сноубордических курортах’, *веб-камера* – ‘видеокамера, подключаемая к компьютеру и предназначенная для работы с сетевыми приложениями’, *слайд-аэробика* – ‘аэробика на специальной дорожке – слайде, основным элементом которой является скольжение, напоминающее движения конькобежца, лыжника’, *каталог-клуб* – ‘каталог, в котором можно найти информацию про клубы различного характера’ и др.

Данные слова образованы по двум словообразовательным моделям:

1 модель: существительное + существительное: (ср.: *игра-иммитатор*, *капитал-морковка*);

2 модель: аналитическое прилагательное + существительное (ср.: *имидж-консультант*, *спам-оборона*).

Ко второй группе по частотности относятся слова, образованные при помощи первого связанного компонента интернационального характера, например: *авто-суши* – ‘служба доставки по городу, на дом и в офис блюд японской кухни’, *авиаипотека* – ‘экон. ипотечный залог, при котором в качестве гарантии погашения кредита выступает самолет или иной летательный аппарат’, *аэрофитнесс* – ‘широкий спектр средств физической подготовки в оздоровительных целях на основе аэробических форм проведения занятий’, *биоэтика* – ‘наука о нравственной стороне жизнедеятельности, которая изучает проблемы морали, прежде всего относительно человека и всего живого, определяет, какие действия по отношению к живому с моральной точки зрения допустимы, а какие недопустимы’, *видеоряд* – ‘совокупность графических изображений, объединенных одной тематикой и подающихся на экран во время демонстрации слайдов последовательно, в автоматическом режиме’, *европоддоны* – ‘поддоны европейского стандартного размера 800 × 1 200 мм, по прочности рассчитанные на четыре пробега и отличающиеся от поддонов, практикуемых в морских перевозках (1 000 × 1 200 мм)’, *биокомпьютер* – ‘компьютер, основными компонентами которого являются биомолекулы’ и др.

Слова, относящиеся к данному типу, образованы по следующей словообразовательной модели: аналитическое прилагательное + существительное. Для образования подобных слов используются закрепленные в русском языке компоненты *авто-*, *аква-*, *авиа-*, *аудио-*, *аэро-*, *био-*, *видео-*, *гипер-*, *евро-*, *ихтио-*, *кибер-*, *кино-*, *контр-* и другие. Данная группа включает 33 лексемы, что составляет 8,25 % от всех слов.

Следующим, менее распространенным способом образования композитов является слого-словная аббревиация, состоящая в объединении целого слова и сокращенного элемента. Этим способом образовано 16 лексем, что составляет 4 % от всего объема исследовательской картотеки.

Слова, представляющие данный деривационный тип, образованы по следующим моделям:

1 модель: существительное + произвольно усеченная основа существительного (ср.: *альфатрон* (*альфа* + (*элек*)*трон*), *бетатрон* (*бета* + (*элек*)*трон*), *каратэбика* (*каратэ* + (*аэро*)*бика*));

2 модель: произвольно усеченная основа существительного + существительное (ср.: *парамотор* (*пара(план)* + *мотор*), *пель-компас* (*пел(енгатор)* + *компас*), *симфо-рок* (*симфо(ния)* + *рок*));

3 модель: произвольно усеченная основа прилагательного + существительное (ср.: *вирт-личность* (*вирт(уальная)* + *личность*), *элит-гувернантка* (*элит(ная)* + *гувернантка*);

4 модель: произвольно усеченная основа глагола + существительное (ср.: *пакетир-пресс* (*пакетир(овать)* + *пресс*), *драп-марш* (*драп(ать)* + *марш*).

К наименее распространенному способу образования композитов относится чистое сложение, состоящее в образовании производного слова путем соединения одной или нескольких основ со знаменательным словом, см., например, такие номинативные единицы как *бланко-вексель* – ‘вексель, на котором отсутствует один или несколько реквизитов, заполняемых любым из участников вексельной сделки’, *талассо-центр* – ‘центр со специально размещенными бассейнами с морской водой, которая берется на определенном расстоянии от берега с помощью труб, что гарантирует ее чистоту. Вода подогревается до определенной температуры, что улучшает лимфодренаж и обмен веществ’. Данная группа включает 8 языковых единиц, что составляет 2 % от всего количества выбранных нами слов-композитов.

Необходимо отметить, что традиционно при образовании подобных слов используется интерфикс, ср., например: *бланко-вексель*, *талассотерапия*, *талассо-центр*, *хиропрактика*. Данные слова образованы по следующей словообразовательной модели: основа существительного + интерфикс + существительное. В то же время некоторые слова образованы без помощи интерфикса, и построены по модели: основа существительного + существительное (ср.: *бандгруппа*, *шуб-тур*, *яхт-гавань*).

В данной работе под тематической группой вслед за Ф. П. Филиным будем понимать «объединения слов, основывающиеся не на лексико-семантических связях, а на классификации самих предметов и явлений» [2, с. 231].

Классифицируя языковой материал, мы выделили 11 тематических групп: «Профессиональная сфера», «Компьютерная сфера», «Экономика», «Медицина», «Спорт», «Наука», «Образование», «Искусство», «Развлечения», «Городские объекты», «Быт» и описали по степени их частотности.

Самыми многочисленными группами лексики являются «Профессиональная сфера» (состоит из 100 лексем, что составляет 25 % от всех слов) и «Экономика» (включает 84 языковые единицы, что составляет 21 % от всего объема исследуемых слов). К тематической группе «Профессиональная сфера» относятся такие слова как *градинт-зонд* – ‘техн. зонд со сближенными одноименными (токовыми или измерительными) электродами, в котором расстояние между ними мало, сравнительно с расстоянием между электродами различного назначения’, *имидж-консультант* – ‘творческий человек, оказывающий многоплановую помощь в создании и оптимизации имиджа, стиля, внешнего облика клиента’, *тизер-ролик* – ‘рекламное сообщение, построенное как загадка, которое содержит часть информации о продукте, но при этом сам товар не демонстрируется. Тизер-ролики обычно появляются на раннем этапе продвижения товара и служат для создания интриги вокруг него’ и др. Тематическая группа «Экономика» включает следующие языковые единицы: *компания-мишень* – ‘компания, получившая предложение о поглощении, т. е. присоединении с потерей самостоятельности к другой компании’, *нау-счет* – ‘разновидность счетов, занимающих промежуточное положение между сберегательными и текущими счетами. Владельцы таких счетов обладают правом при уведомлении банка за 30 дней выписывать «обращающиеся приказы об изъятии» и использовать их для платежей наравне с чеками’, *дата-вексель* – ‘вексель, срок платежа по которому устанавливается через конкретный указанный промежуток времени со дня его выдачи’ и др.

К следующей тематической группе по частотности относится группа «Компьютерная сфера», состоящая из 45 номинативных единиц (11, 25 %), см., например: *принт-сервер* – ‘компьютер, управляющий сетевыми печатающими устройствами’, *тайм-менеджер* – ‘портативное электронное устройство небольших размеров, выполняющее функцию делового дневника, а также компьютерная программа для реализации данной функции’, *интернет-инкубатор* – ‘венчурная инвестиционная модель, целью которой являются ускоренная подготовка и быстрый вывод на рынок интернет-компаний и их проектов’ и др.

Поскольку компьютерная сфера деятельности относится к наиболее активно развивающимся, то словарь здесь постоянно пополняется новыми лексическими единицами, причем из-за быстрого устаревания компьютерных программ и самого оборудования многие слова так же быстро исчезают.

В тематическую группу «Спорт», состоящую из 35 номинативных единиц (8,75 %) входят следующие лексемы: *фулл-контакт* – ‘наиболее жесткая разновидность кикбоксинга, в которой разрешен полный контакт с нокаутирующими ударами (за исключением ударов руками в голову)’, *памп-аэробика* – ‘силовая аэробика со штангой в виде гимнастической палки’, *сноуборд-парк* – ‘территория для занятий и соревнований по сноубордингу, оборудованная специальными сооружениями’ и др.

К следующей тематической группе по частотности относится группа «Развлечения», состоящая из 34 лексем, что составляет 8,5 от всего объема исследуемых слов, см., например: *фэшин-шоу* – ‘показ мод, организованный в виде праздничного красочного шоу’, *бюст-парад* – ‘1) парад с участием обнаженных девушек, шоу мокрых маек; 2) перен. рейтинг певиц’, *найт-клуб* – ‘заведение, работающее в вечернее и ночное время и предлагающее посетителям развлекательную программу; ночной клуб’ и др.

Тематическая группа «Наука» представлена 29 языковыми единицами, что составляет 7,25 % от всех слов. См., например: *скин-эффект* – ‘поверхностный эффект, затухание электромагнитных волн по мере их проникновения в глубь проводящей среды, в результате которого, например, переменный ток по сечению проводника или переменный магнитный поток по сечению магнитопровода распределяется не равномерно, а преимущественно в поверхностном слое’, *фликкер-эффект* – ‘эффект мерцания катода, медленные флуктуации электрических токов и напряжений в электровакуумных и газонаполненных электронных приборах, обусловленные испарением атомов вещества катода’ и др.

Тематическая группа «Искусство» включает 22 номинативных единицы (5,5 %) и состоит из таких слов, как *Штраус-оркестр* – ‘ведущий европейский коллектив музыкантов, хранитель истинной музыкальной культуры Вены’, *драм-машина* – ‘синтезатор с тембрами ударных инструментов, в памяти которого хранятся в готовом виде одно- или двухтактные ритмические рисунки’ и др.

Тематическая группа «Медицина», состоит из 19 лексем (4,75 %), см., например: *стресс-фактор* – ‘действие на организм различных повреждающих или необычных по силе и длительности воздействий (интоксикация, инфекция, чрезмерное физическое напряжение, переохлаждение)’, *брекет-система* – ‘несъемная ортодонтическая аппаратура, которая приклеивается к зубам и не снимается в течение всего курса лечения’ и др.

Следующая тематическая группа «Быт», включает 15 лексем (3,75 %), см., например: *эрзац-продукты* – ‘пищевые суррогаты’, *бьюти-кейс* – ‘миниатюрная сумочка для хранения туалетных и косметических принадлежностей’ и др.

В тематическую группу «Городские объекты» входит 11 лексем (2,75 %), см., например: *пилон-фонтан* – ‘фонтан в виде колонны, столба, обычно со скульптурными украшениями’, *апарт-отель* – ‘отель, площадь номеров в котором, как правило, больше, чем в обычных гостиницах, так как предполагается еще и пространство для кухни’ и др.

Тематическая группа «Образование» представлена 2 лексемами (0,5 %): *аудиокурс* – ‘записанные на аудионосители уроки, предназначенные для изучения языка с помощью прослушивания и запоминания материала’ и *экспресс-курс* – ‘сокращенный вариант какого-либо образовательного курса, дающий базовый минимум знаний, навыков, умений’.

Кроме того следует отметить, что некоторые слова не включены ни в одну из указанных тематических групп. Мы отнесли их к группе «Прочие сферы». Данная группа составляет 1 % от всего объема анализируемых слов и представлена следующими языковыми единицами: *автоцерковь*, *даунклуб*, *драп-марш*, *Хиллари-эффект*.

Таким образом, мы выявили, что наиболее распространенным способом образования композитов является сложносоставной. Данные дериваты чаще образуются по модели: анали-

тическое прилагательное + существительное. Самыми многочисленными группами лексики являются «Профессиональная сфера» и «Экономика». Это объясняется тем, что в настоящее время в России расширяются международные контакты, а также наблюдается явление специализации профессиональной деятельности, происходят изменения в экономической, политической жизни.

Литература

1. Габдреева Н. В., Гурчиани М. Т. Словарь композитов русского языка новейшего периода. М. : Флинта: Наука, 2012. 280 с.
2. Филин Ф. П. Очерки по теории языкознания. М. : Наука, 1982. 336 с.

УДК 811.161.1'37

Чучва Л. М.

Научный руководитель: Викторина Т. В., к. филол. н., доцент,
Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова

ИЗ ИСТОРИИ ИЗУЧЕНИЯ КОМПОЗИТОВ РУССКОГО ЯЗЫКА

В статье дается краткий обзор изучения композитов. Описаны основные этапы русской композитологии.

Ключевые слова: сложное слово, композит, композитология.

Композитология – это учение об образовании композитов, т. е. сложных слов. Сложное слово – это «слово, образованное соединением двух или нескольких основ в процессе морфологического словопроизводства» [7].

На композиты в русском языке впервые обратил внимание М. В. Ломоносов в своей «Российской грамматике» [6]. Ученый писал, что сложение бывает от совокупления двух или многих речений воедино: *порука* из имени *рука* и предлога *по*, *рукомойник* от *рука* и *мою*. А. А. Барсов вслед за М. В. Ломоносовым сложными называл слова, образованные от нескольких слов [1]. В состав сложных эти ученые включали не только многокорневые, но и однокорневые слова, если последние образованы от сочетаний самостоятельных слов со служебными. Например, слово *нагорный*. В современном русском языке оно является простым словом, но как заметил В. П. Даниленко: «названные грамматисты мыслили вполне логично: слово «нагорный» образовано не от одного слова, а от двух – «на горе»» [5, с. 32]. Таким образом, в данный период дефиниция сложного слова еще не была четко определена, в компоненты композита могли входить не только самостоятельные слова, но и служебные.

Позднее А. Х. Востоков, Н. И. Греч, В. А. Богородицкий, Г. П. Павский, А. И. Смирницкий, В. Г. Белинский, Ф. Ф. Фортунатов, Ф. М. Буслаев, А. А. Потебня, Г. О. Винокур, В. В. Виноградов и другие исследователи выделили в своих работах, каждый в свое время, эту категорию слов, дали их определение, разработали классификации и тем самым заложили основы композитологии. Ф. И. Буслаев объяснял разницу между простыми и сложными словами тем, что простые слова состоят из корня и окончания; напр., слово *вода* – из корня *вод-*, откуда происходят «вод-ный, вод-ица», и из окончания *-а*; сложные слова состоят из двух или нескольких слов; напр., *пут-е-шествие*, *сам-о-любие*, *не-из-реченный* [2]. В. В. Виноградов, говоря о словосложении, называл его своеобразным комбинированным типом словообразования: «Словосложение является своеобразным комбинированным типом словообразования,

синтаксико-морфологическим. Правила сочетания морфем в этом случае существенно осложняются: вопрос о соотношении основ, о порядке их сцепления, а также о структурно-грамматическом оформлении второй части выводит этот тип словообразования за рамки правил образования простых производных слов» [4, с. 148]. В этот период ученые пришли к мнению, что сложное слово состоит из двух или более корней (основ).

Далее во второй половине XX века композиты ставили в центр своего внимания и рассматривали с разных позиций такие лингвисты, как В. П. Григорьев, Л.А. Шеляховская, А. И. Мельникова, Е. А. Василевская, Е. А. Земская, Е. С. Кубрякова, Ю. С. Сорокин, З. А. Потиха, А. Н. Бартошевич, Н. М. Шанский, К. Л. Ряшенцев, В. С. Зиньковская, О. Д. Мешков, В. Н. Немченко, Р. Ю. Намитокова, К. А. Левковская, Е. А. Макухина, а также ряд других ученых. Все они отмечали, что сложные слова являются одним из наиболее продуктивных способов словообразования. «После аффиксации словосложение является наиболее продуктивным способом словообразования», – писала Е. А. Василевская в своем труде «Словосложение в русском языке. Очерки и наблюдения» [3, с. 101]. В этот период ученые изучают способы образования сложных слов, выделяют словообразовательные модели. Не менее важными считаются вопросы соотношения сложного слова и словосочетания, отношения между компонентами сложного слова, принципы классификации сложных слов и др.

В конце XX – начале XXI веков интерес к изучению сложных слов возрос, так как интенсивность современной жизни привела к увеличению потока производства сложных слов в разных областях человеческой жизни. Это способствовало дальнейшему изучению композитов. Об этом свидетельствуют лингвистические труды Н. В. Юдиной, Н. С. Валгиной, Е. И. Дибровой, Н. А. Янко-Триницкой, В. Д. Надмидон, а также диссертационные исследования Р. Ф. Газизовой, Н. С. Гриценко, Е. Г. Озеровой, Хэ Хуа, Д. В. Ченнакадан, М. У. Сулейбановой, М. Т. Гурчани и других ученых. Так как в данный период в словообразование вовлекается большое количество иноязычной лексики, то композиты русского языка изучаются также в сопоставлении с композитами других языков. Это, например, такие работы как «Сложные слова со вторым компонентом-отглагольным существительным в немецком и английском языках и их соответствия в русском языке» Н. В. Аржанцевой, «Сложные слова в англоязычных художественных текстах и их перевод на русский язык» И. Ю. Пашкеевой и др.

Итак, словосложение является одним из продуктивных способов образования слов, что подтверждают исследования русских лингвистов. В конце XX – начале XXI веков интерес к изучению слов со сложными основами не только не утратился, а, наоборот, возрос. Одной из причин является то, что в настоящее время в современном русском языке наблюдается интенсивный рост количества сложных слов с заимствованными элементами и их переход в разряд узальной лексики.

Литература

1. Барсов А. А. Российская грамматика. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1981. 778 с.
2. Буслаев Ф. И. Опыт исторической грамматики русского языка : учеб. пособие для преподавателей. М. : Унив. тип., 1858. 2 т. Ч. 1. : Этимология. 244 с.
3. Василевская Е. А. Словосложение в русском языке. Очерки и наблюдения. М. : Учпедгиз, 1962. 132 с.
4. Виноградов В. В. Словообразование в его отношении к грамматике и лексикологии // Вопросы теории и истории языка в свете трудов И. В. Сталина по языкознанию. Изд. АН СССР, 1952. С. 99–152.
5. Даниленко В. П. Курс лекций. М. : Флинта : Наука, 2009. 320 с.
6. Ломоносов М. В. Российская грамматика. СПб. : Акад. наук, 1788. 214 с.
7. Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Словарь-справочник лингвистических терминов // Textologia.ru. Журнал о русском языке и литературе. М., 1976. URL: <http://www.textologia.ru/slovari/lingvisticheskie-terminy/?q=484> (дата обращения: 19.05.2017).

ПЕДАГОГИКА

УДК 81"22

Акулинина Д. А., Карнюшина В. В.

ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У СТУДЕНТОВ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ СРАВНИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ-ДЕЙКТИКОВ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПРОИЗВЕДЕНИИ И В ТЕКСТЕ ЕГО ЭКРАНИЗАЦИИ

Статья посвящена проблеме развития умения анализировать через сравнительный анализ фразеологических единиц английского языка в художественном тексте и тексте его экранизации. Рассматриваются дейктические категории, деятельностный подход, универсальные учебные действия и предпринимается попытка установить особенности употребления фразеологических единиц дейктической функции в художественном и кинематографическом текстах с учетом их специфики.

Ключевые слова: фразеологическая единица; функции фразеологических единиц английского языка; дейктическая функция фразеологизмов; кинотекст, деятельностный подход, сравнительный анализ.

Настоящая статья посвящена изучению формирования универсальных учебных действий через умение производить сравнение и анализ на основе художественного текста и кинотекста, а именно на материале современного английского романа J. K. Rowling «Harry Potter and the Half-Blood Prince», обращая внимание на современные направления педагогической науки, что и определило актуальность настоящей работы.

Без сомнения, деятельностный подход играет огромную роль в процессе обучения иностранных языков. Мы не можем, не согласится с А. Н. Щукиным, что «обучение носит деятельностный характер, так как реальное общение на занятиях осуществляется с помощью речевой деятельности, благодаря которой участники общения стремятся решать реальные и воображаемые задачи» [6, с. 99–100]. Виды заданий: ролевые игры, проблемные ситуации, спонтанное общение.

Современную методику преподавания нельзя представить без универсальных учебных действий (УУД). УУД представляют собой «совокупность действий учащегося, обеспечивающих его культурную идентичность, социальную компетентность, толерантность, способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса» [1, с. 15]. Развитие УУД обеспечивает учащегося возможностью самостоятельно ставить цели, искать и использовать необходимые средства и способы достижения, контролировать и оценивать процесс и результаты деятельности, создает условия для развития личности и ее самореализации на основе толерантности в современном обществе, обеспечивает успешное освоение знаний, умений и навыков и формирование картины мира, компетентностей в любой предметной области познания [1, с. 17].

Отметим, что кинотекст обладает сложным составом. Г. Г. Слышкин и М. А. Ефремова определяют кинотекст как «цельное и завершенное сообщение, выраженное при помощи вербальных и невербальных знаков, организованное в соответствии с замыслом коллективного функционально дифференцированного автора при помощи кинематографических кодов, зафиксированное на материальном носителе и предназначенное для воспроизведения на экране» [3, с. 62].

С другой стороны, художественный текст является «определенной моделью мира, некоторым сообщением на языке искусства, обладающий свойством превращаться в моделирующие системы» [2, с. 186].

Кроме того, исследуя проблему, мы столкнулись с различным пониманием термина «фразеологизм». В настоящем исследовании в качестве основного взято определение В. Н. Телли: «Фразеологизм – устойчивый оборот, значение которого основано на возникновении постоянного контекста, возникающего тогда, когда одно из слов выпадает из свободного употребления, превращаясь в компонент составной лексемы» [7, с. 659].

Дейксис указывает на участников коммуникативной ситуации, ее время и место, семантика дейксиса содержит отсылку на лицо, время и место. Следовательно, общепринятыми типами дейксиса изначально было принято считать личный, временной и пространственный типы дейксиса. Позже стали выделять эмоциональный и текстовый дейксисы.

По мнению Н. А. Сребрянской, личный дейксис указывает на роль участников в высказывании [4, с. 9]. А. В. Кунин отмечает, что пространственный дейксис связан с местом по отношению к местоположению участников речевой ситуации, а временной связан с указанием временных точек относительно времени высказывания [4, с. 9]. Согласно В. И. Шаховскому и В. В. Жура, эмотивный дейксис представляет исходную эмоциональную позицию говорящего [5, с. 46]. С точки зрения Ч. Филмора, текстовый дейксис указывает на отсылку диалога к какой-либо части текста [4, с. 9].

Изучив фактический материал, мы обратили внимание на различие ситуаций, в которых используется идентичные фразеологические единицы. Благодаря этому, мы считаем возможным использовать художественный текст и кинотекст в качестве основы для разработки упражнений по выработке умения сравнивать и анализировать.

Таблица 1

Примеры использования фразеологизма *all over* в тексте художественного произведения и кинотексте

Ситуация 1 (Художественный текст)	Ситуация 2 (Художественный текст)	Ситуация 3 (Кинотекст)
«They're staring at you because you were at the Ministry too, said Harry, as he hoisted his trunk into the luggage rack. Our little adventure there was all over the Daily Prophet, you must've seen it» [8, с. 137]	«Potions? The word echoed all over the Hall as people wondered whether they had heard right. Potions? said Ron and Hermione together, turning to stare at Harry» [8, с. 166]	«Oh, about time. I've been looking all over for you two. Right... Names? Professor Flitwick, you know me for five years. No exceptions, Potter» [10, 01:51:42-46]

Как мы видим, ситуации использования фразеологизма *all over* в тексте произведения «Harry Potter and the Half-Blood Prince» и его экранизации отличаются. Учащиеся производят анализ ситуаций употребления исследуемого фразеологизма.

Ситуация 1. Герои обсуждают, что на них все смотрят, благодаря их приключениям в Министерстве Магии, так как «Ежедневный Пророк» (газета) полностью был посвящен этому событию.

Ситуация 2. Профессор Дамблдор объявил нового преподавателя зелий. Ученики не поверили этому и уточняли это, в следствие это слово эхом разнеслось по всему залу.

Ситуация 3. Профессор Флитвик везде искал Гарри и Полумну, так как те пришли в школу последними.

Далее ученикам дается словарная дефиниция исследуемого фразеологизма.

All over – 1) everywhere; 2) (informal) what you would expect of the person mentioned [9, с. 36].

Для формирования универсального учебного действия учащимся предлагается составить диалоги с использованием изучаемой фразеологической единицы. Оценка производится по

определенным критериям, которые составляются совместно с учениками. Они могут включать: фонетику, лексику, грамматику, время составления диалога и количество использованных фраз.

Таким образом, благодаря этому подходу мы можем произвести обучение коммуникативному поведению через познавательную деятельность. Такой подход является хорошей основой для развития универсальных учебных действий. Необходимо отметить, что при использовании аутентичных текстов реализуется лингвокультурный компонент формирования вторичной языковой личности, что также является неотъемлемой составляющей универсальных учебных действий.

Литература

7. Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А. [и др.]. Как проектировать универсальные учебные действия. От действия к мысли : пособие для учителя ; под ред. А. Г. Асмолова. М. : Просвещение, 2008. 151 с.
8. Лотман Ю. М. Структура художественного текста // Об искусстве. СПб. : «Искусство-СПб», 1998. С. 14–285.
9. Слышкин Г. Г., Ефремова М. А. Кинотекста (опыт культурологического анализа). М. : Водолей, 2004. 153 с.
10. Сребрянская Н. А. Дейксис и его проекции в художественном тексте : моногр. М. : Воронеж : ВГПУ, 2005. 255 с.
11. Шаховский В. И., Жура В. В. Вопросы языкознания. Изд. 5-ое. М. : Изд. «Наука», 2002. 160 с.
12. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика : учеб. пособие для преподавателей и студентов. 2-ое изд., испр. и доп. М. : Филоматис, 2006. 480 с.
13. Ярцева В. Н. Лингвистический энциклопедический словарь. Изд. 5-ое. М. : Сов. энциклопедия, 1990. 682 с.
14. Rowling J. K. Harry Potter and the Half-Blood Prince. Bloomsbury, 2010. 768 p.
15. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English, A.S. Hornby. Oxford University Press, 2012. 1874 p.
16. Yates D. Harry Potter and the Half-blood Prince [Электронный ресурс] // IMDb.com, Inc., 1990–2017. URL: <http://www.imdb.com/title/tt0417741/> (дата обращения: 23.03.2017).

УДК 371

Андреева О. В.

Научный руководитель: Повзун В. Д., д. пед. н., профессор, СурГУ

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МОБИЛЬНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ В ОТКРЫТОЙ ИНФОРМАЦИОННО – ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ШКОЛЫ

В статье рассматривается вопрос об эффективности использовании мобильных приложений в учебном процессе. Определены возможности мобильных приложений на уроке, представлена модель мобильного приложения для использования на уроках русского языка.

Ключевые слова: приложение, мобильное приложение, Интернет, русский язык, образование, эффективность, обучение, Web 2.0, mLearning.

В современном мире использование мобильных устройств и мобильных приложений становится популярным и удобным, нежели использование стационарных компьютеров, в том

числе в образовательном пространстве. Современный педагог должен суметь использовать весь потенциал мобильных приложений на урок. Большинство педагогов, особенно молодых, давно убеждены, что использование мобильных приложений может сделать учебный процесс более эффективным.

Что подразумевается под мобильными приложениями? Четкого определения этого понятия нет, но это не значит, что его нет вообще. Итак, мобильным приложением можно назвать компьютерную программу, созданную специально для использования в мобильном телефоне, смартфоне или коммуникаторе, которая предназначена для выполнения той или иной задачи [3]. История мобильных приложений насчитывает уже более десяти лет. Отправной точкой для создания мобильных приложений стало появление на мобильном телефоне экрана. Первое программное обеспечение для телефонов представляло собой встроенные приложения, которые предназначались для выполнения конкретных функций телефона и устанавливались в устройство самими производителями. С появлением в 1997 году на рынке сотовой связи технологии WAP, позволяющей выходить в интернет с помощью мобильного телефона, количество программных приложений, как и их разработчиков, стало расти. Возможность выхода в интернет непосредственно через телефон позволила устанавливать на аппарат различное ПО, а также игры даже тем людям, которые не имели домашнего компьютера.

К началу нового тысячелетия началось стремительное развитие рынка мобильного контента в целом и мобильных приложений в частности. Появляются специализированные сайты по продаже программных продуктов и мультимедийного контента для мобильных телефонов. А появление новых технологий передачи данных с помощью сотовой связи (4G, LTE) позволяет удешевить мобильный интернет-трафик. Пользователи стали в немыслимых количествах скачивать из сети картинки, музыкальные рингтоны, игры, полезные программы и т. д. Логично считать, что использование мобильных приложений представляет собой второй этап применения служб и сервисов Web 2.0 и входит в систему дистанционного и смешанного обучения (blended education) [8].

Независимо от того, для какого устройства используется та или иная программа, мобильные приложения можно подразделить на платные и бесплатные [5]. Бесплатные приложения, как правило, представляют собой достаточно простое ПО с ограниченным набором возможностей. Бесплатный софт зачастую предназначен для решения конкретной задачи (например, просмотр электронной почты). По мнению экспертов организации GetJar, бесплатные приложения в большинстве случаев используются владельцами телефонов непродолжительное время. Что же касается платных мобильных приложений, то они, наоборот, предлагают пользователю расширенные функциональные возможности для каждого отдельного программного продукта.

Также мобильные приложения можно подразделить на развлекательные (мультимедийные), коммуникационные, навигационные, справочные и прикладные. К развлекательному мобильному ПО можно отнести проигрыватели аудио- и видеофайлов, просмотр изображений и электронных книг, игры. Коммуникационные приложения отвечают за общение пользователя по телефону и SMS, его контакты в электронной почте, социальных сетях. К навигационным программам относятся приложения, работающие с системой GPS, электронными картами и географическими координатами. К справочному ПО можно отнести различные словари и энциклопедии, базы данных с возможностью поиска. К прикладным приложениям можно отнести записные книжки, органайзеры, калькулятор, программы для работы с графикой и текстом.

Мобильные устройства позволяют выстраивать быструю и качественную коммуникацию между учителями, учениками и учреждениями образования, т. е. начинают играть важную роль в образовательном пространстве. Обратная связь с учениками позволяет преподавателям отслеживать статистику успеваемости индивидуально по каждому учащемуся. Кроме того, с помощью мобильного преподаватель организует и непрерывность обучения. Это далеко не все преимущества, в разных источниках представлены и другие преимущества. Мобильные приложения, используемые в образовательном пространстве, позволяют:

- применять в обучении новейшие технологии;
- использовать в обучении легкие, компактные, портативные устройства;
- стимулировать разные типы учебной активности, в том числе в рамках смешанного обучения;
- обеспечивать качественную поддержку обучающихся для обучения в любом формате;
- поддерживать обучение людей с особыми потребностями;
- снизить временные затраты;
- использовать новые способы разработки учебного контента;
- обеспечить непрерывную, целевую поддержку обучения;
- формировать интересный, увлекательный и удобный учебный опыт.

Несмотря на очевидные преимущества использования мобильных приложений на уроке, существует ряд технических недостатков. К ним можно отнести:

- маленький размер экрана и клавиш на экране телефона;
- объем памяти на мобильном устройстве невелик;
- проблемы с входом в Интернет;
- мобильное устройство работает от батареи;
- проблемы информационной безопасности;
- риск потери мобильного устройства;
- отсутствие единых стандартов в связи с мобильными платформами.

В связи с этим возникает необходимость в создании такого продукта, который отвечает современным стандартам обучения. Например, синхронизированное программное обеспечение для учителей и мобильное приложения для учеников. Данное программное обеспечение может безошибочно и максимально быстро посчитать результаты тестирования при проверке знаний и вести статистику успеваемости как класса, так и каждого ученика индивидуально. Данное ПО обладает высокой рентабельностью из-за:

- скорости обработки контрольного материала;
- повышения мотивации обучающихся за счет неординарности представления темы;
- повышения эффективное использование времени педагога;
- невысокой стоимости ПО (от 70.000);
- возможности отслеживания динамики успеваемости ученика.

Данное приложение предполагает следующий алгоритм работы:

- 1) ПО учителя и мобильное приложение в телефоне ученика будут синхронизированы;
- 2) на рабочем компьютере или смартфоне будет высвечиваться дата и тема урока, согласно календарно-тематическому планированию;
- 3) после прохождения материала, на этапе проверки знаний, каждому ученику будет предложено пройти тест (или другой вид контроля) в мобильно приложении;
- 4) когда тест завершен, данные автоматически передаются на компьютер/смартфон учителя, для анализа по отработанной теме;
- 5) после завершения теста в приложении, возможность просмотра заданий и курса в целом сохраняется;
- 6) помимо контрольных/тестовых заданий в мобильном приложении будет настроена поисковая система;
- 7) настроить push-уведомления, которые приходят на мобильный телефон родителей, о полученных оценках за контрольные/тестовые задания.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что мобильные приложения обладают возможностями, которые повышают эффективность процесса обучения, поэтому чем раньше педагоги начнут внедрять мобильные приложения в учебный процесс, тем более качественные станут его результаты.

Литература

1. Рекомендации ЮНЕСКО по политике в области мобильного обучения. [Электронный ресурс]. URL: <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214738.pdf>.
2. URL: <https://mob-edu.ru/blog/articles/mobilnoe-obuchenie-2016-kontekstnoe-obuchenie-obra-zovanie-bez-granic-i-dopolnennaya-realnost/> (дата обращения 25.10.2017 г.).
3. URL: <http://teachtech.ru/teoriya-onlajn-obucheniya/chto-takoe-mobilnoe-obuchenie-i-byod.-html> (дата обращения 26.10.2017 г.).
4. URL: <http://apptractor.ru/mLearning/> (дата обращения 27.10.2017 г.).
5. URL: <https://newtonew.com/collections/educational-mobile-apps> (дата обращения 25.10.2017 г.).
6. URL: <http://seoretica.ru/podborka-obrazovatelnyx-prilozhenij-dlya-ios-android-i-windows-phone/> (дата обращения 25.10.2017 г.).
7. URL: <http://ru23mobilethings.blogspot.ru/2013/10/5.html> (дата обращения 26.10.2017 г.).
8. URL: <https://mob-edu.ru/blog/articles/smeshannoe-obuchenie-6-modelej-dlya-primeni-niya-v-sovremennoj-shkole/> (дата обращения 28.10.2017 г.).

УДК 378

Барковская Е. П.

Научный руководитель: Косенок С. М., д. пед. н., профессор, СурГУ

ОСНОВНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

В статье рассмотрены вопросы профессиональных компетенций преподавателя вуза. В настоящее время рыночные отношения в сфере образовательных услуг приводят к возникновению конкуренции среди образовательных организаций различных ступеней образования. Компетентный преподаватель не только должен владеть научными знаниями в области преподаваемой дисциплины, но и обладать еще рядом необходимых качеств, которые в конечном счете определяют конкурентоспособность вуза в целом.

Ключевые слова: компетенции, профессиональное образование, преподаватель вуза.

В наше время образование рассматривается как предоставление услуги учебным заведением для своих потребителей, которыми являются обучающиеся и их родители (законные представители). Рыночные отношения в сфере образования приводят к возникновению конкуренции среди образовательных организаций различных ступеней образования. Престижность учебного заведения в числе многих факторов определяется также уровнем профессиональной компетентности преподавателей.

Компетентностный подход получил распространение относительно недавно в результате необходимости определения изменений в образовании на всех его этапах, которые возникают в связи с переменами, происходящими в обществе. В настоящее время появляется множество научно-теоретических и научно-методических работ, посвященных анализу сущности этого подхода и проблемам формирования ключевых компетенций. Понятийный аппарат, который характеризует компетентностный подход в образовании, устоялся еще не до конца. Но уже есть возможность для того, чтобы выделить некоторые характерные его черты. Компетентностный подход – это комплекс общих принципов, которые необходимы для того чтобы определить цели образования, организовать образовательный процесс и оценить его результаты.

Понятие «профессиональная компетентность», его содержание, сущность и структура, сегодня еще не определены однозначно, не разработана система критериев определения сформированности профессиональной компетентности преподавателя. Исследованиями в этой области занимались Е. П. Белозерцев, Ф. Н. Гоноволин, Э. Ф. Зеер, В. А. Крутецкий, рассматривающие профессионально значимые качества личности педагога; М. В. Булыгин, И. Ф. Демидов, М. И. Лукьянова, О. М. Шиян – условия и средства развития педагогической компетентности; Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, В. А. Сластенин – пути повышения профессиональной компетентности.

В современной практике под профессиональной компетентностью понимается способность специалиста в той или иной области успешно решать задачи профессиональной деятельности в соответствии с заданными стандартами. Составляющими компетенции специалиста являются знания, умения, навыки, профессионально значимые личностные качества, которые обеспечивают его способность успешно и качественно выполнять свою работу.

Исходя из выше представленного, а также из специфики педагогической деятельности преподавателя (сочетание педагогической деятельности с научно-исследовательской работой), в качестве структурных компонентов профессиональной компетентности преподавателя вуза следует выделить: знания и умения в области преподаваемой дисциплины (науки); психолого-педагогическую компетентность; коммуникативную компетентность; управленческую (организационную) компетентность; креативную компетентность.

Компетентный преподаватель должен владеть научными знаниями в области преподаваемой дисциплины, но, вопреки представлениям преподавателей, не имеющих педагогического образования, этого недостаточно. Компетентный преподаватель – хороший методист, профессионально владеющий методами и методикой (образовательными технологиями), позволяющими ему представить учебный материал в виде системы познавательных задач, решение которых направлено на овладение студентом содержания изучаемой дисциплины.

Помимо знаний в области преподаваемого предмета и методики его преподавания, независимо от того какую дисциплину он преподает, обязательно должен быть компетентен в психологии личности и учебно-воспитательного процесса, и в педагогике.

Психологическая компетентность преподавателя вуза, помимо выше обозначенного, включает в себя знания психологических особенностей студенчества; психологии учебно-познавательной деятельности студентов; психологии педагогической деятельности преподавателя; психологии педагогического общения; основ психодиагностики, без которых невозможно вовлечь студента в образовательный процесс и реализовать личностно-ориентированное образование.

Педагогическую компетентность преподавателя составляет совокупность знаний и умений, педагогических и научно-исследовательских способностей, необходимых для выполнения функции обучения и воспитания студентов. Он должен знать государственный образовательный стандарт высшего образования; цели и принципы построения содержания высшего образования; предмет, основные понятия и задачи дисциплины «Педагогика высшей школы»; сущность и закономерности процесса обучения и воспитания; принципы, методы и организационные формы обучения и воспитания студентов; современные педагогические технологии. С целью обеспечения усвоения студентами значительного объема информации преподавателю так же необходимо уметь самостоятельно подбирать оптимальные технологии подачи учебного материала студентам, правильно планировать и организовывать занятия с использованием активных и интерактивных методов обучения, обеспечивающих процесс творческого познания и добытия собственных знаний, формирования умений и навыков самими студентами; формировать у студентов мотивацию самостоятельной учебно-познавательной деятельности.

В деятельности преподавателя особое место занимает умение выстраивать общение со студентами. В данном случае оно выступает средством научной и педагогической коммуникации, условием совершенствования профессионализма, создания благоприятного психологического климата в студенческой аудитории. Для этого преподаватель должен владеть специ-

альными коммуникативными умениями, к которым относятся познание и понимание личности обучающегося, организация деятельности студентов в образовательном процессе в форме сотрудничества, творческого поиска, восприятие и правильное оценивание ситуации общения, сочетание уважения личности обучающегося с высоким уровнем требовательности к нему. При этом он должен быть способен выступать в студенческой аудитории, вести беседу или дискуссию, используя вербальные и невербальные средства общения; объективно воспринимать партнера по общению и вызывать у него потребность к совместной деятельности; способность предвидеть и предупреждать конфликты; способность конструктивно критиковать, воспринимать и учитывать критику. В качестве одного из самых важных коммуникативных способностей преподавателя выступают рефлексивные способности, позволяющие ему объективно осознать, как он воспринимается партнером по общению, что возможно при умении воспроизводить внутренний мир собеседника.

Помимо, выделенных коммуникативных умений и способностей в структуре коммуникативной компетентности преподавателя, особо стоит отметить профессионально важные личностные качества преподавателя. Сюда следует отнести подлинный интерес к студентам, потребность и умение с ними общаться; способность проявлять к ним эмпатию; умение ощущать и поддерживать обратную связь в общении; умение управлять собой, своими чувствами, быть эмоционально устойчивым; умение прогнозировать педагогические ситуации, возможные последствия и пути их решения; способность к педагогической импровизации; умение применять все разнообразие методов взаимодействия (убеждение, внушение, беседа, дискуссия, психологическое заражение и др.).

Как известно, преподавательская деятельность – это управленческая деятельность и для ее успешной реализации преподаватель должен обладать организаторской компетентностью, включающая знания в области менеджмента образования: понятие о менеджменте, его цели, значение, функции и особенности менеджмента образования; структура организаторской деятельности преподавателя. Преподаватель должен уметь выполнять действия по определению цели учебно-познавательной деятельности студентов; планировать содержание, методы, средства обучения по преподаваемой дисциплине; подготовить и провести различные виды занятий, организовать совместную деятельность студентов, контроль за выполнением работ и оценку результатов, обеспечение учебной дисциплины при творческой обстановке.

Стоит отметить, что организаторская компетентность преподавателя высшего учебного заведения направлена не только на организацию образовательной, научно-исследовательской деятельности со студентами, но и для самоорганизации собственной деятельности.

И конечно, определяясь с составляющими профессиональной компетентности преподавателя вуза непременно нужно остановиться на креативной компетентности, действительно необходимой для обеспечения эффективной научно-педагогической и исследовательской деятельности. Креативность – это относительно устойчивая характеристика личности, показывающая уровень ее творческой одаренности, способность к творчеству. Креативная компетентность преподавателя проявляется в творческом процессе, обеспечиваемом системой знаний, умений, навыков, способностей и личностных качеств, необходимых ему для творчества. Пожалуй, самым важным составляющим данного вида компетентности являются качества личности преподавателя, а именно способность к творчеству, гибкость и критичность ума, изобретательность, умение видеть знакомое в незнакомом, способность к анализу, синтезу и комбинированию, способность к предвидению, переносу опыта, способность ставить и решать нестандартные задачи; стремление к новому, свободе и др.

Креативная компетентность преподавателя делает профессиональную деятельность конкретного преподавателя неповторимой, продуктивной и обеспечивает эффективную научно-исследовательскую работу.

В заключение следует отметить, что преподаватель вуза на каждом этапе профессиональной деятельности включается в решение всего комплекса педагогических задач, для ре-

шения которых требуется реализация всего наличного уровня его профессиональной компетентности.

Литература

1. Байденко В. И. Компетентный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы) : метод. пособие. М., 2005.
2. Безюлева Г. В. Профессиональная компетентность специалиста: взгляд психолога // Профессиональное образование. 2005. № 12.
3. Блягоз Н. Ш. Профессиональная компетентность преподавателя вуза: основные компоненты // Наука: комплексные проблемы. Сетевое электронное научное издание. URL: <http://nignii.kp.adygnet.ru/index.php/vypuski-2014/vypusk-4-noyabr/19-stati-k-4-mu-vypusku/58-professionalnaya-kompetentnost-prepodavatelya-vuza-osnovnye-komponenty>.
4. Зеер Э., Самаюк Э. Компетентный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. 2005. № 4. С. 23–29.
5. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» : Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 8 сентября 2015 г. N 608н.

УДК 377.5

Безымянная А. Д.

Научный руководитель: Насырова Э. Ф., д. пед. н., профессор, СурГУ

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья посвящена изучению ключевых понятий в области инновационной педагогики, а именно – «готовность к инновационной деятельности студентов». Постепенный процесс модернизации российского образования подразумевает актуализацию совершенствования качества подготовки студентов среднего профессионального образования за счет внедрения различного рода инновационных процессов. Сама готовность будущих квалифицированных кадров к профессиональной инновационной деятельности является на сегодняшний день условием эффективной реализации, полученных в результате обучения, профессиональных компетенций. Однако, в процессе исследования, мы выявили основную проблематику работы – профессиональная инновационная деятельность студентов недостаточно изучена как феномен современного профессионального образования, что актуализирует выбор темы для данной статьи.

Ключевые слова: инновация, инновационная деятельность, готовность к инновационной деятельности студентов.

При работе с термином «инновация» необходимо проанализировать его значение с двух позиций – новации как средство педагогического процесса (новый метод, методология, технология, программа и т. п.) и инновации, как совокупность действий по освоению и реализации данного средства.

Определение термина «инновация» (инноватика) восходит к французскому «innovation» и к латинскому «innovatio» (обновление, перемена). Различные литературные источники указывают на трактовку инновации, как процесса изменений именно внутри некой системы

(от английского *in* – внутри); проектирование и реализация различного рода новшеств, создающих значимые изменения в процессе общекультурной практики. Данное определение до 1980-го года в русской литературе не существовало. Однако в «Толковом словаре иноязычных слов» Леонида Крысина слово «инновация» имеет следующее определение – нововведения, новшества. Под словом «нововведение» словарь Ожегова–Шведовой понимает «новое правило, вновь установленный порядок», а под новшеством – «новое явление, новый обычай, новый метод, изобретение» [6].

В редакции В. Д. Симоненко и М. В. Ретивых, педагогическая инновация – это новшество в педагогическом процессе; целенаправленное прогрессивное изменение, вносящее в образовательную среду стабильные элементы, улучшающие характеристики отдельных частей, компонентов и самой образовательной системы в целом [9].

Проанализировав варианты трактовки термина «инновация», мы можем сделать вывод о том, что данное определение может иметь значение либо как некоего процесса действия, либо как уже конечного итогового результата. Ученые И. Т. Балабанов, И. А. Борисенко, В. И. Винокуров, В. Д. Дорофеев и В. А. Древясников, С. В. Ильенкова, А. Н. Коровина, В. Г. Медынский, А. В. Сурин и О. П. Молчанова, Р. А. Фатхутдинов и др. придерживаются мнения о первом значении этимологии слова «инновация». В. М. Аньшин, В. Ф. Гринев, П. Друкер, А. А. Румянцев, О. М. Хотяшева, А. Н. Цветков и др. дают инновации именно значение результата конкретной деятельности. Отсюда мы делаем вывод о том, что гораздо больше ученых склоняются к трактовке термина «инновация» именно как результат определенных изменений [2].

В своем исследовании мы выделяем термин «инновация» как качественно-новая целенаправленная деятельность в системе знаний, умений и навыков, как у объектов, так и субъектов инновационного процесса. В рамках нашей работы объектом инновационного процесса мы выделяем студентов политехнического колледжа, а субъектом его педагогов.

Инновационную деятельность студентов В. Г. Косушкин трактует как способность будущих высококвалифицированных кадров не только генерировать идеи и новшества, но и реализовывать инновационные процессы продвижения разработок на рынок [4]. Свое выражение находит это высказывание в добавлении такого необходимого уточнения, как профессиональная деятельность. Именно здесь мы закладываем суть данного процесса с точки зрения освоения профессиональных компетенций студентами для последующей их реализации в своей профессии и специальности, в определенной сфере и отрасли производства. От того, насколько будущий специалист будет готов к своей профессиональной деятельности, зависит его успех в работе.

Следует сделать вывод о том, что сама готовность к этой деятельности является необходимым компонентом реализации образовательной модернизации.

Главными составляющими термина «готовность» являются: «стремление к действию», «состояние зрелости», «наличие определенного уровня знаний, умений и навыков». Сама готовность к какой-либо деятельности формируется непосредственно в образовательном процессе профессионального образования посредством саморазвития и профессиональной самоориентации.

Феномен «готовности» давно стал предметом научных интересов педагогики и психологии. Готовность человека к какой-либо деятельности стала объектом социально ориентированных научных исследований с 1870 г.

С. И. Ожегов дает определение готовности как некое состояние, при котором все сделано, все готово для чего-нибудь. Готовность к действию – состояние мобилизации всех психофизических систем человека, обеспечивающих эффективное выполнение определенных действий [5].

Проанализировав термин «инновация», «инновационная деятельность студентов» и «готовность к инновационной деятельности» мы можем сделать вывод, что готовность к инновационной деятельности студентов – это стремление к качественно-новому целенаправленному

изменению в системе знаний, умений и навыков субъекта для успешной реализации полученных в образовательном процессе компетенций в последующей профессиональной деятельности. В роли субъекта данного процесса выступают студенты политехнического колледжа.

В рамках исследования мы выделяем следующие компоненты формирования готовности студентов политехнического колледжа к инновационной деятельности:

1. Мотивационный. Образует личностно-смысловое поле целостного профессионального знания будущего выпускника, которое проецируется на всю его деятельность (выстроенный образ Я) и поведение в ней. Реализуется в дальнейшем стремлении роста в профессиональной деятельности, характеризующиеся хорошо осознанным цели, с которой стойко связан, и выраженным волевым усилием для ее достижения [8]. Характеризует отношение к деятельности, осмысление личностной и профессиональной важности получаемых знаний, умений, навыков, присутствие стойкого познавательного интереса к решению профессиональных инновационных задач.

2. Когнитивный. Обуславливается согласованием внутренних средств и способов деятельности (сенсорных, перцептивных эталонов, предметных и концептуальных значений, образов, оперативных единиц восприятия и памяти, образно-концептуальных моделей реальности, моторных схем и программ) с целями и задачами деятельности, со сложившимся представлением об объективном значении проблемной ситуации и ее компонентов, а также тех ее преобразований, которые должны быть произведены для достижения требуемого объективного результата [3]. В нашем случае – наличием определенных психических и психологических знаний об объекте и субъекте труда, умением обобщать, классифицировать, определять логическую привязанность функций и целей труда, а также использовать их при выполнении организации заданной деятельности. Когнитивный компонент в рамках учебного процесса – это наличие у студентов знаний и представлений как о том, что данная среда (профессиональное образование) развивает его личность, интеллект, способности, так и о способах внедрения и разработки инноваций, их видах в образовательном процессе.

3. Практиологический. Определится, как способность применять политехнические и методические знания в профессиональной деятельности, предполагающей развитость гностических, проектировочных, конструктивных, коммуникативных и организаторских умений [7]. Включает в себя совокупность профессиональных компетенций, которые лежат в основе решения профессионально-ориентированных задач с использованием инновационных технологий. Развивает определенную систему умений, таких как: умение находить организационно-управленческие решения в нестандартных ситуациях с использованием инновационных технологий и готовность нести за них ответственность; умение использовать технические средства для измерения основных параметров технологических процессов; умение корпоративного взаимодействия; коммуникативные; информационные, к которым относятся умения освоения новых информационных и компьютерных программ; организационные, технологические, проективные, поисковые, аналитические [1]. Напрямую связан с готовностью к инженерной деятельности, ее моделированием и оптимизацией.

Литература

1. Бундина, Ю. М. Формирование профессиональной компетентности студентов-дизайнеров как аксиологическая проблема // Вестн. ОГУ. 2006. № 6. С. 92–97.
2. Жданова О. А. Роль инноваций в современной экономике. Пермь : Меркурий, 2011. С. 38–40.
3. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования. Приложение к приказу Минобразования России от 18.07.2002 № 2783 // Информатика и образование. 2003. № 6.
4. Косушкин В. Г. Инновационная деятельность студентов в региональном техническом вузе // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 6.

5. Купавцев А. В. Деятельностный аспект процесса обучения // Педагогика. 2002. 312 с.
6. Милославский А. Г. Новизна с последствиями [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.inauka.ru>.
7. Насырова Э. Ф. Методическая система интегративно-модульного обучения в профессиональной подготовке учителей технологии : моногр. Сургут : ИЦ СурГУ, 2015. 280 с.
8. Рассказов Ф. Д. Педагогика в модулях. Учебно-наглядное издание : учеб. пособие для вузов / СурГУ ХМАО – Югры. Сер. Образование XXI века. Шадринск, 2008. 89 с.
9. Симоненко В. Д., Ретивых М. В. Общая и профессиональная педагогика : учеб. пособие для студентов, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение»: В 2-х кн. Брянск : Изд-во Брянского гос. ун-та, 2003. Кн. 1. 174 с.

УДК 7.73.738

Буеров А. С.

Научный руководитель: Косенок С. М., д. пед. н., профессор, СурГУ

ТЕХНОЛОГИЯ РОБОТОТЕХНИКИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОНСТРУКТОРСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

В статье рассматривается актуальная проблема применения робототехники в инклюзивном профессиональном обучении для студентов с особыми образовательными потребностями. Авторы отмечают, что образовательная робототехника сегодня становится одним из наиболее востребованных и перспективных направлений в сфере образования, особенно в инклюзивной практике. Современная робототехника способствует прежде всего повышению качества подготовки к рабочим профессиям, а также формированию конструкторских компетенций студентов с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: робототехника, инклюзивное профессиональное обучение, конструкторские компетенции.

Технология робототехники как средство формирования конструкторской компетенции студентов с особыми образовательными потребностями.

Особые образовательные потребности – потребности в условиях, необходимых для оптимальной реализации когнитивных, энергетических и эмоционально-волевых возможностей обучающегося с ОВЗ (ограниченные возможности здоровья) в процессе обучения.

Категории людей, имеющих особенности психического и физического развития:

- для которых характерны нарушения слуха (полное или частичное отсутствие слуха);
- с проблемным зрением (полное или частичное отсутствие зрения);
- с интеллектуальными аномалиями (те, у которых имеет место задержка психического развития);
- у которых нарушена речь; имеющие проблемы с опорно-двигательным аппаратом;
- со сложной структурой нарушений (слепоглухонемые и т. п.);
- аутисты; дети, имеющие эмоционально-волевые нарушения.

Виды нарушений опорно-двигательного аппарата.

Все нарушения опорно-двигательного аппарата можно разделить на две категории:

- самостоятельные;
- вторичные, возникшие как осложнение другого заболевания.

К первому типу нарушений относятся разнообразные артриты и артрозы. Артрит – это воспаление суставов, которое в тяжелых случаях приводит к их деформации и потере подвижности пораженной конечности. Артроз – дегенеративно-дистрофическое заболевание суставов, причиной которого является поражение хрящевой ткани суставных поверхностей.

Ко второй категории относится такое распространенное заболевание, как остеохондроз – деформация межпозвонкового диска, вызывающая сильную боль, которая отдает в конечности и даже во внутренние органы.

Образовательная робототехника – одна из самых известных и распространенных педагогических систем, широкая использующая трехмерные модели реального мира и предметно-игровую среду обучения и развития обучающегося. Применение конструкторов Lego, Tetrix и других робототехнических конструкторов на курсе по выбору студентов с особыми образовательными потребностями позволяет существенно повысить мотивацию учащихся, организовать их творческую и исследовательскую работу, а также позволяет сформировать конструкторские компетенции.

Конструкторская компетенция – понимается нами как личностная, интегративная, формируемая характеристика способности и готовности выпускника (специалиста, бакалавра), проявляющаяся в проектировании, на основе владения специальными проектно-конструкторскими знаниями и умениями, использования современных технологий и средств проектирования, обоснованного выбора и оптимизации в случае многовариантности решений; учета быстрого изменения технологий.

Для эффективности формирования конструкторских компетенций студентов с особыми образовательными потребностями нами был разработан и внедрен учебно-методический комплекс для курса по выбору «Технология робототехники». По программе учебно-методического комплекса, студенты с особыми образовательными потребностями образования изучили основы технологии робототехники. Обучающиеся получили новые знания по следующим темам: Программируем движение машинки. Повороты. Исследование различных способов поворота; Применение датчика освещенности. Составление простых программ с использованием датчика освещенности; Использование зубчатой передачи; Соревнование «Кегельринг»; Соревнования «Следование по линии»; Соревнование «Лестница»; Соревнование «Меткий выстрел».

В процессе преподавания курса по выбору «Технология робототехники» были внедрены интерактивные методы обучения: просмотр и обсуждения видеофильмов, экскурсии, выставки, творческие задания, лекции-дискуссии, программирование, конструирование.

Во время проведения лекции по образовательной робототехнике показывались обучающие видео. Так же учащимся предоставлялась возможность посмотреть на подобные работы профессионалов, после чего они обсуждали работы и выстраивали алгоритм программы робота.

После каждой новой темы программой предусмотрена практическая работа, в которой учащиеся показывали все свое техническое творчество.

Задачи творческого проекта:

- ознакомить учащихся с творческим проектом;
- сформировать навыки самостоятельной исследовательской работы учащихся;
- научить обобщать и систематизировать знания, полученные в ходе изучения курса;
- научиться применять полученные знания на практике;
- способствовать развитию умений оценить учащимися свои возможности в творческо-технической деятельности.

Комплекс методических пособий для курса по выбору «Технология робототехники» разработан для студентов с особыми образовательными потребностями.

В ходе проведения опытно-экспериментальной работы мы доказали, что процесс формирования конструкторских компетенций студентов с особыми образовательными потребностями при изучении курса по выбору «Технология робототехники» будет эффективным, если соблюдаются следующие условия:

- Создание информационно-образовательной среды формирования конструкторской компетенции включающая; комплекс специальных заданий творческого характера, направленный на закрепление каждой новой изученной темы; разработка и внедрение в процесс обучения учебно-методического комплекса «Технологии робототехники».

- Формирование и поддержка мотивации студентов к активному участию в проектной деятельности через; активное участие обучающихся в выставочной и конкурсной деятельности; внедрение в процесс обучения современных технических средств; организация целенаправленной и систематической деятельности робототехника.

- Создание мониторинга качества освоение обучающимися рабочей программы «Технология робототехники».

Нами рассматривается формирование конструкторских компетенций студентов с особыми образовательными потребностями при обучении курса по выбору «Технология робототехники» и их реализация.

В рамках поставленной цели нашей работы были выявлены следующие условия, при реализации которых будет эффективно формироваться конструкторские компетенции студентов с особыми образовательными потребностями, а именно:

- Создание информационно-образовательной среды формирования конструкторской компетенции включающая; комплекс специальных заданий творческого характера, направленный на закрепление каждой новой изученной темы; разработка и внедрение в процесс обучения учебно-методического комплекса «Технологии робототехники».

- Формирование и поддержка мотивации студентов к активному участию в проектной деятельности через; активное участие обучающихся в выставочной и конкурсной деятельности; внедрение в процесс обучения современных технических средств; организация целенаправленной и систематической деятельности робототехника.

- Создание мониторинга качества освоение обучающимися рабочей программы «Технология робототехники».

Литература

1. Аванесов В. С. Композиция тестовых заданий. М., Центр тестирования, 2002.
2. Айзекс И. А. Хобби и развлечения. М. : Пресс, 2004. 7 с.
3. Аналитические материалы по результатам проведения Национального исследования качества математического образования в 5–7 классах 2014–2015 гг.
4. Аристова Л. И. Активность учения школьника. М. : Дрофа, 2008. 139 с.
5. Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. М. : Просвещение, 2005. 208 с.
6. Башмаков А. И., Старых В. А. Систематизация информационных ресурсов для сферы образования: классификация и метаданные. М., 2003.
7. Бендус Т. И. Воплощение эстетического идеала в художественном образе. М. : Искусство, 2001. 361 с.
8. Беспалько В. М. Мониторинг качества обучения – средство управления образованием. М., 1996.
9. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М., 1995. 336 с.
10. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М. : Дрофа, 2005. 336 с.
11. Богоявленская Д. Б. Пути к творчеству. М. : Знание, 2001. 96 с.
12. Болотов В. А. О построении общероссийской системы оценки качества образования // Вопросы образования. 2003. № 6. С. 5–11.
13. Бордовская Н. В. Педагогика : учеб. для вузов. СПб. : Питер, 2000. 358 с.
14. Борев Ю. В. Эстетика : учебник. М. : Высшая школа, 2002. 473 с.

15. Борытко Н. М. В пространстве воспитательной деятельности. Волгоград : Перемена, 2001. 349 с.
16. Буров А. И. Эстетика: проблемы и споры. М. : Искусство, 2005. 281 с.
17. Буров А. И. Эстетическая сущность искусства. М. : Искусство, 2005. 292 с.
18. Велик А. П. Эстетика и современность. М. : Политиздат, 2007. 224 с.
19. Верб М. А. Эстетические потребности и духовное развитие личности. М. : Знание, 2001. 36 с.
20. Верб Э. А. Эстетическая культура личности школьника как педагогическая проблема : докл. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук. СПб., 1997. 65 с.
21. Вовна В. И. Короченцев В. В. и др. Мониторинг качества обучения как важнейший инструмент управления образованием // Инновации в образовании. 2005. № 5.
22. Волков И. А. Технические методы и художественные системы. М. : Просвещение, 2007. 372 с.
23. Вольтер. Эстетика М. : Искусство, 2004. 268 с.
24. Воронина Т. П., Кашицин В. П., Молчанова О. П. Образование в эпоху новых информационных технологий. М. : Информатика, 1995. 220 с.
25. Герман Ш. М., Герман В. К. Беседы об эстетике. М. : Знание, 2002. 223 с.

УДК 303.832.33

Литовченко А. С., Гаврилова Н. В.

Научный руководитель: Насырова Э. Ф., д. пед. н., профессор, СурГУ

МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ, НАПРАВЛЕННЫЕ НА РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ПРОСТРАНСТВЕННОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРЕДМЕТОВ У СТУДЕНТОВ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГРАФИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

В статье рассмотрены теоретические аспекты таких понятий, как «навык», «проектирование», «пространство», «предмет». На основе рассмотренных теоретических аспектов дано определение понятию «навыки пространственного проектирования предметов». Определена важность и актуальность введения в образовательный процесс графических дисциплин. Рассмотрены основные методы обучения, эффективно влияющие на развитие навыков пространственного проектирования предметов у студентов технологического профиля при изучении графических дисциплин.

Ключевые слова: педагогические методы обучения, навык, проектирование, пространство, предмет, графические дисциплины.

Дисциплинами графической направленности, изучаемыми в вузе, являются «Графика», «Наглядные изображения», «Макетирование и моделирование». Данные дисциплины формируют базовые знания, основными задачами которых является не только изучение законов изображения технических форм, чтения и выполнения чертежей, но и развитие навыков пространственного проектирования предметов [3].

Педагогические методы организации учебных занятий по математике, начертательной геометрии, черчении в школе взаимосвязаны сегодня с педагогическими методами организации учебных занятий в вузе по дисциплинам графической направленности.

Для того, чтобы проанализировать методы обучения, направленные на развитие навыков пространственного проектирования предметов, необходимо рассмотреть содержательные основы таких понятий как «навык», «пространство», «проектирование», «предмет» [3].

Согласно мнению С. Л. Рубинштейна, понятие «навыки» необходимо рассматривать наравне с понятием «умение», так как между ними имеется неразрывная связь. По мнению педагога Л. М. Фридмана, способность выполнять действие формируется сначала как умение, но, благодаря выполнению действий, тренировке, умение преобразуется, процесс действий упрощается и совершенствуется, осознание действий прекращается, действия полностью автоматизированы и конечный результат действий – образование навыка у индивида (переход от умения к навыку).

«Навык – полностью автоматизированные действия, компонент умения, основанный на инстинкте, который реализуется на уровне бессознания» (С. Л. Рубинштейн).

Понятие «пространство» в научной литературе относится к категории таких дефиниций, которые являются предметом анализа многих наук, и их содержание не может быть разьяснено одним или несколькими определениями.

С точки зрения Аристотеля, *пространство* – это объективная категория и понимается как отношение предметов материального мира, как свойство природных вещей.

Г. Лейбниц: «Пространство – есть бытие первично-протяженное или математическое тело, т. е. такое, которое не содержит в себе ничего, кроме трех измерений, и это есть всеобщее место всех вещей».

Ф. Энгельсом обосновано и сформулировано понимание пространства как всеобщей формы существования движущейся материи. Материя первична, следовательно, пространство есть форма существования материи. Пространство не существует самостоятельно и независимо от материи, его нельзя отрывать от протяженности вещей и их взаимного расположения. Данное предположение получило свое научное подтверждение в естествознании и более глубокое логическое обоснование в теории относительности А. Эйнштейна.

Говоря о содержательной основе понятия «проектирование», уточним, что слово «проект» в переводе с латинского – «брошенный вперед».

Проект – это замысел, разработанный план какого-либо сооружения, механизма, устройства. *Проект* – это ограниченная во времени деятельность, представленная в виде мероприятий, направленных на решение социально значимой проблемы и достижение определенной цели, предполагающей получение ожидаемых результатов. Путем решения связанных с целью задач будет обеспечение необходимыми ресурсами, управление на основе постоянного мониторинга деятельностью и ее результатами с учетом возможных рисков [4].

Проектирование – это процесс создания проекта и его фиксация в какой-либо внешне выраженной форме [4].

Предметом будем считать всякий объект, выступающий как ограниченный или завершенный, то, чему могут принадлежать свойства и что может состоять в определенных отношениях с другими объектами.

Таким образом, опираясь на вышеизложенное, введем определение понятию «навыки пространственного проектирования предметов» – автоматизированные действия, направленные на создание объектов в трех измерениях, на построение проекций геометрических тел в процессе систематического и настойчивого выполнения упражнений.

Для понимания сущности методов обучения рассмотрим приведенные ниже высказывания.

Метод – в философском энциклопедическом словаре характеризуется как путь познания, как совокупность операций [9].

В Педагогической энциклопедии методы разделяются на методы воспитания и методы обучения и понимаются как способы работы учителя и учащихся [7].

В Российской педагогической энциклопедии методы обучения рассматриваются как система последовательных взаимосвязанных действий учителя и учащихся, обеспечивающих усвоение содержания образования. При этом методы обучения характеризуются тремя признаками: обозначают цель обучения, способы усвоения, характер взаимодействия субъектов обучения.

Е. Я. Голанд понимает методы обучения примерно так же, он считает, что *методы обучения* – это взаимосвязанная деятельность педагога и учащихся, которая направлена на решение задач обучения.

Курс изучения графических дисциплин в вузе определяет своей целью овладение обучающимися знаниями основ теории изображения предметов на плоскости и возведение данных предметов в объем, овладение навыками чтения и выполнения эскизов, навыками пространственного проектирования предметов.

Для успешного овладения навыками пространственного проектирования, определим ряд задач:

1. Обучить субъекта образовательного процесса знаниям основ метода прямоугольных проекций и построения аксонометрических изображений.
2. Ознакомить с важнейшими правилами выполнения чертежей.
3. Научить анализировать форму, конструкцию предметов и их графические изображения.
4. Научить понимать условности чертежа.

Методы обучения, их выбор зависит от содержания образовательного материала, подготовленности субъектов педагогического процесса, наличия средств обучения, уровня развития технологий обучения.

К числу методов обучения по дисциплинам графической направленности, мы будем относить лекцию, рассказ, беседу, выполнение чертежей, тематические экскурсии, самостоятельную работу студентов и др.

Рассмотрим сущность и значение некоторых методов обучения, предназначенных для преподавания дисциплин графической направленности.

Лекция – метод устного изложения материала, данный метод используется при объяснении нового материала. Как правило, объяснение нового материала сопровождается демонстрацией учебных наглядных пособий, при этом необходимо правильно сочетать рассказ преподавателя с использованием средств наглядности.

Помощником преподавателя в раскрытии темы служат демонстрируемые объекты, а опорой являются словесные формулировки и определения. В ходе изложения нового материала необходимо устанавливать связь с ранее изученным, что служит активизацией мыслительной деятельности студентов. Для развития у студентов познавательного интереса при изучении дисциплин графической направленности необходимо излагать новый материал с взаимосвязанными примерами из практики, что приводит к пониманию связи научных знаний. Лекционный метод применим на первых занятиях, где освещаются вопросы истории чертежа, даются понятия об основных инструментах и материалах, используемых при выполнении графических работ.

Беседа – метод устного изложения материала, метод обучения, позволяющий выяснить в вопросно-ответной форме, насколько высока степень усвоения изучаемого материала студентом, а также определить пробелы в знаниях. В постановке вопроса должна прослеживаться четко сформулированная мысль, требующая конкретного ответа. Метод беседы наиболее эффективен и применим в ходе изучения проекционного черчения, чтения чертежей, где стоит задача проверить наличие знаний, полученных в результате изучения вопроса проекционного черчения, и связи с этими навыками в беглом чтении чертежей. Данный метод обучения развивает внимание, самостоятельность мышления и учит логически излагать материал.

Выполнение графических работ – метод обучения, способствующий выработке у обучающихся необходимых навыков в выполнении эскизов, чертежей, наглядных изображений в аксонометрии и т. п. В процессе построения графических изображений студенты познают логику построения чертежа, знакомятся с правилами и условностями его оформления, принятыми соответствующими стандартами. Метод выполнения графических работ применяется при постановке контрольных заданий по темам программы.

Работа студентов с учебным пособием и справочной литературой – метод обучения, имеющий воспитательное и обучающее значение. Систематическое использование учебных

пособий как при решении практических задач, требующих знаний основных положений, изложенных в пособии, так и при закреплении пройденного материала, способствует предотвращению неуспеваемости обучающегося.

Рекомендуемые учебно-методические пособия, учебники дисциплин графической направленности:

- Ботвинников А. Д. Методическое пособие по черчению. М. : ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2003;
- Гужова, Т. М. Основы творческо-конструкторской деятельности (творческие проекты) : метод. пособие / Т. М. Гужова. – Сургут : Издательский центр СурГУ, 2012;
- Головина, Л. Н. Инженерная графика / Л. Н. Головина. – Красноярск : Сибир. фед. ун-т, 2011;
- Жердев, Е. В. Формальная композиция. Творческий практикум по основам дизайна : учеб. пособие / Е. В. Жердев, О. Б. Чепурова, С. Г. Шлеюк, Т. А. Мазурина. – Оренбург : Оренбург. гос. ун-т, ЭБС АСВ, 2014;
- Зеленый, П. В. Инженерная графика. Практикум по чертежам сборочных единиц : учеб. пособие / П. В. Зеленый, Е. И. Белякова, О. Н. Кучура. – М. : ООО «Научно-издательский центр ИНФРАМ», 2013;
- Покатиловский, Н. В. Инженерная графика : учеб. пособие к расчетно-графической работе «Оформление проектной документации. Шрифт чертежный» по курсу «Инженерная графика» / Н. В. Покатиловский. – Сургут : Сургут. гос. ун-т, 2016;
- Тонковид, С. Б. Проектная графика и макетирование : учеб. пособие для студ. спец. 072500 «Дизайн» / С. Б. Тонковид. – Липецк : Липец. гос. тех. ун-т, ЭБС АСВ, 2012;
- Шибанова, Е. И. Проекционное черчение : учеб. пособие / Е. И. Шибанова, В. Ф. Иванова. – СПб. : Санкт-Петербургский гос. архит.-строит. ун-т, ЭБС АСВ, 2011;
- Чекмарев, А. А. Начертательная геометрия и черчение: учебник для бакалавров / А. А. Чекмарев. – М. : Юрайт, 2013.

Самостоятельная работа студентов – один из активных методов обучения дисциплин графической направленности.

Согласно мнению педагога М. А. Данилова, существует три ступени самостоятельной работы студентов:

- предварительные упражнения, подготавливающие к самостоятельной работе (выполнение графической работы студентами параллельно с работой педагога на доске; завершение графической работы студенты выполняют самостоятельно);
- полусамостоятельные работы обучающихся (дополнение ранее использованного графического изображения новыми элементами, сопутствующее пошаговое выполнение графической работы, графические построения педагога у доски исключены; завершение графической работы студенты выполняют полусамостоятельно);
- самостоятельные работы (задача: построить самостоятельно наглядное изображение по чертежу; задания индивидуальны).

Самостоятельная работа студентов связана с активным мышлением, развитием способностей и вместе с тем с повышением интереса к дисциплинам графической направленности. Самостоятельной работе студента должна предшествовать серия упражнений по проработанному материалу.

Метод демонстрации и иллюстрации – при преподавании дисциплин графической направленности включает в себя оснащение кабинета учебными пособиями по предмету (задачники, учебники, справочники и т. д.), систематизированный комплект плакатов по предмету, наличие компьютера, проектора и все необходимое оснащение для него, что позволяет:

- восстанавливать утраченные методические материалы (карточки-задания и т. д.);
- выполнять набор и распечатку методических разработок по предмету;
- выполнять некоторые графические работы по предмету;
- создавать образцы чертежей, презентации по темам преподаваемого предмета и т. д.

Активное применение метода демонстрации и иллюстрации в процессе преподавания дисциплин графической направленности способствует развитию у студентов интереса к занятиям и способности активно мыслить.

Литература

1. Бирюкова Н. С., Борисов Б. А., Дерябина Н. В., Рассказов Ф. Д. Секреты педагогического мастерства // Новосибирск, 2009. Кн. 2. 222 с.
2. Ботвинников А. Д. Методическое пособие по черчению. М. : ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2003.
3. Гаврилова Н. В. Применение проектного метода обучения в преподавании дисциплины «Макетирование и моделирование» студентам Технологического профиля обучения // Современный взгляд на будущее науки : сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. (20 марта 2017 г., г. Казань). В 3 ч. Ч. 2. Уфа: АЭТЕРНА, 2017. – 273 с.
4. Герасимов А. А. Макетирование из бумаги и картона: учеб.-метод. пособие. Витебск : УО «ВГУ им. П. М. Машерова», 2010.
5. Джумаева Н. Э. Педагогические термины и понятия. КАРШИ, 2014.
6. Коняева Е. А. [и др.]. Краткий словарь педагогических понятий : учеб. издание. Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2012.
7. Педагогическая энциклопедия. Т. 2. М. : Сов. энциклопедия 1965.
8. Рассказов Ф. Д. Педагогика в модулях. Учебно-наглядное издание : учеб. пособие для вузов / СурГУ ХМАО – Югры. Сер. Образование XXI века. Шадринск, 2008. 89 с.
9. Философский энциклопедический словарь / Под ред. Е. Ф. Губского. М. : ИНФРА-М, 2000. 358 с.

УДК 378.046.4

Гоголина Н. Г.

Научный руководитель: Насырова Э. Ф., д. пед. н., профессор, СурГУ

МЕТОДИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК ИНТЕГРАТИВНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СУБЪЕКТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТРУДА

В статье раскрывается трактовка содержательной стороны понятий «компетентность», «методическая компетенция», представленная в трудах разных ученых – исследователей. Анализ исследований по данной проблеме позволил показать значимость методической компетенции современного педагога на пути его компетентностного роста.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетентность, компетенция, методическая компетенция.

На пути модернизации и преобразований в современной системе образования, большое внимание уделяется не только изменению содержания образовательного процесса на всех его ступенях, но и его компетентностной ориентированности. Главной действующей фигурой в образовательной среде выступает педагог, который в силу своих умений, возможностей и способностей должен быть настоящим профессионалом, то есть обладать таким спектром компетенций, из которых можно судить об его компетентности.

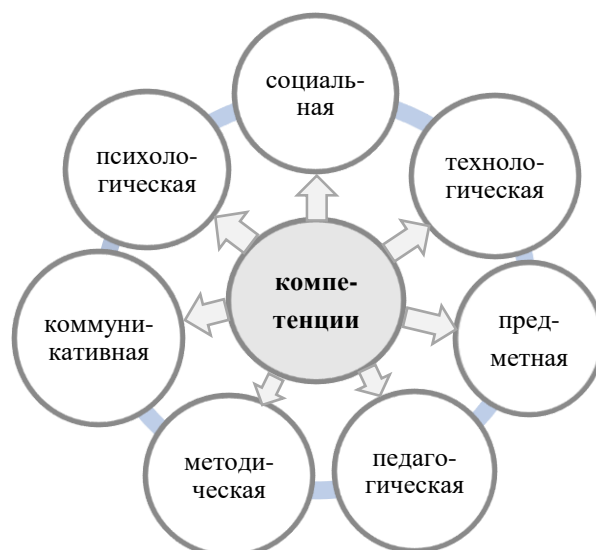
Рассмотрим разные трактовки понятия «компетентность» в трудах разных ученых-исследователей.

№	Ученые-исследователи	Содержательные аспекты понятия «компетентность»
1	С. И. Ожегов	В словаре понятие «компетентность» раскрывается через раскрытие содержания термина «компетентный»: 1) обладающий основательными знаниями в какой-либо области, знающий; основанный на осведомленности, веский, авторитетный; 2) обладающий компетенцией, правомочный. [11, с. 248]
2	А. И. Башкирский, Д. А. Иванов, К. Г. Митрофанов, И. Ф. Исаев, О. В. Соколова, В. А. Слостенин, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов	Рассматривают данное понятие как взаимосвязанные и взаимодополняющие друг друга понятия «деятельность» и «личность»
3	Д. А. Иванов, О. В. Соколова, К. Г. Митрофанов, и др.	В понятие «компетентность» вкладывают способности человека принимать решения и умения справляться с поставленными задачами, то есть рассматривается деятельность индивида и его умения выбирать эффективные способы решения и преодоления проблемных ситуаций [5]
4	И. Ф. Исаева, В. А. Слостенина, А. И. Мищенко и др.	Ученые акцентируют внимание на уровень готовности личности к реализации деятельности через единство теории и практики [6]. Понятие «компетентность» они отождествляют с понятием «профессионализм», где основополагающими компонентами выступают выдвигаемые к личности требования, раскрывающие в дальнейшем степень овладения им компетенциями
5	А. С. Белкин, В. В. Нестеров и др.	Рассматривают содержание понятия на основе раскрытия качеств личности и их совокупности, от которых зависит эффективность овладения личностью компетенциями, и реализация которых позволяет раскрыть уровень его профессионализма [1]
6	П. Вейлл, М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури	Рассматривают «компетентность» как понятие, которое может в зависимости от заданных условий изменяться, то есть способно к интеграции
7	В. А. Демин	Рассматривает «компетентность» с точки зрения овладения личностью компетенциями и умениями, которые позволяют принимать конструктивные решения в разных социальных условиях, а так же предполагает интеграцию этих умений [2]
8	Дж. Равенн	Рассматривает «компетентность» через деятельность как совокупность и единство знаний, умений и способностей [12].

Следовательно, рассмотрев содержательную сторону данного понятия, представленную разными учеными-исследователями, можно утверждать, что «компетентность» – это знаниевые ресурсы и умения личности, то есть набор компетенций, использование, наличие и применение которых в социально-значимой образовательной среде и их интеграции, говорит об его уровне профессионализма – об уровне компетентности субъекта в той или иной области.

В. И. Загвязинский [3] перечисляет базовые компетенции учителя: предметная, методическая, психологическая, воспитательная, исследовательская. К основным компетенциям, из которых складывается целостная компетентносная модель педагога-новатора, можно отнести следующие виды:

Все компетенции между собой взаимосвязаны и каждая выполняет свою функцию. Хотелось бы обратить внимание на тот факт, что в последнее время особую значимость ученые-исследователи отводят методической компетенции, от уровня сформированности которой в большей степени зависит качество образовательного процесса, осуществляемого педагогом.



Рассмотрим термин «методическая компетенция» в справочной литературе и работах ведущих исследователей компетентного подхода в образовании:

№	Ученые-исследователи	Содержательные аспекты понятия «методическая компетенция»
1	Т. А. Загривная	Интегральная характеристика деловых, личностных и нравственных качеств педагога, отражающая системный уровень функционирования методологических, методических знаний, умений, опыта, мотивации, способностей и готовности к творческой самореализации в методической и педагогической деятельности в целом [4]
2	Р. П. Мильруд	Интегральное свойство личности, комплексный личностный ресурс, обеспечивающий возможность эффективного взаимодействия с окружающим миром в той или иной области [10]
3	Т. В. Сяпина	Интегративная, многоуровневая, профессионально значимая характеристика личности преподавателя, выражающаяся в наличии ценностного отношения к педагогической профессии, профессиональных знаний и умений, взятых в единстве [13]
4	Т. С. Мамонтова	Совокупность методических знаний, методических умений и профессионально значимых качеств личности, необходимых для качественного выполнения учебно-методической деятельности [8, 9]
5	Н. В. Кузьмина	Владение педагогом различными методами обучения, знание дидактических методов, приемов и умение применять их в процессе обучения, знание психологических механизмов усвоения знаний и умений в процессе обучения [7].

Анализ исследований по данной проблеме позволяет сделать выводы:

Методическая компетенция представляет собой совокупность ЗУН педагога в предметных областях, а так же в психологии, педагогике, методологии, опирается на личный опыт, подкрепляется мотивацией, которые всецело направлены на более качественное и эффективное выполнение учебно-методической профессиональной деятельности;

- выступает как один из видов профессиональной компетентности педагога;
- находит свое отражение в методической профессиональной деятельности педагога как одном из видов профессиональной педагогической деятельности;
- обуславливает неразрывность его теоретической и практической готовности к качественному и наиболее эффективному осуществлению процессов обучения и воспитания учащихся.

Проведя сравнительный анализ психолого-педагогической литературы, можно утверждать, что в отечественной теории и практике нет единого суждения на определение понятия «методическая компетенция». Структура данной компетенции, в свою очередь не ограничивается одними знаниями, умениями и навыками, так как современный социальный заказ в области образования и переход ее на новые ФГОС, требует компетентного педагога, обладающего высоким уровнем мотивации к саморазвитию и самообразованию.

Данное положение позволяет рассматривать методическую компетентность педагога как интегративную определяющую субъекта педагогического труда, построенную на совокупности психологических, педагогических, методических и предметных знаниях, умениях, навыках, с учетом имеющегося опыта, повышенной мотивации и личностных качеств педагога, отражающую его способность и готовность к более эффективной методической деятельности, обеспечивающую достижение высоких показателей в обучении и воспитании учащихся.

Литература

1. Белкин А. С., Нестеров В. В. Педагогическая компетентность : учеб. пособие. Екатеринбург : Центр «Учебная книга», 2003. 204 с.
2. Демин В. А. Профессиональная компетентность специалиста: понятие и виды // Стандарты и мониторинг в образовании. 2000. № 4. С. 35–37.
3. Загвязинский В. И. Методология и методика социально-педагогического исследования. М., 1995.
4. Загривная Т. А. Становление научно-методической компетентности педагогов в процессе профессиональной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2006.
5. Иванов Д. А., Митрофанов К. Г., Соколова О. В. Компетентный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий : учеб.-метод. пособие. М. : АПК и ПРО, 2003. 101 с.
6. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Издательский центр «Академия», 2002. 208 с.
7. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990.
8. Мамонтова Т. С. Пути повышения качества методической подготовки студентов педвузов // XIV Ершовские чтения : материалы регион. науч.-практ. конф. Ишим : Изд-во ИГПИ, 2004. С. 68–71.
9. Мамонтова Т. С. Приемы учебно-методической деятельности как средство формирования методической компетентности будущих учителей математики // Сибирский педагогический журнал. 2006. № 2. С. 132–145.
10. Мильруд Р. П. Компетентность в изучении языка // Иностранные языки в школе, 2004. № 7. С. 30–36.
11. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. 4-е изд., доп. М. : ООО «А ТЕМП», 2008. 944 с.
12. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. М. : Когито-Центр, 2002. 396 с.
13. Сяпина Т. В. Формирование методической компетентности будущего учителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Комсомольск-на-Амуре, 2005.

УДК: 373.1

Данилов А. А.

Научный руководитель: Насырова Э. Ф., д. пед. н., профессор, СурГУ

ОТЛИЧИТЕЛЬНЫЕ ЧЕРТЫ ИГРЫ ОТ ДРУГИХ ВИДОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

В данной статье проводится сравнительный анализ игры с другими видами деятельности учащихся. Представлена технологическая карта создания обучающей компьютерной игры. Раскрыты отличительные черты игры от других видов деятельности учащихся.

Ключевые слова: игра, обучающая игра, обучающая компьютерная игра, виды деятельности учащихся.

Игра, несмотря на свое несерьезное название, сложный многогранный вид деятельности, занимающий умы мировых ученых многих поколений. Смотря на проблему происхождения игры, ученые разделились на две противоположные точки зрения:

1) игра рассматривалась как инстинктивно-биологическая деятельность человека, как исторический предшественник труда, культуры (К. Гросс, Ф. Кейра, Ф. Шиллер, Г. Спенсер, С. Холл и др.);

2) как явление социальное по своей природе, возникшее из практической деятельности человека (В. Вундт, Г. Плеханов, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин и др.) [1].

Например, сторонники З. Фрейда видят игру изначально в биологических влечениях, в отождествлении животных и человека. В известном исследовании «Homo ludens» («Человек играющий», 1938) Хейзинга выдвигает и защищает положение об игровом характере культуры. Его концепция бросает вызов общеизвестному понятию о труде как культуuroобразующем факторе истории. По мнению голландского ученого, игра старше культуры, предшествует культуре, творит ее. [3] Противоположной точкой зрения является мнение Д. Б. Эльконина, который считает, что не всегда игра сопровождала детство, а движущей силой, способствующей возникновению игровой деятельности, является социальная потребность в общении, взаимодействии со взрослыми. Несмотря на разные теории происхождения, главной мотивацией любой игры является желание ребенка, удовольствие от самого процесса. В концепциях Г. Спенсера игра является родом тренировки, «приносящей удовольствие, и поэтому полезна для организма» [4], у Ф. Шиллера – это эстетическое наслаждение, в теории Ф. Бойтендайка – это влечение к снятию препятствий сковывающих свободу, В. Вундт был склонен считать источником игры наслаждение [1].

Образовательный процесс школы включает в себя изобразительный, трудовой, информационный, познавательный, игровой и другие виды деятельности. В. П. Арсентьева отмечает проблемы применения игр в педагогической практике: с одной стороны в процессе игры развитие ребенка происходит самым естественным способом, хотя без специальной подготовки педагогом содержания и тематики не достичь нужных результатов; с другой стороны, современные требования общества с необходимостью интенсивного интеллектуального развития детей отодвигает игру на второй план, отдавая приоритет другим видам деятельности, меняя отношение общества к детской игре в худшую сторону. С одной стороны, альтернативные виды деятельности приносят хорошие результаты, но с другой стороны, какой ценой они достигаются? Для каждого возраста существует ведущий вид деятельности. Так для младенца до года – эмоциональное общение с близкими людьми, для детей с одного года до трех лет – предметно-манипулятивная деятельность, для дошкольников – игровая, после шести-семи лет – учебная. Для учащихся школы гораздо продуктивнее использовать на уроке лишь игровые моменты, а не целостную игровую деятельность [1].

Игра ориентирована на формирование профессионально значимых качеств личности, необходимых для выполнения любой практической, культуuroохранительной, культуротворческой, социоорганизационной и социопедагогической функции человека-специалиста. Подразумевает развитые способности человека к управленческой, организаторской, воспитательной, учебно-служебной деятельности; широкий кругозор, включающий, в том числе, и знание основ мировой культуры, художественной литературы; и многое другое. Определяется непосредственной направленностью труда на социально-практическое, психолого-педагогическое, информационное, организационно-методическое содействие развитию человека в процессе производства, интерпретации, сохранения и распространения культурных и иных ценностей [2].

Урочная форма, в отличие от игры, требует дополнительных мотивационных средств со стороны родителей, учителей и общества. Несомненно, игра может выступать в качестве педагогического инструмента и это отмечали такие ученые, как Я. А. Коменский, Е. А. Покровский, И. А. Сикорский, К. Д. Ушинский, Ф. Фребель и ряд зарубежных ученых. С одной стороны, игра – это способ протеста ребенка против давления со стороны взрослых и общества (З. Фрейд, В. Штерн, А. Фрейди другие), с другой стороны, подражание взрослым, способ психической подготовки к жизни (С. Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин и др.) [1].

Попробуем разобраться, в чем отличительные черты игры от других видов деятельности.

1. С. Л. Рубинштейн в своих положениях, определяющих сущность игры, на этот счет выделяет: «Игра не может побуждаться каким-нибудь побочным результатом. Мотивы игровой деятельности скорее отражают непосредственное отношение личности к окружающему. В игре совершаются те действия, цели которых значимы для индивида по их собственному внутреннему содержанию». В Новой философской энциклопедии: «...игра – одна из главных форм эстетической деятельности, т. е. неутилитарной, совершаемой ради нее самой и доставляющей, как правило, ее участникам и зрителям эстетическое наслаждение, удовольствие, радость. Швейцарский психолог К. Гроос указал, что игра есть «предупражнение к деятельности». Анализируя отличие игры от серьезной деятельности, Гроос отмечал чувство свободы, которое отличает ее, но главное – то, что составляет цель и источник удовольствия, связанного с игрой. В игре приятно само занятие, которое производится без всякой внешней цели [5].

Именно направленность мотивов выделяет игру среди других видов деятельности. Профессиональные спортсмены, трудящиеся, ученики (традиционной формы обучения) побуждаются материальными благами извне, а потому, не рассматривают свою деятельность как игру. Значит, игру отличает внутренняя мотивация самой деятельностью. Не требуются внешние стимулы, чтобы заставить человека принять участие в игре, ему это просто интересно. Даже наоборот, он, часто, сам готов затратить материальные ресурсы, чтобы играть.

2. С. Л. Рубинштейн: «В игровой деятельности действия являются выразительными и семантическими актами. Игровое действие приходит в соответствие с реальными возможностями ребенка». По определению Л. С. Выготского, игра «создает зону ближайшего развития ребенка, где он всегда выше своего среднего возраста, своего обычного поведения, ... как бы на голову выше самого себя» [7].

Отнюдь не каждая деятельность предусматривает развитие, в то время как для игры это обязательный элемент: развитие коммуникаций (двигательные коллективные игры), развитие интеллекта (обучающие, интеллектуальные игры), развитие трудовых качеств (игры имитирующие деятельность) и другие. Игра позволяет реализовать индивидуальный подход обучения, исходя из доступных для каждого манипуляций в игровой деятельности, сравнивая результаты достижений с его же собственными, ориентируясь на усложнение, по мере перехода на новые ступени.

3. Третий пункт положения С. Л. Рубинштейна гласит: «Смысл игры определяет возможность приобретения предметами новых функций. Это и обуславливает возможность перехода в воображаемую ситуацию. Игра в специфическом смысле этого слова начинается с мыс-

ленного преобразования реальной ситуации в воображаемую». Подобной точки зрения придерживаются большинство ученых, хотя и описывают это по-своему: А. Н. Леонтьев – воображаемая ситуация, Д. Б. Эльконин – план представлений, Ж. Пиаже – символические функции и др. По мнению З. Фрейда, игра как удовлетворение потребностей, влечений, которые не могут быть достигнуты в реальной жизни, и, с другой стороны, реальные потребности и эмоции ребенка становятся предметом игры, меняют свою природу, и ребенок активно управляет ими [6].

Дети, играя в игрушки, не перенасыщенные мультимедиа, развивают свое воображение и мыслительную деятельность гораздо активнее. Включаясь в игру, ее участник действует уже по новым воображаемым законам, подчиняясь им и действуя по их логике.

Как уже говорилось, игра предусматривает наличие интереса играющего. Именно интерес является самой главной характеристикой игры, так как без него отсутствует мотивация и, следовательно, всевозможные положительные результаты данной деятельности. Б. Р. Мандель в своем учебном пособии описывает выводы советских и, позднее, российских исследователей (В. В. Давыдов, С. Л. Рубинштейн, Г. К. Селевко, В. С. Селиванов, В. А. Сластенин, Л. Ф. Тихомирова, В. А. Трайнев, Д. Б. Эльконин и др.), которые отмечали, что возникновению игрового интереса способствуют следующие факторы:

- удовольствие от контактов с партнерами по игре;
- азарт ожидания непредвиденных ситуаций и их разрешений в ходе игры;
- удовольствие от демонстрации своих возможностей партнерам;
- необходимость принятия решений в сложных и часто неопределенных, а, порой, просто непредвиденных условиях и ситуациях;
- достаточно быстрое выяснение последствий принятых решений (ответов);
- удовольствие от успехов промежуточного и окончательного [2].

Подводя итог, можно сделать следующий вывод: игра, как вид учебной деятельности, отличается следующими аспектами:

- 1) внутренней мотивацией, достигаемой удовольствием от самой деятельности;
- 2) развивающей направленностью деятельности;
- 3) погружением в воображаемый мир по определенному сценарию с добровольно принятыми, но абсолютно обязательными законами и правилами.

Для создания обучающей компьютерной игры, предлагается применять следующую технологическую карту (табл. 1).

В педагогической практике нас интересует игра обучающая или интеллектуальная. Как утверждает Б. Р. Мандель: «Сегодня уже не подлежит сомнению, что интеллектуальная игра как социально-культурный феномен по силе воздействия является одним из самых мощных средств, формирующих и совершенствующих не только интеллектуальное развитие, но и коммуникативные умения и навыки...» [2]. Несомненно, игра – отличный педагогический инструмент, позволяющий достичь высоких результатов, но, как и любой вид деятельности, требующий соблюдения определенных правил.

Таблица 1

Технологическая карта создания обучающей компьютерной игры

1. Цель игры (что развиваем)	
2. Жанр игры	
3. Погружение в воображаемый мир	
3.1. Общие сведения, описание пространства, история воображаемого мира	
3.2. Игровое пространство (мир сейчас: законы, правила, растительность, животные и т. п.)	
3.3. Действующие лица, персонажи. Их характер и внешность	
3.4. Ход истории (линейный сценарий). Попутные действия, «дерево» сюжета (нелинейный сценарий)	

Окончание табл. 1

4. Мотивационные элементы игры	
4.1. Как реализованы контакты с другими игроками	
4.2. Как поддерживается азарт ожидания непредвиденных ситуаций и их решение в ходе игры	
4.3. Как реализована демонстрация достижений другим игрокам	
4.4. Как реализована зона ближайшего развития играющего, необходимость принятия решений в сложных, неопределенных или непредвиденных условиях и ситуациях	
4.5. Как реализовано быстрое выяснение последствий принятых решений (ответов)	
4.6. Как отражаются промежуточные и окончательные результаты	
4.7. Как реализована максимальная простота игровых действий (легкость в освоении, сложность в прохождении игры).	

Литература

1. Арсентьева В. П. Игра – ведущий вид деятельности в дошкольном детстве : учеб. пособие. М. : Форум, 2009. 144 с.
2. Мандель Б. Р. Игрология. Феномен интеллектуальной игры в образовательном процессе : учеб. пособие. М. : Вузовский учебник : ИНФРА-М, 2013. 226 с.
3. Хейзинга Й. Homo Ludens. Человек играющий. Статьи по истории культуры / Пер. с нидерландского. 2-е изд., испр. М. : Айрис-пресс, 2003. 496 с.
4. Allen G. Physiological Aesthetics. London, 1877.
5. Гроос К. Душевная жизнь ребенка. Киев, 1916.
6. Фрейд З. Я и Оно : Сочинения. М. : ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс; Харьков : Изд-во «Фолио», 1998.
7. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. М. : Педагогика-Пресс, 1999.

УДК 51-7

Долгих И. В.

Научный руководитель: Кохан Н. В., к. пед. н., доцент, НГПУ

АЛГОРИТМЫ КЛАСТЕРИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДАННЫХ

Сегодня образовательные учреждения генерируют огромное количество данных. Каким образом заинтересованные стороны могут использовать информацию, полученную после анализа образовательных данных, какие методы применять в той или иной ситуации и многие другие вопросы возникают в современной образовательной среде. Данная статья посвящена изучению различных алгоритмов кластеризации применительно к контексту Educational Data Mining.

Ключевые слова: анализ образовательных данных, кластерный анализ, EDM.

В современных условиях, когда задачи развития личности являются приоритетными, любое продуктивное исследование в образовательной области должно быть психолого-педагогическим, раскрывать и исследовать единство внешних и внутренних факторов образования, педагогические условия и способы формирования мотивации, установок, ценностных ориен-

тации, творческого мышления, интуиции, убеждений личности, условия ее здорового психического и физического развития [1, с. 14]. Если в исследовании осуществляется поиск личностно ориентированных, индивидуализированных или работающих на психологию коллектива позиций, более точных психологических подходов или методов (например, способов определения творческого потенциала личности и степени ее реализации), то исследование становится психолого-педагогическим [1, с. 15]. В статье рассматривается кластерный анализ как метод решения психолого-педагогических задач, например, индивидуализация и дифференциация обучения, поддержка обучающихся в личностно-профессиональном самоопределении и т. д. Целью данного исследования является изучение различных алгоритмов кластеризации применительно к контексту Educational Data Mining.

Согласно [5] интеллектуальный анализ образовательных данных (Educational Data Mining, EDM) определяется как «новая дисциплина, связанная с разработкой методов изучения уникальных типов данных, поступающих из образовательных систем, а также применение этих методов для лучшего понимания учащихся и изменения программ дисциплин, которые они изучают». Анализ данных иногда называют поиском знания в базах данных (KDD, knowledge discovery in databases) – это процесс поиска полезных знаний в «сырых» данных. KDD включает в себя вопросы: подготовки данных, выбора информативных признаков, очистки данных, применения методов Data Mining (DM), постобработки данных и интерпретации полученных результатов. Безусловно, «сердцем» всего этого процесса являются методы DM, позволяющие обнаруживать знания [3; 14].

Различные методы интеллектуального анализа данных были предложены и апробированы многими учеными [5; 8], и некоторые исследователи утверждают, что эти общие методы или алгоритмы не подходят для применения в области Educational Data Mining [15]. Например, в [5] говорится о том, что методы ИАОД должны отличаться от стандартных в связи с многоуровневой иерархией и отсутствием «независимости» в образовательных данных.

На сегодняшний день существуют различные программные средства, такие как, например, Weka (Waikato Environment for Knowledge Analysis) или Rapid Miner (полностью интегрированы операторы система WEKA), которые были разработаны для использования комбинации алгоритмов интеллектуального анализа данных или конкретного алгоритма, помогающего исследователям или заинтересованным сторонам решить конкретные проблемы.

Кластерный анализ – это многомерная статистическая процедура, выполняющая сбор данных, содержащих информацию о выборке объектов, и затем упорядочивающая объекты в сравнительно однородные группы [2]. Различные приложения кластерного анализа можно свести к четырем основным задачам:

- 1) разработка типологии или классификации;
- 2) исследование полезных концептуальных схем группирования объектов;
- 3) порождение гипотез на основе исследования данных;
- 4) проверка гипотез или исследования для определения, действительно ли типы (группы), выделенные тем или иным способом, присутствуют в имеющихся данных [2].

Вместе с относительной простотой данного анализа существуют предостережения общего характера. Большинство методов кластерного анализа являются эвристическими. Несмотря на то, что цель кластеризации и заключается в нахождении структуры, на деле кластерный метод привносит структуру в данные и эта структура может не совпадать с искомой, «реальной» [2].

Опыт применения некоторых алгоритмов кластеризации к образовательным данным приводится в таблице 1.

Таблица 1

Исследования с применением алгоритмов кластеризации к образовательным данным

№	Проблема / цель	Алгоритм / метод	Набор данных / источник данных	Ис-точ-ник
1	Оценка академической успеваемости студента	Используя комбинацию DM-методов, таких как ANN (artificial neural network, искусственная нейронная сеть), метод Farthest First (модификация k-means, особенностью его является изначальный выбор центроидов – от 2 и выше они выбираются по принципу удаленности от остальных, центроидом выбирается точка, наиболее отдаленная от остальных центроидов)	Студенческие данные отдела информатики факультета науки и техники обороны, Университет национальной обороны Малайзии (NUDM)	[7]
2	Выявление студентов с потенциально низкой успеваемостью во время прохождения онлайн-курсов	Использовались максимизация ожиданий (expectation-maximization), иерархическая кластеризация, k-средние и X-средние, предусмотренные в программном обеспечении WEKA	Набор данных реальной жизни, предоставленный Juriscampus, доступен по адресу http://www.juriscampus.fr	[6]
3	Определение значимых факторов, которые влияют на успеваемость студентов	Метод кластеризации c-means. Нечеткий алгоритм кластеризации c-means. Алгоритм помогает определять вероятность того, что объект принадлежит к тому или иному кластеру.	Академический набор данных из государственного университета San-tander. Содержит базовые данные, такие как профессорско-преподавательский состав, академическая программа студентов, пол, возраст, происхождение, категория учащихся и данные академических достижений	[11]
4	Разработка профилей учеников на основе их поведения в интерактивной обучающей среде	Используются два метода кластеризации: иерархическая кластеризация (кластеризация Уорда) и неиерархический кластерный анализ	Информация не предоставлена	[13]
5	Анализ данных из баз системы управления обучением (LMS)	Марковский алгоритм кластеризации (MCL, Markov Clustering Algorithm) для кластеризации студентов и алгоритм k-средних для кластеризации курсов	Данные получены в Институте технологического образования (TEI) Кавала, в котором используют платформу электронного обучения Open e-Class e-learning platform (GUNet, 2009). Данные взяты из весеннего семестра 2009 года в отделе управления информацией и включают 1199 студентов и 39 различных курсов. Данные находятся в форме ASCII и получены из файла журнала сервера Apache	[12]
6	Прогноз поведения ученика	Алгоритм UCAM (Unique Clustering with Affinity Measure) предназначен для кластеризации, который работает без указания начального количества кластеров	Информация не предоставлена	[9]

Окончание табл. 1

№	Проблема / цель	Алгоритм / метод	Набор данных / источник данных	Ис-точ-ник
7	Рекомендации обучения студентов из сельских населенных пунктов базовому курсу информатики	Используется метод кластеризации к-средних	Опрос студентов магистратуры. Подлинность ответа на опрос основывается на предпосылке, что студенты откровенно отвечают на вопросы	[10]
8	Сравнение эмоционального интеллекта студентов	Используется метод кластеризации к-средних	823 студентов, случайно выбранных из Chongqing Electronic Engineering Vocational College, Chongqing Engineering Institute, Chongqing Industry Polytechnic College, Chongqing community Vocational College, Chongqing Real Estate Vocational College и др.	[11]

Составлено на основе [4].

В статье были описаны некоторые практики применения кластерного анализа как метода интеллектуального анализа образовательных данных, который используется по всему миру. Применение методов интеллектуального анализа данных в образовательной сфере, с нашей точки зрения, актуальное и интересное явление. На основе методов EDM у исследователя есть возможность установить, выявить ранее скрытую информацию из тех данных, которые хранятся в каждом образовательном учреждении. Полученная информация может быть использована для решения задач разного уровня: от вопросов студентов до принятия решений руководства.

Литература

1. Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для пед. вузов по спец. «Педагогика и психология». 7-е изд., стер. М. : Академия, 2012. 208 с.
2. Ким О. Дж., Мьюллер Ч. У., Клекка У. Р., и др. Факторный, дискриминантный и кластерный анализ / Под ред. И. С. Енюкова. М. : Финансы и статистика, 1989. 215 с.
3. Официальный сайт компании ООО «Аналитические технологии». 2017. URL: <https://basegroup.ru/community/articles/kdd> (дата обращения: 10.10.17).
4. Aghabozrgi S., Dutt A., Ismail M. A. B., Mahroeian H. Clustering Algorithms Applied in Educational Data Mining // International Journal of Information and Electronics Engineering. 2015. Vol. 5, № 2. P. 112–116.
5. Baker R. S. J. D., Yacef K. The state of educational data mining in 2009: A review and future visions // Journal of Educational Data Mining. 2009. Vol. 1, № 1. P. 3–17.
6. Bovo A., Sanchez S., Heguy O., Duthen Y. Clustering moodle data as a tool for profiling students // Second Int. Conf. E-Learning E-Technologies Educ. 2013. P. 121–126.
7. Chen S., Liu X. An integrated approach for modeling learning patterns of students in web-based instruction: A cognitive style perspective // ACM Trans. Comput. Interact. 2008. Vol. 15, № 1. P. 1–28.
8. Etchells T., Nebot À., Vellido A., Lisboa P., Mugica F. Learning what is important: Feature selection and rule extraction in a virtual course // ESANN. 2006. P. 26–28.
9. Getúlio F., De Janeiro R., Online F. G. V., Amaral M. A., Universidade U., Ffalm P. Analysing users access logs in moodle to improve e learning analisando logs de acessos dos usuários do

moodle para melhorar e-learning cássia blondet baroque alexandre barcellos joão carlos da silva freitas carlos juliano longo // Euro Am. Conf. Telemat. Inf. Syst. 2007. P. 1–4.

10. Ibrahim Z., Rusli D. Predicting students' academic performance: comparing artificial neural network, decision tree and linear regression // The 21st Annual SAS Malaysia Forum. 2007. P. 1–6.

11. Pechenizkiy M., Calders T., Vasilyeva E., De Bra P. Mining the student assessment data: Lessons drawn from a small scale case study // Of 1st Int. Conf. on Educational Data Mining EDM. 2008.

12. Peckham T., McCalla G. Mining student behavior patterns in reading comprehension tasks // Int. Educ. Data Min. Soc. 2012. P. 87–94.

13. Psaromiligkos Y., Orfanidou M., Kytagiass C., Zafiri E. Mining log data for the analysis of learners behaviour in web-based learning management systems // Oper. Res. 2009. Vol. 11, № 2. P. 187–200.

14. Ranjan J., Malik K. Effective educational process: A datamining approach // Vine. 2007. Vol. 37, № 4. P. 502–515.

15. Santos O. C., Boticario J. G. Modeling recommendations for the educational domain // Procedia Comput. Sci. 2010. Vol. 1, № 2. P. 2793–2800.

УДК 378

Долгих И. В.

Научный руководитель: Кохан Н. В., к. пед. н., доцент, НГПУ

ИЗУЧЕНИЕ АСПЕКТОВ ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ: ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ПОКАЗАТЕЛИ ЭФФЕКТИВНОСТИ НИРС

Одной из актуальных задач современного университета является повышение результативности научной-исследовательской работы студентов. Изучение вопросов организации НИРС могут положительно повлиять на совершенствование методов и форм обучения, развития творческих способностей будущих специалистов, устранения противоречий, связанных с формализацией НИРС. Статья посвящена определению роли НИРС в современных реалиях, а также формированию направлений для дальнейших исследований авторов.

Ключевые слова: НИРС, эффективность НИР, факторный анализ.

Повышение эффективности научной-исследовательской работы студентов (далее – НИРС) для университета связано с улучшением его показателей в различных рейтингах. Результаты НИР, проводимой под руководством преподавателей учитываются в показателях Международных рейтингов университетов (например, the Academic Ranking of World Universities (ARWU); Quacquarelli Symonds (QS World University Rankings); the Times of Higher Education – World University Rankigs (THE – QS); Webometrics; Perfomance Ranking of Scientific Papers for World Universities) [3]. Участие студентов в научной работе с точки зрения потенциальных работодателей, способствует эффективному поиску сотрудников для конкретных компаний, предприятий, организаций.

В работе [4] отмечается, что в государственных образовательных стандартах высшего образования недостаточно представлена научно-исследовательская работа студентов. Реформирование высшего образования связано с утверждением приоритета свободной, самостоятельной, саморазвивающейся личности, устремленной к творческому самоопределению [4].

Это вызывает необходимость подготовки специалиста качественно нового типа, способного к авторству, творчеству, исследовательской деятельности, осуществлению профессионального и человеческого предназначения. Исследования А. Г. Алейникова, А. П. Валицкой, Ю. В. Громыко, Ю. С. Давыдова и др. позволили не только установить, что существующая система организации работы со студентами не соответствует требованиям современного общества к подготовке специалистов в силу используемых методов и форм обучения, отчуждающих будущих специалистов от возможности влияния на содержание, темп, качество своего образования, но и выделить еще одно противоречие – научно-исследовательская работа, призванная по своей сути развивать творческие способности будущих специалистов, формализована и недостаточно осуществляет своего назначения [4].

Во многих исследованиях, например, в [1], как и в Законе об образовании РФ [5], напрямую или косвенно говорится о необходимости развития творческих способностей будущих специалистов, овладение ими культурой научной и производственной деятельности, современными интеллектуальными и информационными технологиями. Успешность формирования профессиональной компетентности студента в научно-исследовательской деятельности определяется действием таких общепедагогических факторов, как ориентация общеобразовательного процесса вуза на индивидуальность студента с учетом его внутренней потребности в самоопределении, самовыражении и самоутверждении во всех видах и формах работы, подготовленность преподавателей к организации научно-исследовательской деятельности студентов, планирование процесса работы как когнитивной, процессуальной и психологической подготовки к научным исследованиям, отбор средств и методов взаимодействия, адекватных процессу профессионального развития студента [4]. Формирование профессиональной компетентности специалиста в процессе научно-исследовательской деятельности возможно при выполнении следующих условий: усиления когнитивного и личностного компонентов в принципах организации научных исследований, наполнения содержания производственной практики исследовательскими формами работы, существования гуманистически-ориентированного взаимодействия преподавателя и студента в процессе совместной научно-исследовательской деятельности [4].

Кроме того, эффективность научно-исследовательской работы студентов зависит от наличия следующих внутренних предпосылок: внутренняя потребность в исследовательской деятельности, личностный интерес к выполняемому исследованию, определенный исследовательский опыт и присущие личности специфические способности [4] (рис. 1).



Рис. 1. Личностные предпосылки эффективности НИРС

Отметим, что научная работа создает необходимые предпосылки для воспитания и самореализации личностных творческих возможностей студентов:

- 1) обеспечивает условия для выявления, раскрытия и развития способностей и талантов;
- 2) содействует всестороннему развитию личности, формированию ее;

- 3) объективной самооценки; приобретению навыков работы в творческих коллективах, приобщению к организаторской деятельности;
- 4) развивает у молодых людей способности к самостоятельным обоснованным суждениям и выводам;
- 5) позволяет студентам рационально использовать свободное время;
- 6) предоставляет возможности пробовать свои силы в решении актуальных задач по различным направлениям науки;
- 7) индивидуализирует обучение и интенсифицирует учебный процесс;
- 8) развивает у будущих специалистов готовность и способность к повышению квалификации и переподготовке, постоянному самообразованию и самосовершенствованию;
- 9) обеспечивает наиболее эффективный профессиональный отбор способной и талантливой молодежи для рекомендации к поступлению в аспирантуру, для пополнения научно-педагогических кадров и др.

Особый интерес представляет процедура оценивания эффективности НИРС. Существует ряд распространенных критериев, которые могут быть описаны количественно: охват студентов, занимающихся НИР (процентное соотношение студентов, вовлеченных в НИР к общему числу обучающихся); эффективность вклада студентов в науку (соотношение студентов, имеющих награды в процессе НИР, публикации в ведущих рецензируемых журналах к суммарному числу студентов, вовлеченных в НИРС).

В форме предоставления отчетов в Министерство образования и науки к показателям результативности НИРС относятся:

- научные публикации студентов (без соавторства с преподавателями или в соавторстве);
- участие студентов с докладами на научных конференциях, симпозиумах и т. д.;
- экспонаты, разработанные и представленные студентами на выставках различного уровня;
- студенческие работы, участвующие в конкурсах на лучшую НИРС;
- награды (грамоты, дипломы, свидетельства, медали, премии, стипендии и т. д.), которыми студенты удостоены на конкурсах, выставках и иных научных мероприятиях;
- заявки, поданные студентами на объекты интеллектуальной собственности (в том числе, заявки на патенты и т. д.);
- охраняемые документы на объекты интеллектуальной собственности, полученные студентами;
- победа студентов в конкурсах грантов на осуществление научных исследований;
- стипендии, премии, полученные студентами за научные достижения.

Вопрос качественной оценки эффективности НИРС может быть решен посредством экспертного оценивания. Однако, существует ряд ограничений, например, объективно оценить свою работу преподаватели не могут.

Для дальнейших исследований авторов, на основе выше сказанного, необходимо выделить факторы, которые влияют или могут влиять на эффективность НИРС, а также те из них, которые влияют на удовлетворенность студентов организацией НИРС.

Таблица 1 в ходе исследования будет модифицироваться: вторая колонка содержит в себе не только характеристики факторов, которые, с нашей точки зрения, влияют на показатели эффективности НИРС, но и направления, которые необходимо изучать.

Зачастую исследователи при оценивании удовлетворенности потребителей образовательных услуг рассматривают организацию НИРС в целом, например в [2] студентам предлагается оценить одноименный фактор («организация НИРС»). Наш подход заключается в детальном изучении явных (очевидных) факторов; составлении анкеты, направленной на оценку удовлетворенности студентами организацией НИР; привлечении методов анализа образовательных данных для поиска скрытых факторов в данных, полученных при опросе; их интерпретации и на основании полученных результатов – принятия решений о дальнейшей работе.

Факторы, влияющие на показатели эффективности НИРС

Фактор	Характеристика и/или направления дальнейшего изучения
Сотрудники учебного учреждения	Профессорско-преподавательский состав и учебно-вспомогательный персонал, участвующий в процесс научных исследований
Методы вовлечения	Методы вовлечения студентов в научные исследования, организации научных исследований; информирование студентов
Оборудование	Материально-техническая база университета; оборудование, на котором проводятся научные исследования
Внутренние факторы	Мотивация студентов к проведению / участию в научных исследованиях (рассматриваются также вопросы материального и не материального поощрения за научные достижения)
	Изучение потребности студента в исследовательской деятельности
	Изучение личностного интереса к выполняемому исследованию / потенциальному исследованию
Внешние факторы	Изучение личностных специфических способностей
	При рассмотрении внешних факторов должны быть приняты во внимание вызовы, которые обуславливают системные напряжения, влияющие на процесс научных исследований. Необходимо оценить роль работодателей / стейкхолдеров в содействии организации НИР в настоящее время, действия и стратегию руководства учреждения по организации НИР в целом и по институтам / факультетам / кафедрам.

Литература

1. Гердт Н. А. Развитие творческих способностей студентов колледжа в процессе обучения // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Сер.: Педагогика, психология. 2013. № 4 (15). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-tvorcheskih-sposobnos-tey-studentov-kolledzha-v-protssesse-obucheniya> (дата обращения: 10.10.2017).
2. ЕЕлисеева Е. Н. Оценка удовлетворенности потребителей образовательных услуг на факультете управления // Вестн. Челяб. гос. ун-та. 2013. № 3 (294). Управление. Вып. 8. С. 107–110.
3. Официальный портал Educational Index. URL: <https://www.educationindex.ru/articles/university-rankings/> (дата обращения: 10.10.2017).
4. Тахохов Б. А., Бекоева М. И., Малиева З. К. Компетентностный подход в современной высшей школе. Владикавказ : Изд-во СОГУ. 2012. 207 с.
5. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 29.07.2017).

УДК 37:796

Еланцев А. А.

Научный руководитель: Повзун В. Д., д. пед. н., профессор, СурГУ

**ВНЕДРЕНИЕ ВСЕРОССИЙСКОГО ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОГО
КОМПЛЕКСА «ГОТОВ К ТРУДУ И ОБОРОНЕ»
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ОРГАНИЗАЦИИ, ПОДВЕДОМСТВЕННЫЕ
ДЕПАРТАМЕНТУ ОБРАЗОВАНИЯ АДМИНИСТРАЦИИ ГОРОДА СУРГУТ**

В данной статье рассмотрена история создания Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне». Представлены результаты внедрения Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» в образовательных организациях, подведомственных департаменту образования Администрации города.

Ключевые слова: Всероссийский физкультурно-спортивный комплекса «Готов к труду и обороне» (далее – ВФСК «ГТО»).

Комплекс «ГТО» был основан в мае 1930 года, где ведущую роль в создании комплекса «ГТО» выступил комсомол. Сам проект комплекса «ГТО» был разработан и утвержден 11 марта 1931 года, по поручению Всесоюзного совета физической культуры при Центральном исполнительном комитете СССР. Комплекс «ГТО» становится нормативной основой системы физического воспитания всей страны.

Целью комплекса «ГТ» являлось:

- 1) укрепление здоровья;
- 2) всестороннее физическое развитие;
- 3) подготовка к трудовой деятельности и защиты Родины.

В советское время комплекс «ГТО», в силу своей простоты и доступности упражнений, был очень популярным. Комплекс «ГТО» постоянно совершенствовался и неоднократно претерпевал изменения.

Так в 1934 году в комплексе «ГТО» появилась ступень для детей «Будь готов к труду и обороне СССР» (БГТО) с двумя возрастными группами: 13–14 и 15–16 лет. БГТО состоял из 16 спортивных испытаний. Кроме сдачи нормативов, обладатель отличительного знака БГТО должен был уметь провести занятия по одному из видов спорта, знать правила и уметь судить спортивные игры.

В конце 1930-х – начале 1940-х годов в силу сложной международной обстановки в стране, система физической подготовки населения требовала военной-спортивной подготовки. С этой целью в комплекс «ГТО» были введены новые виды испытаний: переползание, скоростной пеший переход, метание связки гранат, лазание по канату, шесту и деревьям, переноска патронного ящика, преодоление полосы препятствий, а также различные виды единоборств.

В 1959 году комплекс «ГТО» претерпел наиболее существенные изменения:

- было введено начисление очков для оценки результатов испытаний;
- введена минимальная сумма очков для выполнения нормативов.

В 1965 году в Вооруженных Силах СССР была введена специальная ступень комплекса «ГТО» – «Военно-спортивный комплекс» (ВСК).

По инициативе Добровольного общества содействия армии, авиации и флоту (ДОСААФ) в 1966 году была разработана и введена ступень комплекса «ГТО» для молодежи призывного возраста «Готов к защите Родины» (ГЗР).

В 1968 году были разработаны нормативы в сфере гражданской обороны СССР, основными задачами которых было всеобщее обязательное обучение способам защиты от ядерного и другого оружия массового поражения.

С распадом Советского Союза в 1991 году комплекс «ГТО» фактически перестал существовать.

Указом Президента Российской Федерации 1 сентября 2014 года «О Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне» на территории Российской Федерации ввели в действие Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне» (далее – ВФСК «ГТО»).

Современный комплекс ВФСК «ГТО» несет в себе долгосрочные и важные цели:

1. Повышение эффективности использования возможностей физической культуры и спорта в укреплении здоровья, гармоничном и всестороннем развитии личности, воспитании патриотизма.

2. Обеспечение преемственности в осуществлении физического воспитания населения.

Задачами ВФСК «ГТО» являются:

1. Увеличение числа граждан, систематически занимающихся физической культурой и спортом в РФ.

2. Повышение уровня физической подготовленности и продолжительности жизни граждан РФ.

3. Формирование у населения осознанных потребностей в систематических занятиях физической культурой и спортом, физическом самосовершенствовании и ведении здорового образа жизни.

4. Модернизация системы физического воспитания и системы развития массового, детско-юношеского, школьного и студенческого спорта в образовательных организациях, в том числе путем увеличения количества спортивных клубов.

5. Повышение общего уровня знаний населения о средствах, методах и формах организации самостоятельных занятий, в том числе с использованием современных информационных технологий.

Согласно постановлению Правительства РФ от 11 июня 2014 года № 540 «Об утверждении Положения о Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне» принципами ВФСК «ГТО» являются добровольность и доступность, оздоровительная и личностно-ориентированная направленность, обязательность медицинского контроля, учет региональных особенностей и национальных традиций.

Современный комплекс «ГТО» включает в себя 11 ступеней, каждая из которых соответствует своей возрастной группе и имеет разграничение нормативов в зависимости от пола участника:

I ступень – от 6 до 8 лет;

II ступень – от 9 до 10 лет;

III ступень – от 11 до 12 лет;

IV ступень – от 13 до 15 лет;

V ступень – от 16 до 17 лет;

VI ступень – от 18 до 29 лет;

VII ступень – от 30 до 39 лет;

VIII ступень – от 40 до 49 лет;

IX ступень – от 50 до 59 лет;

X ступень – от 60 до 69 лет;

XI ступень – от 70 лет и старше.

Также комплекс «ГТО» предусматривает выдачу особого знака – золотого, серебряного или бронзового. Для получения особого знака необходимо выполнить определенного количества испытаний в зависимости от возрастной группы и половой принадлежности участника. Все виды испытаний делятся на две группы: обязательные и испытания по выбору.

Комплекс «ГТО» предусматривает методы поощрения в части предоставления повышения академической стипендии или дополнительных баллов при поступлении в ВУЗ. Но образовательная организация самостоятельно устанавливает количество дополнительных баллов или размер академической стипендии для участника, сдавшего нормативы на золотой, серебряный или бронзовый знак отличия.

На протяжении 3 лет на базах образовательных организаций, подведомственных департаменту образования Администрации города, реализуется ВФСК «ГТО». Ниже представлены результаты внедрения ВФСК «ГТО» за 2 отчетных периода: 2015–2016, 2016–2017 учебный года (данная информация представлена на конец 09.05.2017 и в настоящий момент может расходиться с реальными данными на сегодняшний день).

Таблица 1

Общая статистика выполнения государственных требований ВФСК «ГТО»

Период мониторинга	с 01.09.2015 по 31.08.2016			с 01.09.2016 по 09.05.2017		
	М	Ж	Всего	М	Ж	Всего
Всего зарегистрировано участников ВФСК «ГТО» в системе:	8 787	8 487	17 274	2 646	2 311	4 957
Заявлено участников в группы тестирования	3 376	3 207	6 583	5 051	4 228	9 279
Всего участников, находящихся в процессе тестирования	38	38	76	3 799	3 087	6 886
Участников не явилось на виды испытания	760	881	1 641	357	320	677
Всего участников протестировано:	2 578	2 288	4 866	892	821	1 713
Выполнили уровень золотого знака отличия	57	76	133	88	75	163
Выполнили уровень серебряного знака отличия	515	390	905	216	175	391
Выполнили уровень бронзового знака отличия	195	163	358	106	92	198
Не справились с выполнением нормативов	1 811	1 659	3 470	482	479	961

В 2015–2016 учебном году согласно муниципальному заданию было установлен количественный показатель. Муниципальное задание было выполнено, но качество выполнения нормативов (тестов) ВФСК «ГТО» было низким.

В связи с этим в 2016–2017 году приказом департаменту образования была утверждена дорожная карта, согласно которой для образовательных организаций был установлен процент эффективности работы. От каждой образовательной организации процент участников ВФСК «ГТО» должен был составлять 30 % от основной группы здоровья учащихся, процент выполнивших нормативы на отличительный знак – 20 % от общего количества участников ВФСК «ГТО».

Таблица 2

Информация о количестве учащихся, выполнивших нормативы на отличительный знак ВФСК «ГТО»

Период мониторинга	с 01.09.2015 по 31.08.2016 (% от общего числа прошедших тестирования)	с 01.09.2016 по 20.01.2017 (% от общего числа прошедших тестирования)
Золотой знак отличия	2,72 %	9,29 %
Серебряный знак отличия	18,55 %	22,82 %
Бронзовый знак отличия	7,35 %	11,56 %
Не выполнили нормативы	71,38 %	56,33 %

Согласно таблицы 2 мы можем наблюдать прирост учащихся, выполнивших нормативы ВФСК «ГТО» на отличительный знак, и уменьшение количества учащихся не выполнивших нормативы (данные представлены на период с 01.09.2016 по 20.01.2017 в связи с тем, что на конец 2016–2017 учебного года приказы на учащихся, выполнивших нормативы еще не были утверждены).

Таблица 3

Проблемы внедрения ВФСК «ГТО» и пути их решения

№ п/п	Проблемы, возникшие при внедрении и реализации ВФСК «ГТО»	Пути решения
1.	Затруднение учителей физической культуры в правильности выполнения нормативов ВФСК «ГТО»	Организация семинаров, курсов повышения квалификации для учителей физической культуры
2.	Несоответствия внешнего вида обучающихся при сдаче норм ВФСК «ГТО»	Рассмотрение вопроса на ГМО учителей физической культуры и преподавателей по плаванию
3.	Несоответствия количества заявленных и пришедших на тестирование участников ВФСК «ГТО»	Рассмотрение вопроса на ГМО учителей физической культуры и преподавателей по плаванию
4.	Нет возможности организовать ступенчатый прием нормативов ВФСК «ГТО» на базах образовательных организаций	Внесение изменения в практические формы контроля на уроках физической культуры, с целью выявления обучающихся, которые реально могут сдать нормативы на отличительный знак ВФСК «ГТО»
5.	Материальное и нематериальное поощрение педагогов, подготовивших обучающихся к сдаче нормативов ВФСК «ГТО»	Внесение изменений в нормативно-правовую базу образовательных организаций, в части включения в перечень показателей эффективности деятельности учителей физической культуры показатели: 30 % обучающихся, принявших участие в сдаче нормативов, от общей численности обучающихся с основной физкультурной группой; 20 % обучающихся, получивших знаки отличия ВФСК «ГТО», от общей численности обучающихся, принявших участие в сдаче нормативов
6.	На 8 участников 1 сопровождающий, что влечет за собой освобождение большого количества участников и учителей физической культуры (нарушение учебного процесса)	Прием нормативов по основным видам осуществлять на базах образовательных организаций (судьи организуют прием нормативов на каждой образовательной организации)
7.	Плохая материально-техническая база для подготовки учащихся к сдаче норм ВФСК «ГТО».	Разработка перечня и приобретение необходимого оборудования для подготовки и сдачи норм ВФСК «ГТО».

Литература

1. Сайт Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне» <https://gto.ru/>.
2. Информационно-научный web центр физической культуры здоровья и спорта «ИН WEBC ФИЗИКС» <https://rosinwebc.ru/>.

УДК 34.9

Зорина Н. С.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ В ПЕНИТЕНЦИАРНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

В статье рассматривается проблема ресоциализации женщин-преступниц, отбывающих наказание в пенитенциарных учреждениях. На основе анализа научной литературы было выявлены существующие подходы к перевоспитанию женщин-осужденных. Дано определение педагогической системы пенитенциарного учреждения, определены ее цели и компоненты, сформулированы задачи, которые необходимо решить в ходе организации педагогической работы.

Ключевые слова: педагогическая система, ресоциализация, пенитенциарное учреждение, женщины-осужденные, технология управления.

Проблема исполнения уголовного наказания, при всем многообразии научных подходов к ее исследованию (юридическом, социологическом, психологическом, криминологическом), – является, главным образом, проблемой педагогической, так как главной целью исполнения наказания является перевоспитание осужденных и возвращение их в общество полноценными гражданами.

Объектом исследования в пенитенциарной педагогике является воспитательная система исправительного учреждения, предметом исследования в пенитенциарной педагогике – особенности и закономерности перевоспитания и исправления осужденных в соответствии с уголовно-исполнительным законодательством [4].

Одним из ключевых понятий пенитенциарной педагогики является ресоциализация. А. В. Пищелко рассматривает проблему ресоциализации как педагогически ориентированную и целесообразную комплексную систему воздействия на осужденного с целью его исправления и включения в социальную жизнь [5]. Ресоциализация направлена на профилактику рецидива преступлений. Нейтрализация отрицательных последствий изоляции осужденных от общества, успешная адаптация освобожденных к условиям жизни вне пределов исправительного учреждения ведут к уменьшению вероятности совершения новых преступлений.

В ходе анализа подходов к ресоциализации женщин-осужденных, представленных в работах отечественных и зарубежных педагогов, психологов и юристов, было выявлено, что методические технологии перевоспитания женщин-осужденных обусловлены личностным подходом в пенитенциарной педагогике. Этот подход взаимосвязан, в одном случае, с дифференциацией условий содержания осужденных (Л. А. Высотина, В. Д. Луганский и др.), в другом – с дифференциацией по каким-либо основаниям самих осужденных женщин (М. П. Стурова), в третьем – с дифференциацией самого исправительного и воспитательного воздействия (А. В. Буданов, А. В. Пищелко), т. е. с позицией пенитенциарного сотрудника как профессионального социального педагога [6].

Исправление осужденных представляется как процесс изменения сложившихся стереотипов в сознании и поведении осужденных и представляет собой целенаправленное управление их жизнью в рамках режима, установленного в пенитенциарном учреждении. Исправление является результатом перевоспитания, самовоспитания и развития личности.

Воспитательная работа в пенитенциарном учреждении разделяется на два этапа.

Первый этап – диагностический, который включает в себя изучение ситуации, которая сложилась вокруг женщины-осужденной (положение в семье, на работе, в среде свободного времяпрепровождения) и изучение мотивационной сферы личности (осужденная сама определяет значимые для нее проблемы, например, трудности во взаимоотношениях с людьми или в профессиональном самоопределении).

Второй этап – реализация воспитательных мероприятий в отношении женщины-осужденной, вовлечение ее в жизнедеятельность отряда.

Педагогическая деятельность, направленная на перевоспитание женщин-осужденных, должна учитывать весь комплекс своеобразия женщин: физиологические, социально-демографические, уголовно-правовые факторы, а также влияние на нее процесса исполнения наказания [3]. Применительно к женщине-осужденной, важными представляются такие данные, как возраст, наличие семьи, родственников, их взаимоотношения с осужденной, характер совершенного женщиной преступления, ее отношение к назначенному судом наказанию и к воспитателям. Ситуация, в которой женщина-осужденная отбывает наказание в пенитенциарном учреждении, может привести либо к деградации личности женщины-осужденной, либо к сохранению ее человеческого достоинства.

К главным принципам воспитательного воздействия на женщин-осужденных в процессе ресоциализации относятся: гуманность в отношении к осужденным, строгость в исполнении требований режима, исправление путем привлечения женщин-осужденных к деятельности, направленной на общественное благо; участие в воспитательной работе, в работе религиозных и общественных организаций.

В условиях усиления педагогической составляющей в деятельности пенитенциарных учреждений, проведение воспитательной работы с женщинами-осужденными направлено на гуманизацию отношений в коллективе женщин-осужденных.

Гуманизация межличностных отношений осуществляется в процессе решения задач воспитательной работы:

- сформировать у женщин-осужденных умения и способности принимать решения, которые являются целесообразными и адекватными сложившимся ситуациям;
- разработать механизмы мотивации женщин-осужденных, которые позволят инициировать деятельность осужденной, ее семьи;
- использовать возможности семьи женщины-осужденной, общественных организаций, общества в целом, микросреды личности осужденной в обеспечении качества жизни.

Педагогическая система пенитенциарного учреждения – это система воспитательных отношений, возникающих между пенитенциарными сотрудниками и женщинами-осужденными в ходе воспитательной работы. Такая педагогическая система включает в себя не только отношения между сотрудниками и осужденными, но и предполагает определение педагогической цели, уточнение содержания педагогической работы и способов реализации этого содержания.

Педагогическая система в пенитенциарном учреждении позволяет оптимизировать процесс перевоспитания женщин-осужденных в целом, а также воздействовать на каждый ее элемент в соответствии с меняющимися педагогическими целями и новыми задачами. Контингент женщин-осужденных в пенитенциарных учреждениях меняется, и как следствие, воспитательные отношения тоже подвергаются изменениям, поэтому должны меняться и педагогические решения.

Задача поиска эффективных технологий, обеспечивающих педагогическую работу с осужденными продиктована потребностью в оптимизации деятельности пенитенциарных сотрудников, в повышении их профессионализма, умения формировать алгоритмы воспитательной работы.

При проектировании технологии за основу берутся конкретные условия, и технология ориентируется на четко заданный результат.

Технологизация процесса перевоспитания женщин-осужденных заключается, прежде всего, в создании педагогической системы пенитенциарного учреждения, поскольку технологичность – это внутреннее качество, присущее любой педагогической системе, которое определяет ее возможности и подчинено строгой организационной логике [1].

Главная цель управления – обозначить заранее, запрограммировать состояние системы, достижение которого в процессе управления позволит решить нужную задачу [2].

Управляемая педагогическая система пенитенциарного учреждения отражает единство и многообразие видов деятельности (воспитательной, трудовой, образовательной, культурной, творческой и др.), в которой взаимодействуют женщины-осужденные и пенитенциарные сотрудники.

Для анализа педагогического процесса как системы необходимо установить критерий анализа. Таким критерием может являться любой достаточно весомый показатель процесса, условий, в которых он протекает или показатель уровня достигнутых результатов. Необходимо, чтобы он соответствовал целям изучения системы.

Компоненты педагогической системы, в которой проходит процесс перевоспитания осужденных женщин – цели, содержание, коммуникации, пенитенциарные сотрудники, женщины-осужденные.

Женщины-осужденные являются объектом педагогической системы, эффективность которой определяется достижением целевого компонента педагогической системы – ресоциализации женщин-осужденных, т. е. приобретением ими нового социального опыта, новых правил поведения и морально-нравственных ценностей, которые позволяют женщинам после отбывания наказания не нарушать законов и быть социально-здоровыми гражданами.

Под технологией управления педагогической системой женского пенитенциарного учреждения будем понимать совокупность социальных и педагогических средств, которые необходимы для функционирования всех подструктур данной системы и направлены на исправление женщин-осужденных.

Установим цели, определяющие миссию педагогической системы в пенитенциарном учреждении для женщин-осужденных:

- координация работы пенитенциарных педагогов;
- внедрение в пенитенциарном учреждении государственных механизмов управления;
- повышение качества реализации федеральных, краевых программ;
- организация системной, плановой работы, направленной на реализацию Концепции развития уголовно-исполнительной системы РФ;
- повышение эффективности распределения и использования поступающих в пенитенциарное учреждение ресурсов;
- повышение квалификации пенитенциарных сотрудников, задействованных на педагогической и руководящей работе.

Предполагается, что достижение именно этой совокупности целей повысит эффективность воспитательной работы с осужденными женщинами.

В процессе организации педагогической системы в пенитенциарном учреждении требуется решить следующие задачи:

- анализ проблемы создания системы прав, соблюдения свобод и законных интересов женщин-осужденных;
- объединение теории и практики педагогической и психологической наук, в формировании единой социальной программы педагогической работы с женщинами-осужденными;
- психологическая помощь женщинам во время их пребывания в пенитенциарных учреждениях;
- повышение эффективности педагогических мероприятий в отношении женщин-осужденных.

Таким образом, педагогическая система пенитенциарного учреждения будет эффективна, если будет ориентирована на решение вопросов жизнедеятельности женщин-осужденных, как в самом учреждении, так и за его пределами, что позволяет повышать эффективность педагогической работы с осужденной, достигать ресоциализации женщины-осужденной, облегчать ее вхождение в общество после освобождения, и следовательно, снижать вероятность рецидива.

Литература

1. Ветошкин С. А. Пенитенциарная педагогика в теории и практике : моногр. Екатеринбург, 2004. 360 с.
2. Крысько В. Г. Социальная психология : словарь-справочник. М. : Харвест, 2004. 688 с.
3. Мардахаев Л. В. Социальная педагогика : учебник. М. : Юрайт, 2011. 797 с.
4. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. М., 1982. 225 с.
5. Пищелко А. В. Педагогические аспекты уголовного наказания. М. : Домодедово, 1991. 209 с.
6. Фомин Н. С. Теория и методика социально-педагогической поддержки осужденных в процессе их ресоциализации : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02: защищена 24.06.05. М., 2005. 355 с.

УДК378.091.212:316.61

Касьяненко-Божок Р. В., Кувшинова В. С.

Научный руководитель: Повзун В. Д., д. пед. н., профессор, СурГУ

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ КАК ОСНОВА ЦЕННОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ

В данной статье проводится теоретический анализ проблемы ценностного самоопределения личности студента в образовательном процессе университета и представлены результаты диагностического исследования, направленного на изучение ценностных ориентаций студентов.

Ключевые слова: ценностные ориентации, ценности, самоопределение личности.

В современной системе высшего профессионального образования остро стоит проблема повышения уровня профессионализма, конкурентоспособности молодых специалистов на рынке труда. Мы полагаем, что от способности молодежи занять самостоятельную позицию по отношению к внешним условиям и выработать в процессе образования личностную позицию, то есть самоопределиться, на основе присвоенных ценностей и обретенных смыслов, будет зависеть не только успешность их карьеры, но и самореализация в жизни.

По мнению многочисленных исследователей, стремление к поиску своего места в жизни, самоопределению является врожденной потребностью человека. Достижение человеком счастья связано с выбором и определением им главной цели, на основе обретения смысла собственной жизни, в качестве которого должно выступать то главное дело его жизни, тот труд, в котором он обретет свое человеческое призвание и «выполнение которого значит для него больше, чем жизнь» [1]. Человек стремится обрести смысл и ощущает фрустрацию или вакуум, если это стремление остается не реализованным. Это связано не только с жизненной позицией, но и с осуществляемой деятельностью [2].

Однако в образовательном процессе у студентов выявляются такие проблемы как: не четкое понимание своих возможностей, ролей и смысла своей будущей жизни и деятельности, несмотря на то, что через систему ценностей человек творит реальность вокруг себя, своими поступками и мыслями [3].

Ценностные ориентации являются основой ценностного самоопределения личности. Самоопределение является многомерным и многоступенчатым процессом, который можно

рассматривать под разными углами зрения: 1) как серию задач, которые ставит общество перед личностью (социологический подход); 2) как процесс поэтапного принятия решений, посредством которых индивид формирует баланс между собственными предпочтениями и потребностями системы разделения труда в обществе (социально-психологический подход); 3) как процесс формирования индивидуального стиля жизни, частью которого является профессиональная деятельность – дифференциально-психологический подход.

Ценностное самоопределение студентов – это актуальная и серьезная проблема современного высшего профессионального образования. Под ценностным самоопределением вслед за В. Д. Повзун, мы понимаем процесс обретения личностью смысла, целей и ресурсов собственной жизни в пространстве и времени университетского образования [4]. Поскольку, по ее мнению, ценностные ориентации составляют основу ценностного самоопределения личности, их исследование и стало важнейшей задачей нашего исследования.

Для исследования ценностных ориентаций личности используются различные методики, в данной статье мы рассматриваем две самые известные методики, методику М. Рокича и Д. Леонтьева. Гипотеза нашего исследования заключается в том, что для определения ценностных ориентаций студентов как основы их ценностного самоопределения можно воспользоваться двумя методиками: тестом смысложизненных ориентации Д. А. Леонтьева и методикой М. Рокича, которая позволяет исследовать направленность личности и определить ее отношение к окружающему миру, к другим людям, к себе самой, восприятие мира, ключевые мотивы поступков, основу «философии жизни», т. е. в полной мере ответить на вопрос о взаимосвязи ценностных ориентаций и ценностного самоопределения.

Д. А. Леонтьев в своем исследовании «Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени» сформулировал представление о трех формах существования ценностей, переходящих одна в другую 1) общественных идеалах – выработанных общественным сознанием и присутствующих в нем обобщенных представлениях о совершенстве в различных сферах общественной жизни, 2) предметном воплощении этих идеалов в деяниях или произведениях конкретных людей и 3) мотивационных структурах личности («моделях должного»), побуждающих ее к предметному воплощению в своей деятельности общественных ценностных идеалов. Эти три формы существования переходят одна в другую. Упрощенно эти переходы можно представить себе следующим образом: общественные идеалы усваиваются личностью и в качестве «моделей должного» начинают побуждать ее к активности, в процессе которой происходит их предметное воплощение; предметно же воплощенные ценности, в свою очередь, становятся основой для формулирования общественных идеалов и т. д., и т. п. по бесконечной спирали. Психологическая модель строения и функционирования мотивации человека и ее развития в процессе социогенеза конкретизирует понимание личностных ценностей как источников индивидуальной мотивации, функционально эквивалентных потребностям.

Д. А. Леонтьев определяет ценностные ориентации как осознанные представления субъекта о собственных ценностях, о ценном для него – то, что выявляется с помощью любых вербальных методов, как социологических, так и психологических [3].

Тест смысложизненных ориентации Д.А. Леонтьева является адаптированной версией теста «Цель в жизни» (Purpose-in-Life Test, PIL) Джеймса Крамбо и Леонарда Махолика.

Методика была разработана авторами на основе теории стремления к смыслу и логотерапии Виктора Франкла и преследовала цель эмпирической валидации ряда представлений этой теории, в частности представлений об экзистенциальном вакууме и ноогенных неврозах [2].

«Цель в жизни», которую диагностирует методика, авторы определяют как переживание индивидом онтологической значимости жизни.

Оригинальная методика в ее окончательном варианте представляет собой набор из 20 шкал, каждая из которых сформулирована как утверждение с раздваивающимся оконча-

нием: два противоположных варианта окончания задают полюса оценочной шкалы, между которыми возможны семь градаций предпочтения.

Смыслоразнозначные ориентации человека рассматриваются в психологии как результат осознания ценностей, целей и смысла собственной жизни, в тесной связи с понятиями «ценностные ориентации», «жизненные цели» и «смысл жизни».

На основе факторного анализа адаптированной Д. А. Леонтьевым версии этой методики отечественными исследователями (Леонтьев, Калашников, Калашникова) был создан тест СЖО, включающий, наряду с общим показателем осмысленности жизни, также пять субшкал, отражающих три конкретных смыслоразнозначных ориентации (цели в жизни, насыщенность жизни и удовлетворенность самореализацией) и два аспекта локуса контроля (локус контроля-Я и локус контроля-жизнь).

Вопросы валидности, в том числе кросс-культурной, а также его «загрязненности» тенденцией испытуемых давать социально-желательные ответы, неоднократно обсуждались и были проверены как на англоязычных выборках, так и с помощью иноязычных версий. Чамберлейн и Зика сравнивали работу трех опросников целей в жизни (PIL, «Life Regard Index» и «Sense of Coherence Scale») и пришли к выводу о том, что PIL обладает наибольшей надежностью и дискриминантной валидностью. Полученные в различных исследованиях результаты позволили Крамбо утверждать, что применимость теста можно считать доказанной.

Адаптация русскоязычной версии PIL была выполнена К. Муздыбаевым. Версия Муздыбаева была взята за основу Д. А. Леонтьевым при разработке теста Осмысленности жизни (ОЖ), на базе которого в дальнейшем был создан опросник СЖО. Данный опросник является собой один из редких удачных примеров русской локализации психологических конструкторов и инструментов.

Достоинства методики: тест СЖО позволяет оценить «источник» смысла жизни, который может быть найден человеком либо в будущем, либо в настоящем или в прошлом, либо во всех трех составляющих жизни. Полученные сырые баллы в методике переводят в нормализованный балл, что позволяет сопоставлять полученные результаты по разным шкалам между собой. Тест СЖО является источником представлений об актуальных смысловых состояниях, а также как психодиагностический инструмент (средство их выявления и оценки). С помощью данной методики можно изучать формирование актуальных смысловых состояний в различные периоды жизни, а также в различных социальных группах.

К недостаткам методики можно отнести ее применение к раннему юношескому возрасту: 1) при анализе содержания тестовых утверждений, проведенного в процессе подбора методик исследования, была отмечена неадекватность для раннего юношеского возраста утверждений по шкале «Удовлетворенность самореализацией (результативность жизни)», которые отражают оценку пройденного отрезка жизненного пути, ощущение того, насколько продуктивно и осмысленно была прожита его часть. У многих испытуемых раннего юношеского возраста возникают затруднения при ответах на утверждения этой шкалы, например, «Как я могу оценить сложилась ли моя жизнь именно так как я мечтал, если я не успел еще ее сложить?» или «Как я могу ответить добился ли я успехов в осуществлении своих жизненных планов, если у меня не было еще возможностей для их осуществления?».

Подобные затруднения могут быть объяснены тем, что ранний юношеский возраст – период возникновения сознательного «я», и только первый этап его развития.

На наш взгляд, наиболее богатым и методически обоснованным направлением исследований ценностных представлений можно считать исследования, проводившиеся в конце 60-х – 70-е годы в США Рокичем, а также в других странах на основе разработанного им метода прямого ранжирования ценностей. Ценность М. Рокич определяет как «устойчивое убеждение в том, что определенный способ поведения или конечная цель существования предпочтительнее с личной или социальной точки зрения, чем противоположный или обратный им способ поведения, либо конечная цель существования». Человеческие ценности характеризуются

ются следующими основными признаками: 1) общее число ценностей, являющихся достоянием человека, сравнительно невелико; 2) все люди обладают одними и теми же ценностями, хотя и в разной степени; 3) ценности организованы в системы; 4) истоки человеческих ценностей прослеживаются в культуре, обществе и его институтах и личности; 5) влияние ценностей прослеживается практически во всех социальных феноменах, заслуживающих изучения.

Методика М. Рокича позволяет исследовать направленность личности и определить ее отношение к окружающему миру, к другим людям, к себе самой, восприятие мира, ключевые мотивы поступков, основу «философии жизни».

Достоинствами методики являются универсальность, удобство и экономичность в проведении обследования и обработке результатов, гибкость – возможность варьировать как стимульный материал (списки ценностей), так и инструкции. Существенными ее недостатками являются влияние социальной желательности, возможность неискренности, таким образом, достоверность полученных результатов возможна низкая. Сложно ранжировать 18 ценностей, формулировки ценностей могут быть восприняты респондентами субъективно, они могут понять их по-своему, групповое исследование может привести к тому, что некоторым респондентам могут быть «навязаны» ценности (например, соседом по парте). Особую роль в данном случае играют мотивация диагностики, добровольный характер тестирования. Методику не рекомендуется применять в целях отбора и экспертизы. Методика не самодостаточно, ее рекомендуют использовать с другими методами исследования. Для преодоления указанных недостатков и более глубокого проникновения в систему ценностных ориентаций возможны изменения инструкции, которые дают дополнительную диагностическую информацию и позволяют сделать более обоснованные выводы.

Методика М. Рокича очень важна и интересна, поскольку ценности, для человека, как и средства, их достижения, являются наиважнейшим стимулом для побуждения к любым действиям, по отношению к себе и к другим. Через ценности реализуются цели. Цели, в свою очередь, определяют смыслы в жизни.

Таким образом, проведенное теоретическое исследование доказало правомерность выдвинутой гипотезы и показало возможность выявления ценностных ориентаций как основы ценностного самоопределения личности студента в пространстве и времени образования, благодаря использованию данной совокупности методик.

Литература

1. Ушинский К. Д. Собр. соч. М., 1948. Т. 2.
2. Франкл В. Человек в поисках смысла. М. : Прогресс, 1990. 368 с.
3. Леонтьев Д. А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени. М. : Ростек, 1982. 232 с.
4. Повзун В. Д. Ценностное самоопределение личности в университетском образовании : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Сургут: РГБ, 2006.

УДК 37.02

Каиштанова К. В.

Научный руководитель: Култышева О. М., д. филол. н., профессор, НВГУ

СОЗДАНИЕ СИТУАЦИИ УСПЕХА НА УРОКЕ ЛИТЕРАТУРЫ

Данная статья посвящена исследованию ситуации успеха на уроке литературы. В статье дано определение понятиям «успех» и «ситуация успеха» с точки педагогики, описаны ключевые работы педагогов, которые обращались к данной теме, рассмотрены типы ситуаций

успеха. В статье предпринята попытка смоделировать создание ситуации успеха на примере урока-изучения романа Михаила Булгакова «Мастер и Маргарита» в 11 классе.

Ключевые слова: успех, ситуация успеха, неожиданная радость, общая радость, радость познания.

*Успех в учении – единственный источник
внутренних сил, рождающий энергию для пре-
одоления трудностей, желания учиться
В. А. Сухомлинский*

Успех, с точки зрения педагогики – это моделирование конкретной ситуации, в ходе которой дается возможность добиться значительных результатов, как для отдельного ученика, так и для всего коллектива.

Переживание эмоций, связанных с успехом, позволяет:

- повысить мотивацию обучения, развить познавательный интерес;
- стимулировать работоспособность;
- корректировать отрицательные личностные особенности: тревожность, мнительность, нерешительность, низкую самооценку;
- развивать личностные качества со знаком «плюс»: инициативность, активность, креативность;
- поддерживать в коллективе благоприятную эмоциональную обстановку [6].

Таким образом, одна из основных задач учителя сводится к созданию на уроке ситуаций успеха. Конечно, за последний десяток лет словосочетание «ситуация успеха в учебной деятельности» стало уже привычным в педагогической работе. Обычно, когда говорят о ситуации успеха, подразумевают, что она предназначена для учащегося. В этом случае, забывается основной признак педагогической технологии – двусторонний характер процесса познания. Естественно, учитель начинает создавать ситуацию успеха, но наступает такой переломный момент, когда учащиеся будут стараться создать ситуацию успеха для своего учителя.

Данную тему в своих работах поднимали многие великие педагоги. Очень важно отметить работу Константина Дмитриевича Ушинского, а именно «Труд в его психическом и воспитательном значении», в которой он утверждает, что ребенок, не познавший радости от преодоления трудности, теряет желание учиться [5, с. 569].

Великий советский педагог – Василий Александрович Сухомлинский в знаменитой книге «Сердце отдаю детям», в которой автор поднимает актуальные и по сей день вопросы воспитания ребенка, утверждает, что методы, применяемые в учебной деятельности, должны вызывать интерес у ребенка к познанию окружающего мира. Главный смысл деятельности учителя – это создать ситуацию успеха [4, с. 272].

Большое внимание созданию ситуации успеха уделял доктор педагогических наук – Август Соломонович Белкин. В своей книге «Ситуация успеха. Как ее создать?» он убеждает, что если ребенок лишится веры в себя, то трудно надеяться на его «светлое будущее» [1, с. 169]. По мнению А. Белкина, главный смысл работы учителя состоит в том, чтобы создать каждому воспитаннику ситуацию успеха.

Очень важно разделить понятия «успех» и «ситуация успеха». Если ситуация – это сочетание условий, которые обеспечивают успех, то сам успех – результат подобной ситуации. Ситуация – это то, что способен организовать учитель; переживание же радости, успеха нечто более субъективное, скрытое в значимой мере взгляду со стороны. Задача учителя в том и состоит, чтобы дать каждому из своих воспитанников возможность пережить радость достижения, осознать свои возможности, поверить в себя.

Российский ученый, заслуженный деятель науки РФ Виталий Александрович Сластенин считает, что ситуация успеха стимулирует учебную деятельность школьников. Надежный

путь создания ситуации успеха – дифференцированный подход к определению содержания деятельности и характера помощи учащимся при ее осуществлении [3].

По мнению Ивана Федоровича Харламова, сформировать у учащихся потребность в учении возможно лишь доброжелательными отношениями между учителями и учащимися, основанными на уважении и требовательности, а предоставить ребенку возможность почувствовать себя уверенно, укрепить чувство собственного достоинства поможет ситуация успеха [3].

Такой же точки зрения придерживается Сергей Александрович Смирнов. Стоит сказать о концепции Сергея Александровича Смирнова, где в качестве основной цели педагогического процесса рассматривается создание условий для максимально возможного развития способностей ребенка, формированию у него внутреннего психологического покоя и уверенности в собственных силах.

А. С. Смирнов выделил следующие принципы организации учебной деятельности:

- отношение к ребенку как к субъекту;
- формирование личностного стиля взаимоотношений;
- созданием положительного эмоционального фона [2, с. 50].

При условии соблюдения данных принципов в школе ребенок будет чувствовать себя уверенно и защищенно, и это становится возможным при формировании у учащихся постоянного ощущения успеха в результате создания ситуаций успеха.

Итак, подводя итог анализу мнений известных педагогов, следует отметить, что ситуация успеха является эффективной, так как без ощущения успеха у ребенка исчезает интерес к школе и, следовательно к учебным занятиям, но достижение успеха в его учебной деятельности затруднено рядом обстоятельств, среди которых можно назвать недостаток знаний и умений, психологические и физиологические особенности развития школьника, слабая саморегуляция и иные. Поэтому педагогически оправдано создание учителем для школьника ситуации успеха – субъективного переживания удовлетворения от процесса и результата (полностью или какой-то части) самостоятельно выполненной работы. Технологически эта помощь обеспечивается рядом операций, которые осуществляются в психологической атмосфере радости и поощрения, формируемой вербальными (речевыми) и невербальными (мимико-пластическими) средствами. Подбадривающие слова и мягкие интонации, мелодичность речи и корректность обращений, так же как, например, открытая поза и доброжелательная мимика, создают в сочетании благоприятный психологический фон, помогающий ребенку справиться с поставленной перед ними задачей.

Перейдем к рассмотрению типов ситуации успеха (классификация А. Белкина):

Неожиданная радость	<p>Неожиданная радость – это чувство удовлетворения от того, что результаты работы ученика превзошли его ожидания. С педагогической точки зрения, как считает А. Белкин, неожиданная радость – это результат продуманной, подготовленной деятельности учителя [1, с. 169].</p> <p>Используются такие приемы как: <i>прием “Лестница” или “Встань в строй”, прием “Даю шанс”, прием “Исповедь” или “Когда учитель плачет”.</i></p> <p>Речь идет о ситуациях, когда учитель ведет воспитанника поступательно вверх, поднимаясь с ним по ступеням знаний, психологического самоопределения, обретения веры в себя и окружающих.</p>
---------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Общая радость	Общая радость состоит в том, чтобы ученик добился необходимой для себя реакции коллектива. Она может быть подготовленной учителем или спонтанной, заметной или незаметной. Используются такие приемы как: <i>прием “Следуй за нами”, прием “Эмоциональный всплеск” или “Ты так высоко взлетел”, прием “Обмен ролями или пользе занятий, которые ведутся неправильно», прием “Заражение” или “Где это видано, где это слышано”.</i>
Радость познания	Выращивание познавательного интереса и есть предмет заботы учителя, формирующего радость познания. Используются такие приемы как: <i>прием “Эврика”, прием “Линия горизонта”.</i>

Попробуем смоделировать создание ситуации успеха на конкретном примере.

План-конспект урока литературы в 11 классе по теме: «Рукописи не горят» (по роману Михаила Булгакова «Мастер и Маргарита»).

Учебник: Литература. 11 класс.

Автор: Б. А. Ланин, 2016 год выпуска.

Цель:

1. Донести до учеников своеобразие философских прозрений Булгакова.
2. Способствовать развитию логического, творческого мышления, умения анализировать прочитанное.
3. Содействовать развитию грамотной речи, умению творчески подходить к решению учебных задач.
4. Отрабатывать навыки самостоятельной и групповой работы.

Оборудование:

1. Портрет Мастера, Маргариты, Воланда, Бездомного, Иешуа Га-Ноцри и Понтия Пилата.
2. Костюмы: Мастера, Маргариты, Воланда, Бездомного, Иешуа Га-Ноцри и Понтия Пилата, Берлиоз, Азазелло, кот Бегемот, Иуда, Левий Матфей, Каиафа, Фрида.
3. Интерактивная доска и колонки.

План:

I. Вступительное слово учителя.

Использование приема «Лестница» или «Встань в строй» (речь идет о ситуациях, когда учитель ведет воспитанника поступательно вверх, поднимаясь с ним по ступеням знаний, психологического самоопределения, обретения веры в себя и окружающих).

Постановка темы и цели урока.

На доске вывешен портрет Михаила Булгакова.

- Как вы думаете, кто это? Что вы о нем знаете?

Я рада, что вы все знаете, кто изображен на портрете. И мне очень приятно, что каждый из вас знаком не только с творчеством, но и с биографией писателя. Но сегодня я приготовила для вас нечто интересное, а именно, подборку интересных и неожиданных фактов о писателе. Но для того, чтобы познакомить вас с ними, мне нужна ваша помощь: на каждом листке с описанием факта о Булгакове пропущено 1 слово, я предлагаю вам интуитивно заполнить пропуск. Для этого вам нужно разбиться на три команды, по рядам.

Например, такие факты, как:

1. *Свое первое литературное произведение – рассказ «...» – Михаил Булгаков написал в семилетнем возрасте. В пятом классе гимназии из-под его пера вышел фельетон «...», также будущий писатель сочинял эпиграммы, сатирические стихи. Но своим настоящим жизненным призванием юный Булгаков считал ... и мечтал стать врачом.*

2. Булгаков коллекционировал ... билеты со всех спектаклей и концертов, которые когда-либо посещал.

3. Писатель собирал в специальный альбом ... и ... вырезки с отзывами критиков о своих произведениях, прежде всего о пьесах. Среди опубликованных рецензий, по подсчетам Булгакова, было 298 отрицательных и лишь три оценивали творчество мастера положительно.

4. Сталин очень любил «...», смотрел спектакль не менее 15 раз, с энтузиазмом аплодируя артистам из правительственной ложи.

5. У знаменитого помощника Воланда... существовал реальный прототип. У Михаила Булгакова был черный пес по кличке Собака эта была очень умна.

После сделанной работы, капитаны команд по очереди вывешивают факты и зачитывают их вслух.

II. Работа с текстом.

Для данного типа работы можно использовать прием «Следуй за нами» (его цель – разбудить дремлющую мысль ученика, дать ему возможность обрести радость признания в себе интеллектуальных сил). Ученики, проанализировав дома главы романа, отвечают на вопросы устно (высказывают свое мнение о той или иной ситуации, о персонажах).

1 ряд	2 ряд	3 ряд
Глава 1. Никогда не разговаривайте с незнакомцами. Глава 5. Было дело в Грибоедове. Глава 12. Черная магия и ее разоблачение. Глава 19. Маргарита. Глава 23. Великий бал у сатаны. Глава 26. Погребение.	Глава 2. Понтий Пилат. Глава 6. Шизофрения, как и было сказано. Глава 13. Явление героя. Глава 20. Крем Азазелло. Глава 24. Извлечение Мастера. Глава 31. На Воробьевых горах.	Глава 3. Седьмое доказательство. Глава 7. Нехорошая квартира. Глава 16. Казнь. Глава 22. При свечах. Глава 25. Как прокуратор пытался спасти Иуду. Глава 32. Прощание и вечный приют.

III. Инсценировка.

Использование приема “Заражение” или “Где это видано, где это слышано” (в педагогике заражение может быть очень эффективным средством оздоровления атмосферы коллектива, источником успеха и общей радости. Педагогическое заражение построено на точном расчете, в котором главное – выбор гносионосителя, то есть мощного источника интеллектуального заражения).

Командам предложено инсценировать любую понравившуюся главу романа, с использованием костюмов. Но при этом в инсценировке по выбранной главе выделить главную мысль (можно цитатой).

Таким образом, мы можем сказать, что ситуация успеха в учебной деятельности – это комплекс оптимальных приемов, который способствует включению каждого ученика в активную учебную деятельность на уровне его потенциальных возможностей и развивает эти возможности, воздействуя на эмоционально-волевую и умственную сферу личности школьника.

В заключении хочется отметить, что ребенок приходит в школу со стремлением учиться. Успех – это источник внутренних сил ребенка, рождающий энергию для преодоления трудностей. Ощущая успех, ребенок испытывает уверенность в себе и внутреннее удовлетворение. На основе этого мы можем сделать вывод: успех в учебе – завтрашний успех в жизни!

Литература

1. Белкин А. С. Ситуация успеха. Как ее создать? М. : Просвещение, 1991. 176 с.
2. Смирнова Е. Э., Курлов В. Ф. Мир ребенка. СПб., 1997. 50 с.
3. Сосновская А. В. Создание ситуации успеха в учебной деятельности школьников // KM.RU Рефераты: сетевой журн. (электр. журн.). 2001. URL: <http://www.km.ru/referats/C948AB71DC2C4794B51A8E243512E6A9> (дата обращения: 25.10.2017).
4. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. К. : Рад. шк., 1988. 272 с.
5. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения. М. : Педагогика, 1974. 569 с.
6. Шутова Г. Семь способов создать ситуацию успеха на уроке // Pedsovet.ru: сетевой журн. (электр. журн.). 2015. URL: <http://pedsovet.ru/metodika/5727> (дата обращения: 25.10.2017).

УДК 373.1

Ковальская М. А.

Научный руководитель: Гераскевич Н. В., к. пед. н., доцент, СурГПУ

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФИЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН ПОДГОТОВКИ У БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье представлен подробный алгоритм реализации проектной деятельности в структуре направления подготовки бакалавров 44.03.05 Педагогическое образование направленности «Иностранные языки». Проектная работа рассматривается как приоритетный вид деятельности обучающихся в рамках профильного курса «Современные методы исследования». Представлены этапы организации и реализации проекта на материале конкретной темы, рассмотрены содержательные линии проектной работы в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта к уровню сформированности компетенций бакалавров в аспекте педагогического образования.

Ключевые слова: педагогическое образование, бакалавриат, компетенции, методология научной деятельности, проектная работа.

Выпускник вуза по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (направленность «Иностранные языки») должен овладеть не только иностранным языком, но и компетенциями в других дисциплинах профессионального цикла, к которым относится и дисциплина «Современные методы исследования».

Данный курс, несмотря на свою непродолжительность (трудоемкость 72 часа), обеспечивает формирование и развитие базовых компетенций бакалавров. Рабочая программа дисциплины, составленная на основании Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование, охватывает следующие типы компетенций:

1. ОК-1 – владеет культурой мышления, способен к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения;
2. ОК-4 – способен использовать знания о современной естественнонаучной картине мира в образовательной и профессиональной деятельности, применять методы математической обработки информации, теоретического и экспериментального исследования;
3. ОПК-8 – готов организовать и осуществлять научное исследование в рамках профессиональной деятельности.

Курс «Современные методы исследования» можно рассматривать на уровне межпредметных связей. Дисциплина вариативного цикла имеет тесную связь с такими профессионально направленными курсами, как: история, философия, естественнонаучная картина мира, основы математической обработки информации, основы проектной деятельности специалиста, основы саморазвития личности,

Результатом изучения дисциплины является степень сформированности основополагающих компонентов компетенций (табл. 1).

Таблица 1

**Компоненты формируемых компетенций в курсе
«Современные методы исследования»**

Знаниевый	Ориентировочный	Операциональный	Опыт
Знание основных научных понятий, категорий (ОК-1)	Понимание значимости и роли познавательной деятельности в профессиональной сфере (ОК-1)	Владение правилами и приемами познавательной деятельности мышления (ОК-1)	Опыт выбора правил и приемов познавательной деятельности в зависимости от требуемых целей (ОК-1)
Знание основных математических и статистических методов обработки данных, полученных при решении профессиональных задач (ОК-4)	Умение получать, обрабатывать и интерпретировать данные исследований с помощью математико-статистического аппарата (ОК-4)	Владение основными методами обработки информации (ОК-4)	Опыт использования математических, статистических и количественных методов при решении профессиональных задач (ОК-4)
Знание методов поиска электронно-информационных ресурсов (ОПК-8).	Умение применять информационные технологии для решения профессиональных задач (ОПК-8).	Владение методами поиска и отбора информации в различных источниках (ОПК-8).	Опыт использования специальных мультимедийных средств в профессиональной деятельности (ОПК-8).

Каждый компонент представленных компетенций должен обеспечиваться соответствующей системой контроля уровня их сформированности у обучающихся. Для этого в курсе используются различные оценочные средства: контрольные работы, миниэссе, вариативные задания и пр.

Конкретный способ оценки позволяет преподавателю удостовериться в сформированности / несформированности тех или иных компонентов компетенций и скорректировать в соответствии с полученными результатами методику работы и приемы обучения.

Однако не все оценочные средства способны обеспечить формирование большого количества компонентов компетенций. Удовлетворить данную потребность возможно с помощью организации проектной деятельности.

Реализация проекта в аспекте отдельно взятой темы курса позволяет расширить рамки сформированности компонентов компетенций до операционального и опытного уровней.

Проектная работа должна быть организована в соответствии с разработанным в психолого-педагогическом и методическом дискурсах алгоритмом (В. В. Гузеев, В. С. Лазарев, Е. С. Полат, В. Н. Янушевский и др.).

Е. С. Полат [7] выделяет следующие требования к использованию метода проектов:

1. Наличие значимой в исследовательском, творческом плане задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения.
2. Практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов.
3. Самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность обучающихся.

4. Структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов).

5. Использование исследовательских методов.

В процессе организации проектной деятельности за основу была взята модель организации проектной деятельности В. В. Гузеева, которая имеет следующие этапы [1]:

1. Постановка цели: выявление проблемы, противоречия; формулировка задач.

2. Обсуждение возможных вариантов исследования, их сравнение, выбор.

3. Самообразование проектировщиков, актуализация знаний при консультативной помощи преподавателя.

4. Продумывание хода деятельности, распределение обязанностей.

5. Исследование.

6. Обработка результатов и выводы.

7. Анализ успехов и ошибок.

Одна из первых тем, которая изучается в курсе «Современные методы исследования», согласно логике дисциплины, обозначена как «Философско-психологические и системотехнические основания методологии». Эта тема представляет определенные трудности для обучающихся, поэтому возникла необходимость организовать работу в рамках проектной деятельности, так как проект способствует развитию самостоятельности, творчества, обеспечивает мотивацию обучающихся, позволяет скоординировать сотрудничество в группах в целях достижения результата.

Такой подход можно считать оптимальным, если учитывать сущностное понимание проектной деятельности. Е. С. Полат дает следующее определение «проекта» как метода и как педагогической технологии: в основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления. Если же говорить о методе проектов как о педагогической технологии, то эта технология предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по самой сути [7].

Если проектная работа грамотно выстроена и справедливо оценена преподавателем и самими обучающимися, проект будет стимулировать учебную деятельность.

Проектная деятельность состоит в том, что студенты самостоятельно ставят перед собой задачи, планируют и решают их, осуществляют контроль своих действий и оценку полученного результата; педагог выполняет только функции управления и коррекции их деятельности.

Цель проектной работы по теме «Философско-психологические и системотехнические основания методологии» – проверка сформированности теоретико-практической базы гностических, проектировочных, конструктивно-планирующих и организационных умений на основе выявления и анализа основных понятий методологии науки.

С точки зрения базовых характеристик, настоящий проект можно рассматривать с нескольких позиций (на основании характеристик Е. С. Полат).

По доминирующему в проекте методу: исследовательский, творческий, практико-ориентированный.

По предметно-содержательной области: монопроект (в рамках одной области знаний).

По характеру координации проекта: с открытой координацией, непосредственный (с жестко заданными рамками, преподаватель участвует в работе, организуя и направляя ее, а также координируя деятельность всех участников).

По характеру контактов: внутренний (среди участников одной группы).

Рассматривая и анализируя все виды проектов, мы пришли к выводу, что проект, который был предложен студентам, должен носить комплексный характер. В нем присутствуют элементы исследовательского, творческого и практико-ориентированного проектов.

Первый этап проекта предусматривает выявление проблемы, противоречия, которое необходимо решить, а также формулировку цели и задач.

В начале занятия внимание студентов было сконцентрировано на следующих задачах в форме вопросов:

- Что такое методология?
- Что такое деятельность?
- Как строится методология деятельности?

Студенты представили собственное понимание значения этих понятий. Это было сделано с целью сравнения ответов обучающихся с результатами проектной деятельности.

Второй этап связан с обсуждением возможных вариантов исследования, их сравнением, выбором. Обучающиеся рассматривают несколько вариантов дефиниций понятия методологии, подходы к определению методологии, проводят сравнительный анализ, обсуждают и сравнивают представленные материалы:

Методология (от метод и логия) учение о структуре, логической организации, методах и средствах деятельности (Советский энциклопедический словарь)

Методология – система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе (Философский энциклопедический словарь)

Определение методологии педагогики, предложенное М. А. Даниловым [2, с. 22]:

Методология педагогики есть система знаний об исходных положениях, об основании и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, верно отражающих непрерывно изменяющуюся педагогическую действительность в условиях развивающегося общества.

Определение, даваемое В.И. Загвязинским [3]:

Педагогическая методология – это учение об исходных (ключевых) положениях, структуре, функциях и методах научно-педагогического исследования. Методология педагогики это учение о педагогическом знании и о процессе его добывания, т. е. педагогическом познании.

Методология педагогики включает:

– учение о структуре и функции педагогического знания, в том числе о педагогической проблематике;

– исходные, ключевые, фундаментальные, философские, общенаучные и педагогические положения (теории, концепции, гипотезы), имеющие методологический смысл;

– учение о методах педагогического познания (методология в узком смысле слова).

В. В. Краевский [4] полностью принимает определение методологии педагогики М. А. Данилова, однако указывает, что его следовало бы расширить:

«... а также система деятельности по получению таких знаний и обоснованию программ; логики и методов, оценки качества специально-научных педагогических исследований».

Третий этап проекта (актуализация знаний при консультативной помощи преподавателя) способствует вычленению наиболее точного, на взгляд обучающихся, определения, что позволяет приступить к рассмотрению составляющих понятия методологии. Определение формулируется в форме обобщения (работа проводится на основе исследований А. М. Новикова [6]).

Методология – это учение об организации деятельности. Какая деятельность может реализоваться в педагогическом процессе?

– Репродуктивная деятельность.

– Продуктивная деятельность.

В случае продуктивной деятельности и возникает необходимость ее организации, т.е. применения методологии.

В педагогике стало формироваться новое направление – *методология практической педагогической деятельности*.

Параллельно с методологией научно-педагогической деятельности!!!

Четвертый этап проекта предполагает продумывание хода деятельности, распределение обязанностей. Студенты распределяют роли в группе, формулируют правила работы в группе.

Пятый этап (исследование) начинается с раскрытия понятий «организация», «деятельность», «структура деятельности». Студенты работают в групповом режиме, исследуя структуру деятельности и проводя аналитико-синтетическую работу по выявлению структурных компонентов деятельности в методологии.

Организация:

- 1) внутренняя упорядоченность, согласованность взаимодействия более или менее дифференцированных и автономных частей целого, обусловленная его строением;
- 2) совокупность процессов или действий, ведущих к образованию и совершенствованию взаимосвязей между частями целого;
- 3) объединение людей, совместно реализующих некоторую программу или цель и действующих на основе определенных процедур и правил.

Субъект носитель предметно-практической деятельности и познания (индивид или социальная группа); источник активности, направленный на объект.

Объект – то, что противостоит субъекту в его предметно-практической и познавательной деятельности

Подходы к определению деятельности:

Философия изучает деятельность как всеобщий способ существования человека и, соответственно, человек и определяется как действующее существо.

Психология изучает деятельность как важнейший компонент психики

Системный анализ рассматривает деятельность как сложную систему, направленную на подготовку, обоснование и реализацию решения сложных проблем: политического, социального, экономического, технического и т. д. характера.

В результате выявляется структура деятельности, включающая в себя ряд компонентов, которую обучающиеся оформляют в виде графических презентаций (рис. 1, 2).

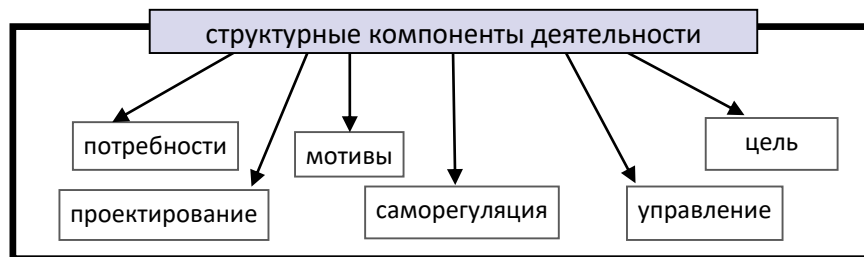


Рис. 1. Результат работы пятого этапа проекта в группе 1
(на основе исследований А. М. Новикова)

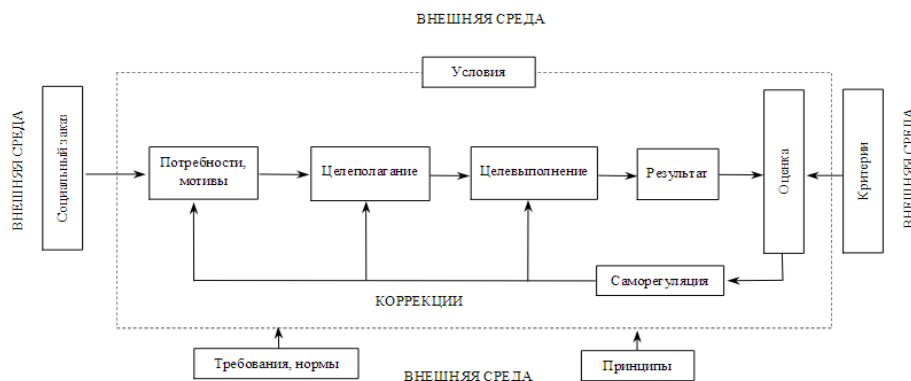


Рис. 2. Результат работы пятого этапа проекта в группе 2
(на основе исследований А. М. Новикова)

Шестой этап проекта (обработка результатов и выводы) реализуется через окончательное оформление и презентацию проектной работы в группах. Методология научной деятельности рассматривается как понятие, включающее в себя организацию деятельности, уровни деятельности, структуру деятельности и т. п.

Методология предстает как феномен, вполне понятный и доступный для понимания обучающихся.

Седьмой этап (анализ успехов и ошибок) реализуется на уровне рефлексии и саморефлексии. У студентов есть возможность сравнить свою обобщенную схему представления о методологии как деятельности с образцами исследований авторов от педагогического и методического знания, проанализировать недостатки и преимущества оформления результатов.

Для реализации этой цели преподаватель обращает внимание студентов на вопросы, которые были поставлены в начале занятия:

- Что такое методология?
- Что такое деятельность?
- Как строится методология деятельности?

После проведенного исследования обучающиеся могут самостоятельно сформулировать ответы на поставленные вопросы.

Пройдя через все этапы проектной деятельности в рамках одного занятия, студенты приобретают опыт реализации проектов. Этот опыт используется преподавателем на последующих занятиях по теоретическим вопросам исследовательской педагогической деятельности. Проектная презентация расширяется и детализируется в соответствии с последующей тематикой курса «Современные методы исследования» (рис. 3).

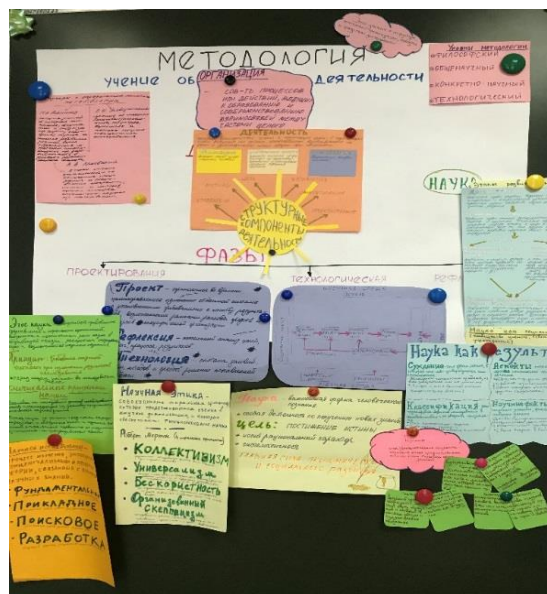


Рис. 3. Вариант оформления проекта по нескольким темам курса
«Современные методы исследования»

Подобные проекты в виде логико-семантических схем представления текстовой информации как результата деятельности имеют положительный эффект при работе над сложными теоретическими проблемами, связанными, в первую очередь, с развитием умения оформлять собственные курсовые и выпускные квалификационные исследования обучающихся.

Проектная работа выступает, в данном случае, как своеобразный алгоритм для построения любого научного исследования бакалавров и задает творческий вектор реализации как теоретического, так и практического блока исследовательской деятельности.

Литература

1. Гузеев В. В. Методы и организационные формы обучения. М. : Народное образование, 2001. 128 с.
2. Данилов М. А. Основные проблемы методологии и методики педагогических исследований // Советская педагогика. 1969. № 5. С. 22–24.
3. Загвязинский В. И. Методология и методика социально-педагогического исследования. Тюмень, 1995. 98 с.
4. Краевский В. В. Педагогическая теория: что это такое? Зачем она нужна? Как она делается? Волгоград : Перемена, 1996. 86 с.
5. Лазарев В. С. Проектная деятельность в школе : учеб. пособие для учащихся 7–11 классов. Сургут : РИО СурГПУ, 2014. 135 с.
6. Новиков А. М. Методология образования. М. : Эгвес, 2002. 320 с.
7. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка. М. : Академия, 2000. 140 с.
8. Янушевский В. Н. Методика и организация проектной деятельности в школе. 5–9 классы. Методическое пособие для учителей и руководителей школ. М. : Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2015. 127 с.

УДК 37.034

Козин С. В., Дырр А. И.

*Научный руководитель: Кольцов П. М., д. ист. н., профессор,
Калмыцкий государственный университет им. Б. Б. Городовикова*

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ ДИАЛОГА КУЛЬТУР НА ПРИМЕРЕ Г. ЭЛИСТА

В статье представлен анализ теоретического обоснования процесса формирования духовно-нравственных ценностей школьников в контексте диалога культур на примере г. Элиста. Особое внимание авторы работы обращают на исторически сложившиеся традиции, нравы, обычаи и культуру г. Элиста. В работе представлен краткий обзор научной литературы, а также эмпирическое исследование.

Ключевые слова: ценность, формирования духовно-нравственных ценностей, культуры.

Актуальность представленной темы заключается в том, что проблемой изучения нравственных ценностей школьников рассматривается в нескольких направлениях: философско-методологическом, социально-психологическом, культурологическом, этнопсихологическом, этнопедагогическом, социологическом. Отметим, что в современной науке уже сформировалась необходимая фундаментальная база знаний, которая постепенно расширяет диапазон своих научных изысканий и открытий для новых кластеров и направлений. Так и для решения проблемы формирования духовно-нравственных ценностей школьников (личности).

Анализ имеющихся научных работ по теме данного исследования показал, что различные ее сюжеты и аспекты и концепции получили определенную разработку в социально-гуманитарном дискурсе таких видных ученых как: Ц. А. Бадмаева, В. В. Батыров, Б. Б. Дякиева,

Б. В. Иджаева, М. С. Каган, И. В. Кюнкрикова, Ч. К. Ламажаа, Е. Р. Матвенов, И. П. Попова, С. А. Сероветникова.

Данные работа имеют богатый научный багаж. Теоретико-методологическая база исследования вместе с тем по-прежнему остается мало изученной в данном аспекте на региональном и местном уровне.

Согласно М.С. Кагану, ценность (пер. по англ. value) есть, отношение, причем специфическое отношение, поскольку она связывает объект не с другим объектом, а с субъектом [5, с. 67–68].

Остановимся подробнее на моментах, связанных с историческим очерком Калмыкии (г. Элисты). В свою очередь не стоит забывать о том факте, что сама по себе многовековая история образования Калмыкии восходит еще к периоду формирования калмыцкой народности в составе российского государства это в свою очередь напрямую связано с процессом формирования духовно-нравственных ценностей, которые передаются школьникам в общеобразовательных школах г. Элиста [3, с. 19]. В свою очередь другой автор И. В. Кюнкрикова придерживается подобной точки зрения [6]. Так многочисленные письменные исторические источники, а также историография свидетельствуют нам о том факте, что калмыки в период появления в пределах России имели богатую литературную традицию как собственного, так и переводного характера. Более подробно данные аспекты изложены в авторской монографии В. В. Батыров под названием «Очерки истории традиционной культуры калмыков второй половины XIX вв.» [2].

Резюмирую вышесказанное добавим, что в XIX веке русские ученые и представители передовой общественности России продолжили изучение духовно-нравственных ценностей на территории г. Элисты. Выполнение исторически сформировавшегося социального, домашнего, индивидуального или персонального этикета считается признаком, что элистинцы как в быту, и в повседневной деятельности, так и в процессе воспитания соблюдают определенную системность. В ее базе существовали этнические познания, устои и опыт, апробированные тысячелетиями. Несомненно, условием рационально воспитания подрастающего поколения считалось привитие детям нужных качеств с самого раннего возраста. Мировоззренческие галактики определяют своеобразие координат практики, аранжируют геометрию интеллектуальных пространств юных школьников, которые еще только начинают осваивать данные ценности через культуру своих предков и своего города.

Достаточно интересным исследованием нам видится работа, проведенная в 2011 г. сотрудниками отдела социально-политических и экологических исследований Калмыцкого института гуманитарных исследований (РАН). Опрос был проведен по половозрастной выборке, объем которой составил (N=100 человек). Результаты данной работы представлены (см. табл. 1) [4, с. 103].

Процедура развития внутренних и моральных ценностей подростков – это трудоемкий и многогранный процесс. Утверждение аргументированных ответов согласно проблеме формирования духовно-нравственных ценностей не может быть реализовано без привлечения всестороннего наблюдения и оценки эксперимента просветительских концепций с учетом их взвешенного осмысления, критической переработки и соответствующей адаптации к условиям современной системы образования, обладающей свой богатый опыт и свои конструктивные традиции. На сегодняшний день уже сформированы как теоретические и эмпирические предпосылки в исследовании трудности развития духовно-нравственных ценностей школьников в отношении контекста диалога культур.

Как ты понимаешь термин «толерантность»?

Варианты ответов		В %
1.	Вежливость, уважение	36
2.	Равное отношение	2
3.	Понимание	4
4.	Терпение, терпимость	26
5.	Выслушивать мнение других	6
6.	Воспитанность, качество воспитания	8
7.	Сдержанность	6
8.	Культура	6
9.	Хорошее отношение	2
10.	Спокойствие, спокойное отношение к словам	4

Профессор Ч. К. Ламажаа справедливо отмечает, что совмещение ценностной дезинтеграции (пер. по англ. disintegration) общества и практического апробирования новых противоречивых ценностей типично для наших реалий. Закономерным является так же то, что неясными, считаются ценностные воззрения современных подростков [7].

Ученый Е. Р. Матвенов пишет о том, что «исторический опыт сохранения культурного наследия в Российской Федерации на примере г. Элиста обусловлен тем, что сохранение культурного наследия всегда несет на себе отпечаток регионального культурного своеобразия...» [8, с. 3].

Обращает на себя внимание сформулированная философем Ц. А. Бадмаевой концепция суть, которой сводится к тому пониманию, что существенная особенность культуры г. Элиста в отношении подрастающего поколению заключается в том, что в ней есть традиционные, исторически отработанные и, в первую очередь, выработанные народом ценности присущие именно жителям данного региона [1, с. 11].

Так рядом авторов И. П. Попова, С. А. Сероветникова придерживаются такого мнения, что сегодня само по себе школьное образование является самым большим временным пространством для становления личности подростка, а также важным фактором формирования ценностных ориентаций. Современному подростку сложно ориентироваться в предлагаемых обществом «ценностях». Во-первых, как известно, в мире уже давным-давно возник вопрос касаясь кризиса ценностной системы, играющий в качестве понижения морально-нравственных норм, наличия четких правил, принципов, характеризующих устремленность в актах и деяниях индивида. Поэтому изменилось отношение к образованию, труду, близким людям, семье, к постановке жизненных целей. Во-вторых, для подростка источником формирования ценностных ориентаций являются ценности социального окружения, в частности, училища или школы [9; 10].

В заключении стоит резюмировать следующие наиважнейшие моменты. Историческая и культурная составляющая оказывает большое внимание на непосредственное формирование духовно-нравственных ценностей школьников г. Элиста. Буддизм, великое количество памятников архитектуры, градостроения в стиле той эпохи так же оставляют отпечаток на молодом поколении.

Систематизация и анализ вышеупомянутого эмпирического исследования позволяет сделать предположение, что, во-первых, подростки г. Элиста положительно относятся к таким понятиям как вежливость и уважение, что составило (36 %), не менее значимым ответом респонденты отмечают терпение, терпимость (26 %) а тройку завершает пункт воспитание, качество воспитания (8 %). Во-вторых, индикаторы духовно-нравственных и другие ценностей проявляют себя, (обнаруживают) только в процессе человеческой деятельности по освоению

мира, через оценку. Очевидно, что в этой связи актуализируется проблема и социальной памяти о прошлом самих элистинцев. Далее сами духовно-нравственные ценности активно воздействуют на формирование и развитие личности школьника в процессе его повседневной деятельности. Особенно если она носит по себе активный характер.

Можно сказать, что на формирование ценностного сознания школьника на уровне общества и личности представляет собой отдельную совокупность установок и ориентаций на общественные ценности, такие как идеалы, нормы, обычаи, традиции и т. д. чем как раз очень богат г. Элиста.

Литература

1. Бадмаева Ц. А. Сущность и специфика калмыцких этнокультурных ценностей // Философия и проблемы гуманитарного образования в условиях обновления общества : материалы регион. науч.-практ. конф. Элиста : Изд-во Калм. гос. ун-та, 2006. С. 52–58.
2. Батыров В. В. Очерки истории традиционной культуры калмыков второй половины XIX вв. : моногр. Элиста : КИГИ РАН, 2016. 226 с.
3. Дякиева Б. Б. Становление и развитие национально-регионального образования в Республике Калмыкия : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Элиста, 2006. 55 с.
4. Иджаева Б. В. Межэтнические отношения в оценках школьников г. Элисты (на материале социологических опросов) // Вест. Калмыцкого ин-та гум. исследований РАН. 2012. № 3. С. 101–103.
5. Каган М. С. Философская теория ценности. СПб. : Петрополис, 1997. 205 с.
6. Кюнкрикова И. В. Воспитание на основе народных традиций в содержании регионального компонента образования (на материале Республики Калмыкия) : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Элиста, 2003. 26 с.
7. Ламажаа Ч. К. Модернизация Калмыкии: показатели, тенденции // Новые исследования Тувы. 2015. № 3 (27). С. 101–103.
8. Матвенов Е. Р. Исторический опыт сохранения культурного наследия в Российской Федерации. 1920–2009 гг. (на материалах Республики Калмыкия) : автореф. дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02. Астрахань, 2010. 23 с.
9. Попова И. П. Факторы, влияющие на формирование ценностных ориентаций современного подростка [Электронный ресурс] // Психологическое сопровождение в системе образования : сб. науч. трудов по материалам междунар. междисцип. науч.-практ. конф. «Психология и психологическая практика в современном мире». Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2015. С. 187–192. URL: http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/40727/-1/psvso_2015_24.pdf (Дата обращения: 04.10.2017).
10. Сероветникова С. А. Исследование системы ценностных ориентаций старших подростков // Известия Волгоград. гос. пед. ун-та. 2016. № 6. (110). С. 26–32.

УДК: 070:37 «312»

Койлыбаев Б. Д.

ПУТИ ВНЕДРЕНИЕ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС

В статье рассматриваются вопросы о роли медиаобразования и его применения в учебном процессе. К тому же анализируются отечественные и зарубежные исследования особенностей содержательных характеристик медиаобразования молодежи. Освещен процесс формирования медиа и информационной грамотности ученика и учителя с использованием технологии медиаобразования. Указаны направления разработки и применения технологий медиаобразования в школе и в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: медиаобразование, медиаобразовательные технологии, информационно-коммуникационные технологии.

Для определения значения слова «медиаобразование» мы сначала заглянули в энциклопедию. «Российская педагогическая энциклопедия» определяет «медиаобразование» (англ. media education от лат. media – средства) как направление в педагогике, выступающее за изучение «закономерностей массовой коммуникации (прессы, телевидения, радио, кино, видео и т. д.). Основные задачи медиаобразования: подготовить новое поколение к жизни в современных информационных условиях, к восприятию различной информации, научить человека понимать ее, осознавать последствия ее воздействия на психику, овладеть способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств» [5].

Не стоит также забывать о сотнях российских диссертационных исследований по тематике информационной грамотности / культуры. В силу определенной размытости терминологии многие исследования часто дублируют информационно-образовательные модели обучения.

Среди основных европейских подходов медиаобразования были выделены следующие: развитие критического мышления (Л. Мастерман и др.), семиотический (К. Метц и др.), проекционистский (С. Миккинен, В. Черников), развитие демократического мышления (Ж. Гонне, Д. Букингом) культурологический (К. Безелгет, Э. Харт и др.). К основным российским подходам медиаобразования относят: эстетический (Ю. Усов, А. А. Баранов, С. Н. Пензин, Л. М. Баженова), развитие критического мышления (А. Спичкин, Л. Зазнобина, А. Журин) социокультурный (А. Шариков) синтетический (А. Федоров, Е. А. Бондаренко и др.), практический (Л. П. Прессман, Ю. И. Божков).

Российский ученый А.В.Федоров под медиаобразованием понимает «процесс развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники» [8]. А. В.Онкович отмечает, что «медиаобразование – это процесс обучения и самообучения личности при посредничестве средств массовой информации/коммуникации (СМК)». Медиаобразование рассматривается как автономная дисциплина, как часть общего образования, «может быть интегрирована в традиционные дисциплины» [4]. В рекомендациях ЮНЕСКО отмечается, что «медиаобразование – часть основного права каждого гражданина любой страны на свободу самовыражения и получение информации, способствующей поддержке демократии. Признавая различия в подходах и развитии медиаобразования в различных странах, рекомендуется, чтобы оно было введено везде, где возможно в пределах национальных учебных планов, так же как в рамках дополнительного, неформального образования и самообразования в течение всей жизни человека» [9]. Профессор Ю. Н. Усов рассматривал медиаобразование как систему использования «средств массовой коммуникации и информации (печати, радио, кино,

телевидения, видео, компьютерной техники, фотографии) в развитии индивидуальности школьника. Сама система развития в отличие от традиционных учебных предметов, накапливающих знания, предполагает в первую очередь практику художественно-творческой деятельности, моделирующую процесс эмоционально-интеллектуального развития школьника, его возможностей» [6]. А. В. Шариков определяет медиаобразование как «обучение теории и практическим умениям для овладения современными средствами массовой коммуникации, рассматриваемыми как часть специфической и автономной области знания в педагогической теории и практике; его следует отличать от использования вспомогательных средств в преподавании других областей знания, таких, как, например, математика, физика, география и т. п.» [7].

Медиаобразование развивается по двум основным направлениям:

- на базовом уровне – как надпредметная образовательная область, которая представлена в концепции интегрированного медиаобразования с базовым (автор – Л. С. Зазнобина);
- на уровне дополнительного образования – это школьные кино- или радиокружки, журналистские или анимационные студии.

В обоих случаях рассматриваются методы работы с текстами масс-медиа и решаются общие проблемы деятельности с медиаинформацией, осваивают способы работы с материалами СМИ, создания текстов для газет, журналов, видеофильмов, учатся анализировать материалы масс-медиа, критически и уважительно относиться к альтернативным взглядам. Но именно медиаобразование, интегрированное в базовое, определяет массовое внедрение медиаобразования, доступное всем учащимся.

Методическую работу можно условно разделить на несколько этапов. Первый этап – пропедевтический, ориентированный на формирование информационной культуры школьников. В данном контексте рассматриваются способы работы с информацией, этические и нравственные проблемы деятельности, вырабатывается ответственность за свою деятельность. Второй этап – медиаобразовательный, включающий учебную деятельность с медиатекстами.

Содержание обучения связано, в первую очередь, с информацией и методами ее познания. Медиатексты как средство информации необходимо рассматривать с точки зрения учителя, который несет новые знания ученикам, и с точки зрения самих учащихся, которые посредством печатной, аудио-, видео- и электронной информации адаптируются к окружающему миру и его познанию. Педагогическая задача – как можно более всесторонне понять значение информации и определить функциональные педагогические возможности ее как средства обучения. Медиатексты интересны с познавательной точки зрения, они влияют на чувства человека, на развитие его фантазии, творческих способностей, а потому это одно из самых эффективных средств воздействия на человека.

Медиаобразование обучает студентов не стоять в стороне от огромного потока информации, а уверенно пользоваться им, фильтровать и выбирать все, что будет способствовать их всестороннему развитию. Технологии медиаобразования предусматривают привлечение к учебному процессу как традиционных средств массовой информации, так и средств новых информационных технологий, таких как компьютер, интернет. Особенно надо отметить, что преимущества интернета в технологическом развитии медиаобразование значительно больше, чем другие коммуникационные технологии. Потому что, в процессе медиаобразование интернет является интерактивной платформой для каждого и сторон образовательного процесса. Например, преподаватель высшего учебного заведения может использовать интернет как инструмент для расширения познавательных моментов теоретического материала.

Применение достижений новейших медиатехнологий открывает перед участниками образовательного процесса новые возможности, существенно расширяет и разнообразит содержание обучения, методы и организационные формы учебно-воспитательного процесса, обеспечивает высокий научный и методический уровень преподавания. Медиаобразовательные технологии, которые больше подходят к тому или иному занятию с учетом темы, целей, задач, средств представления материала и т. д. в подготовке и проведении занятий [2]. Огромной популярностью пользуются компьютерные обучающие программы и мультимедийные курсы, которые успешно используются в организации самостоятельной работы студентов.

Подобную работу можно объединить и назвать коммуникативными технологиями. Но они не будут эффективны без продуктивного результата, который создается на завершающем этапе, как представление интеллектуальной деятельности в наглядной форме. А представление исследовательских и творческих работ в яркой художественной публицистической форме в виде медиапроектов – слайд-фильмов, видеофильмов, анимации, компьютерных презентаций, веб-сайтов, помогает школьникам самовыразиться. Применение медиатехнологий не является самоцелью, это только инструмент, с помощью которого можно интересно показать результаты работы. Но в то же время именно использование современных медиатехнологий порой усиливает заинтересованность учащихся. Вот почему исследовательская, проектная или творческая работа стала сейчас столь популярна.

Разработка и использование технологий медиаобразования в школе могут осуществляться по следующим направлениям:

- формирование критического мышления на основе наглядного использования медиатекстов в преподавании отдельных предметов с целью интеграции медиаобразования и данного предмета (интегрированное медиаобразование) [3];
- изучение практики современных медиа – работа над школьными печатными изданиями, изучение основ видеосъемки и монтажа в школьных кино- и телестудиях на основе выполнения мультимедиапроектов, что способствует как формированию собственной позиции по отношению к медиаинформации через реализацию художественно-творческого потенциала личности, так и формированию медиаграмотности, необходимой для гражданина будущего общества (специальное или социокультурное медиаобразование) [1].

Медиаобразовательные технологии наилучшим образом соответствуют принципам личностного подхода. Их применение повышает эффективность подачи нового материала, развивает их умственные и творческие способности. Разнообразные комбинации отдельных видов медиа технологий можно отнести к так называемым «миксмедиаобразовательным технологиям». На одном занятии можно использовать печатные и телевизионные технологии, на другом – цифровые и электрические (напр. звукозаписи) и т. д. Такое чередование по применению медиатехнологий будет иметь эффективное влияние на учебный процесс, повысит мотивацию, интерес студентов к обучению, будет побуждать к творческой деятельности. Это поможет преподавателям, которые смогут выбирать такие комбинации медиа технологий, которые больше подходят к тому или иному занятию с учетом темы, целей, задач, средств представления материала и т. д. в подготовке и проведении занятий [2].

Подводя итог, можно сделать вывод, что медиаобразование является современной педагогической технологией, активно внедряется в учебно-воспитательный процесс в вузе, поскольку предоставляет возможность разнообразить задачи и формы представления информации в преподавании, использовать компьютерные программы, которые включают широкий набор упражнений: учебные (для презентации материала), тренировочные (для отработки навыков и умений), текстовые (для проверки знаний). Они дают возможность моделировать ситуации, максимально приближенные к условиям будущей профессиональной деятельности студентов: активизировать учебную деятельность, организовать самостоятельную работу студентов, усилить ее эффективность, использовать компьютерные средства справочно-информационного обеспечения учебного процесса (электронные словари, автоматические справочники), выбирать информацию, непосредственно касающуюся профессиональной деятельности, обучить дистанционно, в соответствии уровнем знаний обучаемых, развивать критическое мышление каждой личности.

Литература

1. Бондаренко Е. А. Формирование медиакультуры подростков [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://ipk.admin.tstu.ru/sputnik/index/str/elektron_bibliot.files/Jornal/Vio_130/cd_site/Articles/art_1_5.htm, обращение 15.02.2013

2. Духанина Н. М. Медиа-технология как мотивация студентов к обучению // Высшее образование Украины в контексте интеграции в европейское образовательное пространство: Высшее образование Украины. Доп. 3. Т. V. (12). 2008. С. 189–193.
3. Журин А. А. Интегрированное медиаобразование в средней школе. М. : БИНОМ, Лаборатория знаний, 2012. 405 с.
4. Онкович А. В. Медиа-педагогика и медиа-образование: распространение в мире // Чудо слово. 2007. № 6. С. 2–4.
5. Российская педагогическая энциклопедия. М., 1993. С. 555.
6. Усов Ю. Н. Аудиовизуальное развитие учащихся IX–XI классов // Система аудиовизуального образования учащихся средней школы / ред. А. В. Каменец, Е. А. Захарова. М., 1992. С. 34.
7. Шариков А. В. Черкашин Е. А. Экспериментальные программы медиаобразования для старших классов школ гуманитарной ориентации. М. : Академия педагогических наук, НИИ средств обучения, 1991. 43 с.
8. Федоров А. В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов н/Д. : Изд-во ЦВВР, 2001. 38 с.
9. UNESCO. Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization In Education for the Media and the Digital Age. Vienna: UNESCO, 1999. P. 273–274.

УДК 372.3

Кравченко Н. А.

Научный руководитель: Повзун В. Д., д. пед. н., профессор, СурГУ

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПОДХОДОВ К МОНИТОРИНГУ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ВОСПИТАННИКОВ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье автор проводит сравнительный анализ методик мониторинга речевого развития, и предлагает решение выявленной проблемы.

Ключевые слова: мониторинг, речевое развитие, старший дошкольный возраст, индивидуальный образовательный маршрут.

Речевое развитие является одним из центральных аспектов в дошкольном образовательном учреждении. Это объясняется важностью периода дошкольного детства в речевом становлении. Значимость речевого развития воспитанников подтверждает и ФГОС ДО. В соответствии со стандартом речевое развитие детей дошкольного возраста включает владение речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; развитие речевого творчества; развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха; знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы; формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте [7].

Но, к сожалению, образная, богатая синонимами, дополнениями и описаниями речь у детей дошкольного возраста – явление очень редкое. И, поэтому, перед педагогом ДОУ стоит очень сложная задача – своевременно выявить проблему и грамотно спроектировать образовательный маршрут для более эффективного решения этой проблемы.

Работая с воспитанниками группы старшего дошкольного возраста (6–7 лет) и разрабатывая для воспитанников с «низким уровнем» индивидуальные маршруты сопровождения, в методике, которую используют при проведении мониторинга педагоги дошкольного учреждения, я увидела некоторые недостатки. Это подтолкнуло меня к проведению сравнительного анализа подходов к мониторингу речевого развития.

Для сравнительного анализа мною были выбраны следующие программы:

- Основная образовательная программа, разработанная на основе ФГОС и с учетом программы «От рождения до школы» (мониторинг по методике Н. В. Верещагиной).
- «Детский сад – дом радости» (Н. М. Крылова, В. Т. Иванова).
- «Истоки» (Л. А. Парамонова).

Мониторинг речевого развития в анализируемых программах проводится в соответствии со следующими критериями:

Основная образовательная программа, разработанная на основе ФГОС и с учетом программы «От рождения до школы»	«Детский сад – дом радости»	«Истоки»
Называет некоторые жанры детской литературы, имеет предпочтение в жанрах воспринимаемых текстов, может интонационно выразительно продекламировать небольшой текст	Умеет выделять звуки в слове	Правильно произносит все звуки родного языка
Пересказывает и драматизирует небольшие литературные произведения, составляет по плану и образцу рассказы о предмете, по сюжетной картине	Употребляет в речи синонимы, антонимы	Умеет выделять звуки в слове
Различает звук, слог, слово, предложение, определяет их последовательность	Может пересказать короткий рассказ	Высказывается простыми распространенными предложениями
При необходимости обосновать свой выбор употребляет обобщающие слова, синонимы, антонимы, сложные предложения	Употребляет в речи сложные предложения разных видов	Строит связный рассказ по сюжетной картине
	Строит связный рассказ по сюжетной картине	В диалоге инициативно высказывается, умеет привлечь внимание своими высказываниями
	В диалоге инициативно высказывается, умеет привлечь внимание своими высказываниями	Использует обобщающие слова, синонимы, антонимы, сравнения
	Высказывается сложными предложениями разных видов	
	Выразительно читает стихотворения, может пересказать отрывок из сказки	
	Сочиняет речевые тексты-монологи	
	В общении использует объяснение	
	Возникает интерес к значению слова	
	Пытается читать, изображать буквы	

На мой взгляд, в методике, используемой мною и коллегами при проведении мониторинга, существенным недостатком является то, что в одном параметре несколько критериев. Например, что касается первого критерия «Пересказывает и драматизирует небольшие литературные произведения, составляет по плану и образцу рассказы о предмете, по сюжетной картине», то ребенок может хорошо драматизировать небольшое литературное произве-

дение, пересказывает, но совершенно не умеет составлять рассказ по образцу или по сюжетной картине. В этом случае очень сложно объективно выставить балл. Это может отразиться и при разработке индивидуального образовательного маршрута: выставив средний балл по этому критерию, педагог может не учесть существующих пробелов (например, составление рассказа по сюжетной картине) и не внести этого в маршрут.

Наиболее удачными, с этой точки зрения, являются критерии мониторинга по программе «Детский сад – дом радости».

Следует обратить внимание и на систему «оценивания» в методике мониторинга Н. В. Верещагиной.

«Оценка педагогического процесса связана с уровнем овладения каждым ребенком необходимыми навыками и умениями по образовательным областям:

1 балл – ребенок не может выполнить все параметры оценки, помощь взрослого не принимает.

2 балла – ребенок с помощью взрослого выполняет некоторые параметры оценки.

3 балла – ребенок выполняет все параметры оценки с частичной помощью взрослого.

4 балла – ребенок выполняет самостоятельно и с частичной помощью взрослого все параметры оценки.

5 баллов – ребенок выполняет все параметры оценки самостоятельно [2, с. 3].

	Пересказывает и драматизирует небольшие литературные произведения, составляет по плану и образцу рассказы о предмете, по сюжетной картине	Различает звук, слог, слово, предложение, определяет их последовательность	При необходимости обобщать свой выбор употребляет обобщающие слова, синонимы, антонимы	Называет некоторые жанры детской литературы, имеет предпочтение в жанрах воспринимаемых текстов, может интонационно выразительно продекламировать небольшой текст	Итоговый показатель по каждому ребенку (среднее значение)
Иванов И.	3	2	4	5	3,5

По среднему показателю у данного ребенка «достаточный» уровень, значит, в индивидуальный маршрут сопровождения педагог может эту область не включать и, тем самым, оставить без внимания, в рассматриваемом случае, звуковую культуру речи воспитанника.

Огромное значение в ходе проведения мониторинга является и выбор метода, с помощью которого педагог проводит мониторинг. В качестве основного метода, на мой взгляд, целесообразно использовать наблюдение, как активное (педагог входит в состав наблюдаемой группы детей, например, играет с ними), так и пассивное (педагог остается в позиции постороннего человека, наблюдающего со стороны).

Наблюдение при мониторинге речевого развития позволяет увидеть возможности каждого ребенка в сфере связного высказывания, способность каждого воспитанника вступать в беседу и поддерживать диалог, правильность составления предложений, правильность слоговой структуры, лексический запас и т. д.

Используя при проведении мониторинга метод наблюдения в естественных условиях, следует, на мой взгляд, пересмотреть систему «оценивания». Например, если педагог наблюдает со стороны, то невозможно «оценивать» по 5-ти балльной шкале, как предлагает автор методики, т. к. пассивное наблюдение полностью исключает помощь взрослого. В этом случае целесообразно применить, например, следующие параметры «оценки»

1 балл – ребенок не выполняет....

2 балла – выполняет частично...

3 балла – выполняет полностью.... или частично использовать систему «оценивания», предлагаемую мониторингом программы «Истоки».

Например, рассмотрим «оценивание» критерия «грамматически правильно строит сложные предложения».

«Достаточный» уровень – ребенок грамматически правильно строит сложные предложения разного типа (союзные и бессоюзные).

Уровень, «близкий к достаточному» – в речи появляются синтаксические ошибки.

«Недостаточный» уровень – не справляется с заданием на рассказывание, в речи нет сложных предложений [4, с. 298].

Из всего вышесказанного следует сделать вывод о необходимости проведения дальнейшей работы, а именно:

- разработать критерии мониторинга и систему «оценивания», позволяющую достоверно выявить уровень речевого развития воспитанника;
- разработать инструментарий, с помощью которого педагог сможет без дополнительных ресурсов (например, временных) провести мониторинг;
- разработать рекомендации для педагогов, в которых будет отражаться не только проведение мониторинга, но и проектирование дальнейшей работы с воспитанниками с «низким» уровнем.

Литература

1. Алексеева М. М., Яшина В. И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. М. : Академия, 2000.
2. Мудрик А. В. Личность и ее воспитание в коллективе. М. : 2012.
3. Верещагина Н. В. Диагностика педагогического процесса в подготовительной к школе группе (с 6 до 7 лет) дошкольной образовательной организации. СПб. : ООО «Издательство «Детство – Пресс», 2014.
4. Крылова Н. М. Детский сад – Дом радости. Примерная образовательная программа дошкольного образования инновационного, целостного, комплексного, интегративного и компетентностного подхода к образованию, развитию и саморазвитию дошкольника как неповторимой индивидуальности ; 3-е изд., перераб. и доп. в соответствии ФГОС ДО. М. : ТЦ Сфера, 2014.
5. Истоки. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Под ред. Л. А. Парамоновой. М. : ТЦ Сфера, 2011.
6. Основная образовательная программа дошкольного образовательного учреждения, разработанная на основе ФГОС и с учетом программы «От рождения до школы».
7. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования (пилотный вариант) / Под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. М. : Мозаика – Синтез, 2014.
8. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования : приказ Министерства образования и науки Рос. Федер. (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва.

УДК 377.5

Криворучко С. П.

Научный руководитель: Насырова Э. Ф., д. пед. н., профессор, СурГУ

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Реализация интерактивных форм и методов позволяют принципиально по-новому взглянуть на процесс преподавания учебных дисциплин и модулей. Появляется возможность

обеспечить практико-ориентированное обучение даже в процессе преподавания специальных дисциплин. В статье рассматривается реализация указанного подхода на примере обучения студентов нефтяного техникума при изучении дисциплины «Разработка нефтяных и газовых месторождений».

Ключевые слова: активизация учебно-познавательной деятельности, ситуационная задача, проблемное обучение, практико-ориентированное обучение, интерактивная технология, среднее профессиональное образование, эффективность занятия, качество обучения, методическая разработка.

На данном этапе развития современных технологий нефтегазовая индустрия представляет собой весьма разнообразный и сложный комплекс промышленных структур, в которых захвачено более тысячи рабочих профессий. Разные сферы деятельности, такие как техники и инженеры управляют сложными техническими и технологическими процессами на рабочих местах, установках и в цехах. Разведка и освоение нефтегазовых и газоконденстных месторождений тратятся немалые финансовые и материальные ресурсы, в нефтедобыче и переработке находят применение новейшие технологии, их разработкой и связанными с ними исследованиями занимаются лучшие научные кадры, возглавляемые выдающимися учёными современности. В результате рейтинг специалистов в области нефтяной промышленности, бурения скважин и нефтедобычи, проектирования и сооружения нефтепроводов, нефтегазопереработки и нефтехимии растёт.

Указанные задачи сегодня становятся актуальными как никогда ранее, оказывают непосредственное влияние на успешность будущих выпускников, имеют свои особенности на различных этапах обучения и отчасти рассмотрены в работах [3, 7, 8].

Обучение студентов в условиях среднего и профессионального образования в рассмотренных выше условиях предполагает несколько ступеней усвоения обучающимися учебного материала. Знания, умения и навыки, которые появляются у студентов в процессе их обучения, обеспечивают в совокупности формирование компетенций, обозначенных в Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС СПО), и позволяют им выполнять соответствующие трудовые функции и действия, оговоренные во внедряемых в настоящее время профессиональных стандартах. Основные проблемы, возникающие у образовательных организаций при подготовке выпускников в условиях внедрения профессиональных стандартов и пути их преодоления представлены в работе [9].

Все это обуславливает необходимость совершенствования применяемых образовательных технологий в направлении повышения качества подготовки, интеллектуальной культуры и развития творческих способностей обучающихся, их готовности к реализации сформированных компетенций в условиях современного реального производства. Наиболее эффективным с рассмотренных выше позиций является внедрение в учебный процесс совокупности практико-ориентированных [11] и интерактивных форм и методов обучения [12, 13]. В работе, например, для обучения студентов СПО рекомендуется следующие интерактивные формы: круглый стол, мозговой штурм, деловые и ролевые игры, кейс-метод, проектирование, мастер-класс.

В работе предложен план проведения практического занятия по дисциплине «Разработка нефтяных и газовых месторождений» для студентов среднего профессионального образования (СПО). Учебный материал этой дисциплины, предусмотренный программой и ФГОС СПО, содержит множество возможностей для использования широкого спектра интерактивных форм и методов, а также подходов, обеспечивающих практическую направленность обучения. Остановимся на конкретном примере, использующем сочетание интерактивных технологий и проблемного обучения. Опыт, полученный в ходе проблемного обучения [15], основанных на решении ситуационных задач, позволяет обучающимся грамотно и профессионально решать их в дальнейшем в производственных условиях.

Проблемная постановка задачи особо удачна при проведении практического занятия. Одной из важнейших тем рассматриваемого курса, имеющей естественную профессиональную практико-ориентированную направленность, является игра на интерактивной доске «бурение нефтяных скважин при разработке месторождений нефти и газа», которая изучается в разделе «разработка нефтяных и газовых месторождений». При освоении указанной темы, обучающиеся развивают умения в соответствии с требованиями ФГОС СПО: читать и оформлять чертежи, производить расчеты, пользоваться справочной литературой, а так же приобретают знания которые необходимы во время прохождения производственной практики, такие как: производить контроль за основными показателями разработки месторождений; поддерживать оптимальные режимы разработки и эксплуатации скважин; уметь предотвращать и ликвидировать последствия аварийных ситуаций на нефтяных и газовых месторождениях; проводить диагностику, текущего и капитального ремонта скважин и т. д.

Сопутствующими задачами занятия являются: развитие у обучающихся умений рационально решать поставленные производственные задачи, делать выводы, развивать пространственное мышление; умение участвовать в дискуссии, работать в команде, выступать публично. Деятельность обучающихся организована в небольших бригадах (по группам), задания приближены к производственным условиям. При выполнении заданий реализуются элементы мастер-класса, мозгового штурма, дискуссии, формы самоконтроля и взаимоконтроля, видеоигра.

Занятие проводится с использованием мультимедийного оборудования: экрана, проектора, компьютеров (для команд студентов и преподавателя), с установленными игрой Quest for Oil и любой программой для просмотра изображения с экранов компьютеров студентов преподавателем через локальную сеть, а также веб-камеры, подключенной к компьютеру преподавателя. Из электронных средств обучения используется презентация, электронное тестовое задание, электронные 3D модели буровых оборудований, рабочие чертежи и сохраненные как изображения в формате *.gif. Обучающимся доступны методические указания для выполнения практической части занятия

После проведения входного контроля с использование электронного тестового задания, анализа его результатов и выявления «невысоких показателей» в значениях обучащихся, кратко рассматривается основной теоретический материал по теме занятия с демонстрацией презентационного материала. Далее осуществляется переход к практической части занятия.

Студентам формируется задача: ведется разработка месторождения. Необходимо проанализировать геолого-климатическую характеристику района, взять анализ пород коллекторов. И понять на какую глубину будет буриться нефтяная скважина. Далее выберем способ бурения и тип долота

На экране проектора включена игра, где студентам предстоит поэтапно описать геолого-климатическую характеристику района, с помощью курсора мыши нужно взять анализ породы-коллектора и дать характеристику нефтеносным пластам, какими коллекторскими свойствами обладает месторождение, и далее выбрав из представленных вариантов долот, то долото которое подходит для бурения скважин этой местности.

Для решения производственной задачи, предлагается выполнить работу в небольших группах, организовав из студентов подгруппы, обычно в группе 25 человек, 5 бригады (по 5 человек в каждой). Каждая бригада проводит анализ аналогичных ситуаций и выполняет задания различной сложности. В ходе обсуждения студенты фактически демонстрируют элементы мозгового штурма, выявляя и обсуждая найденные на экранах расхождения. Каждая группа должна доказать правильность метода и технологий разработки месторождения, экономическую эффективность в выборе оборудования для бурения нефтяных скважин в условиях района местности нефтегазозоносного или газонефтеносного месторождения.

Преподавателем оценивается правильность выполнения студентами отдельных этапов и работы в целом, грамотность представления результатов и выводов. Обоснованность суждений и умение отстаивать свою позицию.

При организации занятия в соответствии с предложенной методической разработкой стимулируется познавательная активность обучающихся, повышается эффективность занятия, студентам удается научиться читать и оформлять чертежи (при анализе строения месторождения) в соответствии с требованиями нормативной документации, а также пользоваться справочной литературой, ориентируясь на конкретный пример будущей профессиональной деятельности. Кроме того, полученные ими знания и умения будут способствовать дальнейшему формированию профессиональных компетенций по наладке и ремонту обслуживаемого технологического оборудования.

Использование игры и мультимедийного оборудования на занятии, помимо удобства, позволяет организовать быстрое поступление требуемой информации в интерактивной и наглядной форме.

Основными показателями уровня сформированности профессиональных компетенций обучающихся, помимо знаний, умений и навыков профессионального характера, являются демонстрация умений творчески мыслить, самостоятельно обучаться и работать в команде, умение принимать нестандартные решения, зависящие от сложившейся ситуации, а также использовать информационно-коммуникативные технологии в профессиональной деятельности. Все это успешно в совокупности формируется в процессе проведения занятий с использованием технологии, рассмотренной в настоящей работе.

Проведение подобного рода занятий активизирует учебно-познавательную деятельность, способствует лучшему усвоению теоретического материала и обеспечивает практическую направленность процесса обучения, что является обязательным условием подготовки выпускника способного участвовать в работе современного инновационного производства.

Литература

1. Томилин С. А., Ольховская Р. А., Федотов А. Г., Василенко Н. П. Технология реализации междисциплинарной подготовки бакалавров в процессе научно-исследовательской работы студентов // Инженерный вестник Дона. 2016. Т. 40. № 1 (40). URL: ivdon.ru/ru/magazine/archive/n1y2016/3507.
2. Корчагин Е. А., Сафин Р. С. Методологический потенциал промышленного производства как основа профессиональной подготовки будущих специалистов // Вестн. Самар. гос. тех. ун-та. Сер.: Психолого-педагогические науки. 2015. № 1 (25). С. 132–138.
3. Томилин С. А., Василенко Н. П., Железнякова А. В., Василенко И. С. Корпоративные ценности как основа формирования профессионального самоопределения студентов при подготовке специалистов для атомной отрасли // Педагогика и просвещение. 2017. № 1. С. 31–41. URL: http://nbpublish.com/library_read_article.php?id=22076.
4. Пинчук Э. В., Евдошкина Ю. А., Томилин С. А. Технология реализации инновационных педагогических методов при изучении теоретической механики // В мире научных открытий. 2013. № 7 (43). С. 187–199.
5. Tomilin S. A., Evdoshkina Ju. A., Pirozhkov R. V. Using of interactive educational forms in the process of laboratory studies on fundamental engineering disciplines // In the World of Scientific Discoveries, Series A. 2014. Vol. 2, № 1. P. 122–129.
6. Томилин С. А., Евдошкина Ю. А., Ольховская Р. А. Практика применения интерактивных методов обучения при проведении занятий по компьютерной графике // Инженерный вестник Дона. 2014. Т. 30. № 3. URL: ivdon.ru/ru/magazine/archive/n3y2014/2492.
7. Лобковская Н. И., Томилин С. А., Евдошкина Ю. А. Психолого-педагогические аспекты адаптации первокурсников, получающих высшее образование на базе среднего профессионального // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского гос. ун-та. 2014. № 2 (30). С. 141–144. URL: scientific-notes.ru.

8. Томилин С. А., Селезнева Г. А., Лобковская Н. И. Особенности и проблемы адаптации студентов, обучающихся по программам непрерывного профессионального образования // В мире научных открытий. 2013. № 7.2 (43). С. 146–164.
9. Руденко В. А., Томилин С. А., Василенко Н. П. Основные проблемы организации подготовки специалистов для атомной отрасли в условиях внедрения профессиональных стандартов // Глобальная ядерная безопасность. 2016. № 3 (20). С. 80–87.
10. Касымова А. Х. информационные технологии в сфере образования // СПО. 2015. № 2. С. 51–53.
11. Томилин С. А., Ольховская Р. А., Федотов А. Г. Обеспечение производственной направленности процесса обучения инженерной графике практико-ориентированных бакалавров // Науч.-метод. электр. жур. Концепт. 2016. № 3. С. 86–90. URL: <http://e-koncept.ru/2016/16056.htm>.
12. Наумкин Н. И. Инновационные методы обучения в техническом вузе / под ред. П. В. Сенина, Л. В. Масленниковой, Э. В. Майкова. Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2007. 122 с.
13. Ступина С. Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе : учеб.-метод. пособие. Саратов : Издательский центр «Наука», 2009. 52 с.
14. Туралина Н. А., Курганская Л. М., Заманова И. Ф., Тутаева Г. Н. Интерактивные технологии как основа формирования профессиональной компетенции выпускника колледжа // СПО. 2016. № 6. С. 18–21.
15. Ситаров В. А. Проблемное обучение как одно из направлений современных технологий обучения // Знание. Понимание. Умение. 2009. № 1. С. 148–157.
16. Сердюкова О. А., Томилина М. Е., Кашлева И. Н. Многоуровневое обучение студентов СПО выполнению технических чертежей средствами машинной графики // Психология и педагогика: методология, теория и практика : сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. 2016. С. 109–111.

УДК 373.2

Левкина А. С.

Научный руководитель: Лашкова Л. Л., д. пед. н., профессор, СурГПУ

ОЗНАКОМЛЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С АРХИТЕКТУРОЙ СУРГУТА ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ КОНСТРУКТОРА LEGO

В статье поставлена проблема ознакомления детей старшего дошкольного возраста с архитектурой. Автор представляет опыт образовательной деятельности по ознакомлению детей с архитектурными сооружениями Сургута при использовании конструктора LEGO.

Ключевые слова: архитектура, Сургут, LEGO, конструирование, дошкольная образовательная организация.

Живя рядом с уникальными историческими местами, памятниками архитектуры, мы часто не интересуемся ими. Нам кажется, что только где-то далеко существует нечто ценное, интересное, достойное изучения. Но, как известно, только зная прошлое родного края и бережно относясь к его настоящему, можно творить будущее.

Задача формирования начальных представлений о малой родине обозначена в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (образовательная область «Познавательное развитие»). Однако педагоги детских садов испытывают

серьезные затруднения при решении данной задачи, возникает множество вопросов при определении регионального компонента части образовательной программы, формируемой участниками образовательных отношений.

Нами предпринята попытка наполнения данной части образовательной программы формами работы по ознакомлению детей старшего дошкольного возраста с архитектурой Сургута. Приобщение к архитектуре воспитывает бережное отношение к культурному наследию своей страны, уважение к результатам человеческой деятельности, художественному созиданию [1]. Образы архитектуры вызывают у детей потребность выразить свои впечатления в различных видах творческой деятельности.

Анализ научных исследований позволил сделать вывод о том, что архитектура выступает мощным средством воспитания у дошкольников художественного вкуса (Н. С. Бузакова, Н. С. Стерхова и др.), ценностного отношения к родному городу (К. В. Борчанинова, Н. А. Платошина и др.), художественно-творческого развития детей (С. Ю. Бологова и др.).

Вместе с тем установлено, что в практике работы дошкольных образовательных организаций средства архитектуры используются крайне редко, для детей старшего дошкольного возраста характерны неполные и поверхностные представления об основных свойствах архитектурных сооружений, их конструктивных особенностях, средствах художественной выразительности.

Среди многообразия таких объектов особое значение имеет архитектура города, в котором живет ребенок. Сургут – это особый город России со своими достопримечательностями, памятниками архитектуры, традициями и промыслами, героями прошлого и настоящего. На наш взгляд, в Сургуте есть немало архитектурных сооружений, которые интересны детям и будут иметь широкие возможности в их воспитании и развитии. Вместе с тем, возникают вопросы. Как познакомить дошкольников с архитектурой родного города? Как данную деятельность сделать познавательной и интересной для ребенка? Какие средства и методы при этом использовать?

Решая поставленные задачи, мы определили тематику образовательной деятельности. Тема «Сургут прошлого» была представлена на примере ознакомления с историко-культурным центром «Старый Сургут» и Домом купца Клепикова. Тема «Сургут настоящего» раскрыта на примере различных современных сооружений: мост через Обь, школа иностранных языков «Биг-Бэн», торговый центр «Вершина», Музейный центр, дворец искусств «Нефтяник», Театр Сургутского государственного университета, офисное здание Газпрома, храмы различных конфессий. Сургут будущего представлен детскими рисунками и постройками на тему «Родной город в моих мечтах».

В процессе образовательной деятельности были использованы стихотворения поэтов нашего округа «Добро пожаловать в Сургут», «Люблю я город свой родной» Л. Гайкевича, «Мне в окошко стучится березка» Л. Родиной, энциклопедия ХМАО – Югры, книжка-раскраска «Православные храмы Сургута» А. Ф. Ярошко, художественные альбомы, открытки, репродукции, карты и схемы города, макеты архитектурных сооружений и др.

Многие методические приемы были заимствованы из современных исследований по использованию логических задач краеведческого содержания, старинных фотоснимков для ознакомления с архитектурой и градостроительством, познавательной информации о творчестве архитектора и миром его творений [3].

На наш взгляд, одним из эффективных средств ознакомления с Сургутом может стать популярный на сегодняшний день конструктор LEGO. Большие возможности заложены в легоконструировании, которое объединяет в себе элементы игры с экспериментированием, что способствует формированию образного, пространственного мышления, развивает конструкторские способности, воображение и навыки общения, способствует самовыражению, расширяет кругозор, позволяет поднять на более высокий уровень развитие познавательной активности дошкольников [2; 4]. В процессе легодеятельности дети становятся строителями, архи-

текторами и творцами, играя, они придумывают и воплощают в жизнь свои идеи, это пробуждает интерес к уже созданным архитектурным объектам.

Между элементами LEGO и миром архитектуры всегда существовала естественная связь. Люди, которые собирают конструкции из элементов LEGO, инстинктивно вырабатывают интерес к формам и функциям структур, которые они создают. В то же время элементы LEGO – отличный способ выразить свои творческие идеи в физической форме.

Компания LEGO Group создает различные серии конструкторов, разные тематики наборов. Нас заинтересовал конструктор LEGO Architecture. Каждый набор содержит необходимые детали и инструкции, которые позволяют построить модель знаменитого архитектурного произведения искусства в микромасштабе.

Мы предложили дошкольникам сконструировать английскую школу Биг-Бен нашего города. Совершив виртуальную экскурсию в Лондон, дети сравнили Биг-Бэн Сургута с часовой башней Вестминстерского дворца, обсудили размер и цвет сооружений, поговорили об интересных деталях, выяснили, для чего эти здания построены. Далее дошкольники конструировали Биг-Бен по образцу.

Итогом образовательной деятельности явился детско-взрослый проект «Архитектурное бюро», в процессе реализации которого дети почувствовали себя настоящими архитекторами, создавая собственный макет района города. При этом педагоги использовали эффективные формы и методы: беседы об архитектуре, режиссерские и ролевые игры («Встреча с архитектором», «Мир архитектуры глазами...»), игровые упражнения («Путешествие в мир архитектуры», «Реклама архитектурных произведений» «Встреча», «Произведение заговорило») и др.

По нашему мнению, предложенный методический инструментарий может быть использован не только в детских садах Сургута. Педагоги других городов и сел могут с успехом его применять в своей образовательной практике, наполняя содержание образовательной деятельности спецификой регионального компонента.

Литература

1. Зырянова С. М., Каратаева Н. А., Киселева Г. М., Лашкова Л. Л. Социально-нравственное воспитание детей дошкольного возраста. Шадринск : Шадринский гос. пед. ун-т, 2008. 218 с.
2. Максаева Ю. А. Развитие одаренности детей дошкольного возраста средствами легоконструирования : дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2014. 175 с.
3. Шлат Н. Ю., Орлов А. О. Знакомство дошкольников с архитектурой родного города средствами логических задач // Детский сад: теория и практика. 2012. № 7. С. 76–83.
4. Lashkova L. L. Formation of preschoolers' constructive abilities by means of the lego constructor // Modern European Researches. 2017. № 1. С. 49–56.

УДК 371.13/16

Мазурчук Л. Г.

Научный руководитель: Сидорова Н. Н., к. пед. н., доцент, СурГУ

НЕОБХОДИМОСТЬ ОРГАНИЗАЦИИ ВНУТРИФИРМЕННОГО ОБУЧЕНИЯ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

В данной статье раскрыто определение внутрифирменного обучения, представлены актуальность, преимущества, формы и методы внутрифирменного обучения.

Ключевые слова: внутрифирменное обучение, непрерывное образование, педагог дошкольного образования.

С изменениями, происходящими в системе образования, устаревание знаний происходит значительно быстрее, что позволяет педагогу постоянно повышать профессиональный уровень и непрерывно обучаться. Для успешной деятельности, образовательной организации также необходимо поддерживать актуальность знаний, в приоритет выходит развитие работников вообще и внутрифирменное обучение в частности. В образовательных учреждениях профессионального образования человек получает основополагающие знания, которые в дальнейшем должны непрерывно совершенствоваться в процессе профессиональной деятельности. По мнению Питера Друкера: «...каждый институт найма должен стать учителем» [1].

Сегодня требуется новый подход к повышению профессионального мастерства педагогов, которое возможно лишь в специально организованной образовательной среде, обеспечивающий и инициирующий такой рост. Позволить повысить профессионализм педагогов поможет внутрифирменное обучение кадров, которое представляет собой определенную ценность, как для дошкольной организации, так и для самого педагога.

Анализ определений и целей внутрифирменного обучения приведенных многочисленными авторами позволяет сделать вывод, что внутрифирменное обучение, во-первых, это не разовый акт, а непрерывный процесс, во-вторых, это процесс, инициированный и управляемый самой организацией, основанный на стремлении к достижению единства интересов каждого отдельного педагога и образовательной организации в целом [2].

Внутрифирменная система обучения нацелена на решение специфичных для организации вопросов и проблем через повышение образовательного и профессионального уровня педагогов учреждения. Для осуществления обучения работников организация может использовать свою образовательную базу с привлечением собственных или внешних специалистов.

Необходимость организации внутрифирменного обучения отметили и многие современные руководители. Ведь повышение квалификации на уровне дошкольной образовательной организации действительно требует нового управленческого подхода, что позволит с максимальной пользой для каждого педагога в соответствии с его запросами, целенаправленно использовать все возможности и средства образовательной организации.

Несмотря на новизну, проблема внутрифирменного обучения уже была рассмотрена в работах ученых Н. Н. Аниськиной, В. А. Афанасьева, Л. Я. Барановой, Л. Н. Басовой и т. д. [3].

Сегодня именно внутрифирменная форма обучения является одной из результативных возможностей повышения компетентности и мастерства педагогов. В первую очередь, это умение педагога реагировать на изменяющиеся условия в дошкольном образовании. Во-вторых, возможность обучаться, не отрываясь от работы, получить внутрифирменное образование в соответствии собственными образовательными нуждами, при этом для педагога существует возможность самостоятельно определить содержание, формы, методы и необходимые ресурсы. Обучаясь, педагог может контролировать весь ход обучения, периодически возвращаясь к наиболее сложному материалу, апробировать полученные знания в практической деятельности, обобщить свой опыт работы и вырасти как в личностном, так и профессиональном планах [4].

В рамках внутрифирменного обучения используются различные традиционные формы работы: педагогические советы, педагогические чтения, мастер-классы, теоретические и практические семинары, научно-практические конференции и т. д. К новейшим формам обучения педагогических кадров относятся инновационные, организационно-деятельностные, деловые, ролевые и другие игры, которые способствуют формированию интеллектуальной культуры и культуры саморазвития. В условиях организации внутрифирменного обучения, важное значение имеет обучение педагогов методам решения проблем, которые сегодня достаточно часто возникают в их педагогической деятельности. Это метод проектов, метод ситуационного анализа, метод разбора деловой информации, интерактивный метод и т. д. При организации внут-

рифирменного обучения необходимо учитывать пользу тех форм и методов, по итогам, реализации которых полученные знания, умения

Таким образом, только верное сочетание форм и методов обучения поможет сделать процесс внутрифирменного обучения эффективным, а само внутрифирменное обучение необходимым условием для успешного развития дошкольного образовательного учреждения.

найдут отражение в педагогической деятельности, и будут способствовать повышению эффективности образовательного процесса с дошкольниками.

Литература

1. Сафонова М. Ю. Оценка эффективности внутрифирменного обучения. М., 2003. 152 с.
2. Короткова Е. В. Организация внутрифирменного обучения персонала современных условиях // Студенческий научный форум : V Междунар. студ. электр. науч. конф. (31 марта 2013 г., г. Усть-Лабинск), 2013 г. С. 52–56.
3. Герасимов М. В. Внутрифирменное обучение: теоретический аспект // Молодой ученый. 2016. № 5. С. 319–323.
4. Ищенко А. Ю. Внутрифирменное повышение квалификации педагогов ДОО: содержание, формы, результаты // Педпортал: сетевой журн. (электр. журн.). 2015. URL: <https://pedportal.net/po-zadache/upravlenie-dou/vnutrifirmennoe-povyshenie-kvalifikacii-pedagogov-doo-soderzhanie-formy-rezultaty-1046201> (дата обращения: 19.10.2015).

УДК 378:811.111:316.628

Марченко А. Н., Рассказов Ф. Д.

ИССЛЕДОВАНИЕ СОСТОЯНИЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ИНОЯЗЫЧНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ

Эффективность критериев иноязычной коммуникативной компетенции и их показателей была апробирована в ходе опытного обучения студентов педагогического направления в БУ ВПО «Сургутский государственный университет». В статье описывается второй этап исследования.

Ключевые слова: обучение, процесс, формирование, деятельность, педагогический метод, развитие, язык, компетентность.

С целью проверки сформированности иноязычной коммуникативной компетенции будущих педагогов в рамках неформального и информального образования проводилось исследование методом анкетирования.

В опросе принимало участие 200 студентов 1–3 курсов. Анкетирование проходило три раза согласно выделенным этапам формирования иноязычной коммуникативной компетенции. Вначале измерялся исходный уровень иноязычной коммуникативной компетенции будущих педагогов, после второго курса проводился второй этап, и третий опрос – после третьего курса.

Оценка уровня развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов педагогического направления проводилась в соответствии с государственным стандартом и разработанными критериями.

Основные критерии эффективности формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих педагогов являются:

- 1) степень мотивации изучения иностранного языка;
- 2) уровень понимания иноязычной информации;
- 3) сформированность рефлексивных умений в процессе изучения иностранного языка;
- 4) способность-студентов к самоуправлению [5].

По результатам исследования можно сделать следующие выводы. В экспериментальных группах:

1. Мотивы развития имеют тенденцию к повышению места: стремление развить свои интеллектуальные способности (3 место); стремление к самореализации и к самовыражению (4 место); стремление к овладению новыми коммуникативными умениями и навыками и к саморазвитию (5 место).

2. Познавательные мотивы также изменяются к повышению показателей: получить как можно больше новых профессионально-ориентированных знаний, умений и навыков в процессе изучения иностранного языка (1 место); желание заниматься умственной деятельностью (2 место); интерес к процессу обучения иностранному языку в вузе в рамках неформального и информального образования (6 место).

3. Мотивы материальной обеспеченности наоборот имеют тенденцию к снижению, что объясняется повышением мотивов профессионального и личностного роста, и пониманием того, что одного только высшего образования для материального благополучия недостаточно.

4. Проведенное сопоставление внешних мотивов по критерию награды показывает, что мотив перспективной награды в виде возможности «сделать, карьеру», «получить более высокий статус», относимый к будущему, снижается у студентов экспериментальных групп.

На диаграмме (рис. 1) представлены результаты исследований уровней понимания иноязычного материала студентами до эксперимента (в % от общего числа) в экспериментальной и контрольной группах.

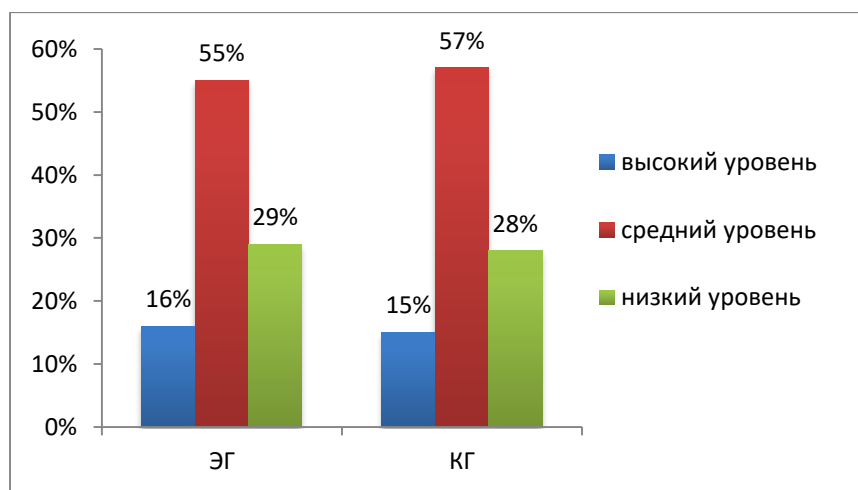


Рис. 1 Динамика уровней понимания иноязычного материала студентами педагогического направления в экспериментальной и контрольной группах до эксперимента

Динамика развития уровней понимания иноязычного материала после эксперимента представлена диаграммой на рис. 2.

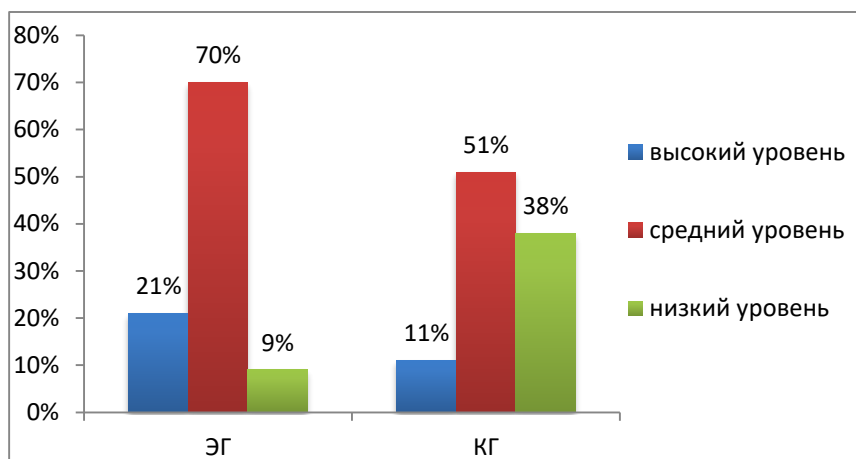


Рис. 2 Динамика развития уровней понимания иноязычного материала студентами педагогического направления в экспериментальной и контрольной группах после эксперимента

В качестве основных показателей уровня сформированности рефлексивных суждений и самооценки студентов в процессе изучения иностранного языка в рамках неформального и информативного образования, были использованы следующие рефлексивные умения:

- умение обращаться к собственному опыту изучения иностранного языка;
- умение выявлять затруднения познавательной деятельности, их причины при изучении иностранного языка;
- умения описывать способы умственной деятельности во время изучения иностранного языка [2].

Результаты, которые были получены доказывают развитие положительной динамики в формировании рефлексивных умений студентов в процессе изучения иностранного языка в условиях неформального и информального образования. Значительно улучшились показатели по таким рефлексивным умениям: умения выходить в рефлексивную позицию; описывать способы умственной деятельности при изучении иностранного языка, умения обращаться к собственному опыту изучения иностранного языка, умения находить познавательные затруднения и их причины в процессе изучения иностранного языка [3].

Это подтверждается и анализом текущих, рубежных и итоговых видов контроля, выступлениями студентов на конференциях, победами на олимпиадах, конкурсах, викторинах.

Таким образом результаты опытно-экспериментальной работы, после всестороннего качественного анализа и статистической обработки, свидетельствуют об эффективности функционирования педагогической модели формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов педагогического направления в рамках неформального и информального иноязычного образования в вузе.

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Словарь методических терминов: теория и практика преподавания языков. СПб. : Златоуст, 1999. 388 с.
2. Бирюкова Н. С., Борисова Б. А., Дерябина Н. В., Рассказов Ф. Д. Секреты педагогического мастерства. Новосибирск, 2009. Т. 2. 222 с.
3. Колесникова И. Л., Долгина О. А. Англо-русский справочник по методике преподавания иностранных языков : справ. пособие. М. : Дрофа, 2008. 352 с.
4. Косенок С. М. Дистанционное обучение в развитии региональной системы непрерывного образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Сургут, 2007. 50 с.

5. Михайловский А. В. Педагогические особенности профессиональной подготовки иностранных специалистов // Мир образования – образование в мире. 2008. № 3. С. 113–118.
6. Рассказов Ф. Д. Педагогика в модулях. Учебно-наглядное издание : учеб. пособие для вузов / СурГУ ХМАО – Югры. Сер. Образование XXI века. Шадринск, 2008. 89 с.
7. Рассказов Ф. Д., Штыхлина Е. А. Профессионально-педагогическая деятельность педагога и самореализация студента / В сб. : Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития : материалы Юбилейной междунар. науч.-практ. конф., приуроч. 10-летию Междунар. акад. наук пед. образ. М., 2005. С. 164–168.
8. Рякина О. Р. Инновационные технологии обучения иностранных военнослужащих военной специальной речи : моногр. М. : МГОУ, 2005. 196 с.

УДК 378

Митющенко Е. В., Рассказов Ф. Д.

ИНФОРМАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФОРМА ПРОЯВЛЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ

Статья посвящена анализу взаимодействия понятий информационная компетенция и информационная деятельность. Предложены к рассмотрению различные подходы к определению этих понятий. Выделены специфические особенности информационной деятельности студента. Автор обосновывает вывод о том, что информационная деятельность есть форма проявления информационной компетенции.

Ключевые слова: компетенция, информационная компетенция, информационная деятельность.

Сегодня в российской педагогике имеет место активная дискуссия об центральных вопросах компетентного подхода к обучению: компетенции, компетентности, условиях их формирования, формах проявления, а также инструментах оценивая уровня их сформированности. Связывая понятия «компетенция» и «компетентность», А. В. Хуторской дает определение компетентности как владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности [15]. Изучение мнений педагогов-исследователей, анализ научной, методической литературы дали основания для заключения, что компетенция есть качество личности, позволяющее в конкретной ситуации применить имеющиеся знания, умения, навыки, опыт для решения задачи. Уровень развития компетенции – способности – у каждого человека разный, каждый человек обладает своим набором компетенций, который формируется в процессе жизни и деятельности, образования и саморазвития. Компетентность как результат обучения является следствием саморазвития человека, его личностного роста, обобщения опыта деятельности. Набор, совокупность компетенций конкретного человека и использование им их в профессиональной деятельности дает возможность говорить о его компетентности. В то же время, компетентность обладает свойством эмерджентности, т. е. не сводится к сумме компетенций так же, как и свойства системы не равны сумме свойств ее элементов. Компетентность – способность решать определенный класс задач профессиональной деятельности, некий уровень образованности позволяющий, обеспечивающий способность действовать в ситуации неопределенности.

Ряд видных педагогов – ученых выделяют в рамках образовательных компетенций ключевые, общепредметные и предметные компетенции. А. В. Хуторской относит ключевые компетенции к общему (метапредметному) содержанию образования, и в качестве одной из

них выделяет информационную компетенцию. Любая компетенция предполагает деятельностную направленность, информационная компетенция исключением в этом смысле не является. Логично предположить, что информационная компетенция формируется и проявляется в деятельности, связанной с информацией и информационными процессами; такую деятельность принято называть информационной.

В составе компонентов любой деятельности выделяют объект деятельности, субъект деятельности (источник активности, направленный на объект), цель, результат, средства, метод и процесс деятельности (совокупность последовательных действий) [8, 13]. Объектом информационной деятельности является некоторый информационный объект.

Т. В. Минькович определяет информационный объект, в том числе и как объект информационной деятельности, как логически цельный блок информации, представленный в определенной фиксированной форме, который создан и используется в ходе информационной составляющей деятельности человека. Информационный объект может являться как целью информационной деятельности, так и исходным материалом, который преобразуется, или на основе совокупности которых создается новый информационный объект. Рассуждая о понятийно-терминологическом аппарате современных информационных технологий, Т. В. Минькович детерминирует информационную деятельность как общий аспект всех видов деятельности, связанный с продуцированием, переработкой, передачей, сохранением, восприятием, использованием информации в ходе реализации соответствующего вида деятельности, т. е. аспект деятельности, связанный с информационно технологическими процессами в любом виде деятельности [6].

В свете процессов модернизации образования, тенденций развития современного общества, Е. В. Данильчук считает информационной деятельностью процесс, в ходе которого личность преобразует и познает информационную среду, делая тем самым себя деятельным субъектом, а осваиваемые объекты, процессы, явления информационной среды – объектом своей деятельности, наиболее полно реализуя в такой деятельности свои способности, потребности и стремления как в интересах собственного развития, так и с пользой для общества в целом [2]. И. В. Роберт обращает внимание на изменение условий осуществления информационной деятельности в предметной среде в связи с информатизацией образования и выделяет в качестве компонентов информационной деятельности: обработку информации и передачу ее в различных формах; управление объектами, процессами, моделями; управление визуализацией моделей; продуцирование информации – создание информационного продукта; формализация информации; получение и отправление информации; поиск информации, информационное взаимодействие и использование информационных ресурсов Интернет [12].

И. И. Мовчан обозначает специфику информационной деятельности студентов, опираясь на особенности ее задач, содержания, форм и продуктов, а также условий осуществления. И. И. Мовчан рассматривает информационную деятельность студентов как процесс активного взаимодействия между студентом и источником информации, организованный с помощью информационно-коммуникативных технологий и направленный на достижение учебно-профессиональных целей посредством информационных процессов, под которыми понимается совокупность последовательных действий, производимых над информацией для получения какого-либо результата [7].

А. В. Соколов определяет информационную деятельность как неотъемлемую часть умственного труда, которая заключается в восприятии, хранении (запоминании), переработке (осмыслении, оценке, обобщении и т. д.), выдаче социальной информации [14]. По мнению ученого, информационная деятельность является обобщающим понятием для познавательной и коммуникативной деятельности. Л. В. Астахова отмечает, что в процессе познавательной или коммуникативной деятельности, субъект занимается и информационной деятельностью; при этом информационная деятельность отдельно от познания или коммуникации места не имеет [1]. Мы согласны с А. В. Соколовым в определении сущности информационной деятельности, и с Л. В. Астаховой в определении сущностного ядра информационной деятельно-

сти – познавательные (восприятие и переработка информации, где главное – понимание и генерация смыслов) и коммуникационные (хранение, защита и передача информации, т. е. обеспечение движения смыслов во времени и пространстве) операции информационной деятельности [1].

Определим специфику информационной деятельности студента, в частности, студента педагогического направления вуза. В этом случае мы рассматриваем не любую информационную деятельность, а информационную деятельность, ограниченную образовательным процессом вуза. Любое учебное заведение осуществляет свою основную деятельность в процессе образования: этот процесс является ведущим для учреждений данного типа, его цель – выполнение заказа (государственного, социального, коммерческого и т. п.) на формирование у обучающихся некоторого набора характеристик (личностных свойств, знаний, умений, компетенций). Не касаясь дискуссии относительно похода к образовательному процессу как к производственному, а также, не углубляясь в вопрос о качестве образования и его измерении, рассмотрим сущность образовательного процесса (образования) в современной трактовке.

Действующий закон об образовании в Российской Федерации гласит: образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенций определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов.

Образование – процесс, протяженный во времени, характеризующийся совокупностью взаимосвязанных изменений от исходного состояния участников процесса к конечному (точнее – текущему, констатируемому в данный момент), реализуемый с помощью какой – либо технологии или их совокупности [3, 8]. При этом участник процесса – обучающийся, не является пассивным объектом приложения технологий, он активен не как биологический организм, а как личность – он осуществляет деятельность. Следует обратить внимание на следующее: деятельность обучающегося в образовательном процессе предметна, причем предметом деятельности является в итоге сам обучающийся. Некоторая рекурсивность предмета и субъекта деятельности в подобных условиях не раз отмечалась исследователями, например: «Предметность деятельности – отнюдь не в том только, что человек имеет дело с предметами, а в том, прежде всего, что он – предметный субъект, могущий по-разному связывать и преобразовывать предметы, приспособлять их к разным ситуациям и потребностям, придавать им формы, которых они от природы не имеют, возрождать в них силы и способности, заложенные в них другими людьми» [4].

Так, деятельность студента в вузе не столько деятельность, направленная на преобразование предмета, сколько деятельность, направленная на осознанное преобразование самого себя в тех условиях, которые ему предоставляет образовательная среда. Выделим специфические особенности деятельности студента в рамках образовательного учреждения.

1. Виды деятельности студента в вузе четко регламентированы нормативными документами. Так, в федеральных государственных стандартах высшего образования (далее – ФГОС ВО) присутствует раздел, посвященный описанию тех видов деятельности, которые должен быть готов осуществлять выпускник данного направления. В то же время, исторически сложившаяся практика организации образовательного процесса в вузах, обусловила разделение деятельности обучающегося на виды по содержанию: учебная деятельность, научная работа, практика, внеучебная деятельность. При этом границы между множествами, очерчивающими тот или иной вид деятельности, достаточно размыты, например, в ряде случаев научная работа студентов не включена с учебную деятельность, может идти параллельно ей и является тогда по сути внеучебной. Следует отметить, что информационная деятельность не выделена в явном виде, однако она неотделима от познания и коммуникации и присутствует как неотъемлемая часть во всех выделенных нормативными документами видах деятельности студента.

2. Деятельность студента в вузе базируется на прочной познавательной мотивации. Конечно, не каждый студент приходит в вуз для того, чтобы сформировать в себе компетенции, отвечающие компетентности в выбранной профессии. Однако студент вуза априори приходит учиться добровольно, и несмотря на характер мотивации, каждый студент желает успешно получить квалификацию по своему направлению, т. е. познавательные операции информационной деятельности первичны, приоритетны по сравнению с коммуникационными операциями (в большинстве случаев).

3. Потенциал образовательной среды вуза значительно шире потенциала учебного заведения любого другого типа. Федеральные государственные образовательные стандарты, помимо характеристики видов деятельности, содержания образования, регламентируют также и условия организации образовательного процесса, в том числе условия, обеспечивающие возможность успешного творчества, в первую очередь научного, саморазвития, самообразования и т. д. Воспитательная компонента образования также не обойдена вниманием ни в федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», ни в образовательных стандартах. Ориентация образования в вузе на взрослого человека обуславливает разнообразие, гибкость и качество компонентов образовательной среды, обеспечивающих возможности творчества, саморазвития, поддержания принципов здорового образа жизни, формирования активной гражданской позиции и т. д. Образовательная среда вуза, как среда реализации информационной деятельности студента имеет широкие возможности, огромный потенциал [10].

4. Деятельность студента в вузе подлежит обязательному оцениванию. В вузе используется как качественная (например, в результате итоговой государственной аттестации), так и количественная оценка деятельности студента (собственно, отметка по дисциплине в некоторой шкале), в том числе информационной деятельности студента.

Объектом оценки деятельности студента выступает регламентированный стандартом результат обучения – компетенция, в разрезе информационной деятельности – компетенция, которую сегодня принято называть информационной.

В современной российской педагогике нет общепринятого определения сущности и содержания этой компетенции, в большинстве своем ученые говорят и определяют информационную компетентность в разрезе будущей профессиональной или текущей учебной деятельности обучающихся. Уточняя, раскрывая понятие информационной компетенции студента, следует отметить ее междисциплинарный характер – информационные процессы не зависят от предметной сферы реализации. В то же время, информационная компетенция может рассматриваться как интегральная характеристика качества подготовки студента, связанная с его способностью осмысленно применять комплекс знаний, умений и способов деятельности для реализации информационных процессов (А. В. Хуторской) [5]. В этом смысле некоторые границы информационной компетенции могут быть заданы нормативными документами, например, ФГОС ВО по направлению подготовки «Педагогическое образование» (бакалавриат) задает следующую формулировку: «Способность использовать естественнонаучные и математические знания для ориентирования в современном информационном пространстве (ОК-3)» [9].

Изучение и анализ теоретических источников позволяет определить информационную компетенцию студента педагогического направления как интегративно-функциональное качество личности, предусматривающее знания и навыки, необходимые для эффективной информационной деятельности, т. е. осуществления информационных процессов с коммуникативной или познавательной целью (в том числе, для ориентирования в современном информационном пространстве) [11]. Сопоставляя философскую категорию «сущность» с выделенным определением понятия «информационная компетенция», можно заключить:

1) сущность информационной компетенции – интегративно-функциональное качество личности, ограниченное (не «урезанное», но «конкретизированное») условиями, позволяющими из всех компетенций выделить информационные, а именно предусматривающее знания и навыки, необходимые для эффективной информационной деятельности;

2) информационная деятельность – одна из форм проявления информационной компетенции;

3) форма существования информационной компетенции – информационная компетентность, которая может проявить себя в информационной деятельности (сопряженной с познанием или коммуникацией); информационная компетенция – основа информационной компетентности, в том числе созвучных компетентностей интегративного характера;

4) если по какой-либо причине прекратить коммуникацию или познание, тем самым прекратив всякую информационную деятельность, то информационная компетенция не перестанет существовать, потому что является качеством личности, несмотря на то, что проявиться может только в информационной деятельности.

Таким образом, информационная деятельность студента, ее отдельные элементы и показатели, позволяют констатировать наличие у студента информационной компетенции, измерить уровень ее сформированности. С другой стороны, организация информационной деятельности – один из важнейших путей формирования информационной компетенции студента.

Литература

1. Астахова Л. В. Понятие информационной компетенции специалиста: когнитивный подход // Вестн. ЮУрГУ. Сер.: Образование. Педагогические науки. 2013. № 4 С. 10–16.
2. Данильчук Е. В. Модернизация образования в информационном обществе и информационная культура педагога // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2002. № 4. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/modernizatsiya-obrazovaniya-v-informatsionnom-obschestve-i-informatsionnaya-kultura-pedagoga> (дата обращения: 29.10.2017).
3. Косенок С. М. Дистанционное обучение в развитии региональной системы непрерывного образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Сургутский государственный педагогический университет. Сургут, 2007. 50 с.
4. Кемеров В. Е. Предметная деятельность – принцип развития общественных отношений // Философия. Люди. Жизнь. Екатеринбург, 1997.
5. Кондурар М. В. Понятия компетенция и компетентность в образовании // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Сер.: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 189–192.
6. Минькович Т. В. Информационные технологии: понятийно-терминологический аспект // Образовательные технологии и общество. 2012. № 2. С. 371–389.
7. Мовчан И. И. Структура и содержание информационной деятельности студентов вуза // Информатика и образование. 2009. № 6. С. 112–114.
8. Рассказов Ф. Д. Педагогика в модулях. Учебно-наглядное издание : учеб. пособие для вузов / СурГУ ХМАО – Югры. Сер. Образование XXI века. Шадринск, 2008. 89 с.
9. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата) : приказ Минобрнауки РФ от 04.12.2015 N 1426. [Электронный ресурс]. Режим доступа : URL: <http://минобрнауки.рф/документы/7995> (дата обращения: 15.05.17).
10. Рассказов Ф. Д., Штыхлина Е. А. Профессионально-педагогическая деятельность педагога и самореализация студента // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития : материалы Юбил. Междунар. науч.-практ. конф., приуроченной к 10-летию Междунар. акад. наук пед. образ. 2005. С. 164–168.
11. Рассказов Ф. Д., Митющенко Е. В. Сущность, содержание и компоненты информационной компетенции студента педагогического направления // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 5. URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=27003> (дата обращения: 18.10.2017).

12. Роберт И. В. Информатизация образования как новая область педагогического знания // ЧиО. 2012. № 1. С. 14–18.
13. Бирюкова Н. С., Борисов Б. А., Дерябина Н. В., Рассказов Ф. Д. Секреты педагогического мастерства. Новосибирск, 2009. Т. 2. 222 с.
14. Соколов А. В. Введение в теорию социальной коммуникации. СПб. : СПбГУП, 1996. 320 с.
15. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. [Электронный ресурс] // Эйдос : Интернет-журнал. Режим доступа: <http://www.ei-dos.ru/journal/2002/0423.htm/> (дата обращения: 22.10.2016).

УДК 372.854.091

Михайлова Н. Л.

Научный руководитель: Повзун В. Д., д. пед. н., профессор, СурГУ

РОЛЬ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ОСВОЕНИЯ ШКОЛЬНИКАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ В ВЫЯВЛЕНИИ ДОСТИЖЕНИЙ И ПРОБЛЕМ В ОБУЧЕНИИ ХИМИИ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

В данной статье представлена рейтинговая система оценки знаний учащихся, для систематизации наиболее эффективного подхода к средствам оценки результатов учащихся, позволяющим отслеживать индивидуальный прогресс ученика в образовательном процессе по химии.

Оценка знаний, методы оценивания, рейтинговая система, знания, рейтинг, современные оценки.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (п. 2.8) содержит конкретные требования к системе оценки достижения планируемых результатов. В соответствии с ними система оценки должна фиксировать цели оценочной деятельности.

1. Ориентировать на достижение результатам: личностные, метапредметные, предметные результаты;
2. Обеспечивать систематический подход к оценке всех ранее перечисленных результатов образования;
3. Гарантировать возможность регулирования системы образования на основании полученной информации о достижении планируемых результатов, т.е. обеспечить возможность принятия педагогических мер для совершенствования и улучшения процессов образования в каждом классе, в школе.

На итоговую оценку уровня среднего общего образования выносятся только предметные и метапредметные результаты. Оценка формируется на основе: оценок за работы, выносимые на ГИА; оценок за выполнение итоговых работ по всем учебным предметам; результатов внутришкольного мониторинга образовательных достижений по всем предметам, зафиксированных в оценочных листах, в том числе за итоговые комплексные работы и промежуточные работы на межпредметной основе; оценки за выполнение и защиту индивидуального проекта.

Достижения в обучении химии, как и в других учебных предметах во многом зависят от заинтересованности учеников и их активности на уроках. Гарантией этого, служат конкрет-

ные и посильные цели, достижение которых поощряется оценками. Оценки не являются только инструментом рейтинга одноклассников, они так же позволяют школьникам выделиться, проявить себя перед сверстниками и родителями. В связи с этим необходимо ответственно относиться к диагностике уровня знаний и умений учащихся, максимально тактично работать с оценками [1–5].

Учебная дисциплина, отношение к учебе, формирование интереса к предмету, а также качества как самостоятельность, трудолюбие, инициативность во многом зависят от того как осуществляются проверка и оценка знаний учащихся. Все эти перечисленные качества помогает собрать воедино рейтинговая система.

Рейтинговая система оценивания знаний формирует навыки самостоятельной деятельности учащихся. Из всех систем оценивания: традиционной (балльной), тестовой, «портфолио», рейтинговая система позволяет объективно оценивать знания учащихся. Использование рейтинговой системы оценивания позволяет дифференцировать систему ответов учащихся по каждой теме [5–7].

Если сравнивать рейтинговую систему оценивания знаний учащихся с традиционной, то можно сделать вывод, что рейтинговая система оценивания знаний учащихся позволяет психологически перевести учащегося с роли пассивных «зрителей» в роль активных участников педагогического процесса.

Для того чтобы оценка деятельности школьников была объективной, нужно учитывать следующие функции оценки: фиксирование фактического уровня достижений (констатация); информирование о результатах, сообщается заинтересованным сторонам (уведомление); определение направления и объемов дальнейшей работы (контроль); регулирование учебной деятельности учащихся (прямое воздействие).

Содержание обучения изменится при таком подходе. В первую очередь оцениваются методы, приемы, требующие активной мыслительной деятельности школьников, с помощью которых и формируются умения анализировать, сравнивать, обобщать, умение видеть проблемы, формулировать гипотезу, искать средства решения, корректировать полученные результаты, а при необходимости повторять поиск (собственно, обучение этим умениям и есть обучение творчеству). Основные этапы внедрения рейтинговой системы оценивания знаний учащихся.

1. Составление оценочной шкалы (рейтинговой оценки) по темам за полугодие (четверть), с учетом требований к знаниям, умениям и навыкам в соответствии с программным материалом и учебником.

2. Ознакомление с оценочной шкалой (рейтинговой оценкой) и суммой баллов учащихся и родителей.

3. Изучение учебного материала по темам за полугодие (четверть), занесение результатов в рейтинговый лист.

4. Подведение итогов по теме и составление рейтингового листа по классу [8–15].

5. Перевод суммы баллов в оценку в рейтинговом листе и выставление в дневники.

Предлагаемая ниже система разработана мною для преподавания химии в 11 классе (табл. 1) на основе рабочей программы и учебника по химии Рудзитис Г. Е. Химия. 11 класс. На третьей ступени обучения вопрос дифференциации встает очень остро, как правило, ученики уже определились с предметами выбора, и каждый четко знает, на каком уровне ему нужен тот или иной предмет – базовом или углубленном.

При разработке оценочной шкалы (рейтинговой оценки) стараюсь применять следующие виды рейтинга: определение начального уровня знаний (стартовый); промежуточный, итоговый контроль (дисциплинарный); оценка работы ученика на уроках (текущий); самостоятельная работа ученика во внеурочное время (творческий), максимально 10 % от общей суммы баллов. Ученики, набравшие 85–100 % от максимальной суммы баллов за год освобождаются от итоговой рейтинговой работы и экзамена по предмету, соответственно повышается мотивации учащихся к усвоению знаний, умений и навыков, повышается качество знаний.

Таблица 1

Рейтинговая оценка учебной деятельности по химии для учащихся 11 «Б» класса

Вид учебной деятельности	Обязательные									Дополнительные		
	Посещение уроков	Ведение рабочей тетради	Выполнение домашней работы	Работа на уроке	Лабораторная работа	Практическая работа	Зачет (тестирование, семинары)	Контрольная работа	Решение расчетных задач	Сообщение (реферат)	Исследовательская работа (олимпиады, конкурсы)	Творческие работы
I полугодие												
Оценка в баллах	0,5	2	0,5	1	2	3	4	5	2	3	10	3
Всего в полугодии	33	6	33	33	3	2	5	2	2	2	1	2
Всего баллов	16,5	12	16,5	33	6	6	20	10	4	6	10	6
Итого на оценку за I полугодие	"5" – 120–146 балла, "4" – 90–119 баллов "3" – 50–89 баллов, "2" – меньше 50 баллов											
II полугодие												
Оценка в баллах	0,5	2	0,5	1		3	4	5	2	3	10	3
Всего в полугодии	37	6	37	37		4	7	2	1	2	1	2
Всего баллов	18,5	12	18,5	37		12	28	10	2	6	10	6
Итого на оценку за II полугодие	"5" – 133–160 балла, "4" – 101–132 баллов "3" – 60–100 баллов, "2" – меньше 60 баллов											

Работы в рейтинговой системе оценивания делятся на два вида: сумма которых и определяет итоговую оценку ученика за определенный период (обязательные), и которые выполняются в том случае, когда количества набранных баллов за обязательные работы недостаточно (дополнительные) по причине болезни, и т. п. Такое разделение позволяет отработать тему в случае болезни – дополнительные баллы, и получить необходимое количество баллов, а, следовательно, и оценку, которую ученик запланировал получить в итоге.

Таблица 2

Рейтинговый лист учебной деятельности по химии учащихся 11 «Б» класса

Вид учебной деятельности	I полугодие									Рейтинговая оценка (максимальный балл 146)	Итоговая оценка	
	Обязательные											Дополнительные
Ф. И. О учащегося	Посещение уроков	Ведение рабочей тетради	Выполнение домашней работы	Работа на уроке	Лабораторная работа	Практическая работа	Зачет (тестирование, семинары)	Контрольная работа	Решение расчетных задач	Сообщение (реферат)	Исследовательская работа (олимпиады, конкурсы)	Творческая работа
Иванов Иван Иванович												

В начале нового учебного года в кабинете химии на стенде располагается информация о рейтинговой (балловой) системе на весь учебный год. У учителя химии ведется рейтинговый

лист (табл. 2), где фиксируются все набранные баллы учащихся, учащимся предлагается рейтинговый лист с самооцениванием, для их удобства за контролем своего рейтинга (табл. 3). За 2 недели до окончания полугодия подводятся итоги, но в течение всего полугодия учащиеся могут отработать пропущенные занятия (по причине болезни, и т. п.), тем самым восстановив потерянные баллы. Также в течение полугодия учащиеся получают текущие оценки, которые ставятся в журнал.

Таблица 3

**Рейтинговый лист учебной деятельности по химии
ученика/цы 11 «Б» класса Иванова Ивана**

Вид учебной деятельности		Баллы за урок/проверку материала	Рейтинговая оценка	Самооценка	Итоговая оценка
Обязательные	Посещение уроков (33 урока)	0,5			
	Ведение рабочей тетради (6 проверок)	2			
	Выполнение домашней работы (33 д.р.)	0,5			
	Работа на уроке (33 урока)	1			
	Лабораторная работа (3 л.р.)	2			
	Практическая работа (2 п.р.)	3			
	Зачет (тестирование, семинары) (5 проверочных работ)	4			
	Контрольная работа (2 к.р.)	5			
	Решение расчетных задач (2 урока по теме)	2			
Дополнительные	Сообщение (реферат) (максимально за полугодие можно сдать 2 работы)	3			
	Исследовательская работа (олимпиады, конкурсы)	10			
	Творческие работа (максимально за полугодие можно сдать 2 работы)	3			

Таким образом, можно сформулировать определенные выводы:

1. Рейтинговая система более объективно позволяет оценивать знания учащихся, стимулирует учащихся к самостоятельному поиску материалов, началу самостоятельной научно-исследовательской работы из всех систем оценивания знаний.

2. В основе дифференцированного обучения есть определенные требования: базовый (обязательный) и повышенный уровень подготовки учащихся, которые в настоящее время необходимо усовершенствовать. Учащиеся в зависимости от своих возможностей и прилежания, могут достигнуть базового или повышенного уровня. Такой подход позволит реализовать идеи демократизации и гуманизации обучения на этапе проверки и оценки достижений учащихся при помощи индивидуального числового показателя – рейтинга.

3. Начало изучения в школе химии совпадает с угасанием интереса к учению и половым созреванием. В связи с этим, учитель испытывает определенные затруднения, связанные с активизацией мыслительной деятельности учащихся. При традиционной, количественной оценочной шкале, ученик отвечает и работает не систематически (за некоторым исключением). Рейтинговая система оценивания знаний позволяет учащимся заниматься предметом

систематически, внимательно слушать на уроке, заниматься самостоятельно, использовать дополнительную литературу, что позволит развить интерес к изучаемому предмету и психологически перевести учащихся с роли пассивных «зрителей» в роль активных участников педагогического процесса.

Сравнивая системы оценивания учащихся традиционную и рейтинговую, можно сказать, что рейтинговая система имеет менее относительный характер.

Литература

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования : Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897 (с изменениями и дополнениями).
2. Концепция модернизации российского образования на период до 2020 года : Распоряжение Правительства РФ от 29 декабря 2014 г. № 2765-р.
3. Михайлова Н. Л. Современные подходы к оцениванию знаний учащихся на уроках химии // Сб. материалов III Всерос. конф. молодых ученых «Наука и инновация XXI века. 2016. Т. III. С. 332.
4. Бахмутский А. Е. Школьная система оценки качества образования // Школьные технологии. 2004. № 1. С. 136–143.
5. Жидкова Р. А. Современные методы оценивания результатов обучения // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. 2012. № 28.
6. Шалашова М. М. Компетентностный подход в изучении химии и оценивание компетенций учащихся средней школы // Химия. 2009. № 13 (1–15 июля).
7. Вертьянова А. А. Технология критериального оценивания образовательных достижений учащихся : учеб.-метод. пособие. Пермь, 2014.
8. Алексеев Н. Г. Проектирование и рефлексивное мышление // Развитие личности. 2002. № 2.
9. Амонашвили Ш. А. Обучение. Оценка. Отметка. М., 1980. 180 с.
10. Воронцов А. Б. Педагогическая технология контроля и оценки учебной деятельности. М., Рассказовъ, 2002. 360 с.
11. Камаева Е. В. Оценочная деятельность на уроке // Школьные технологии. 2004. № 4. С. 184–186.
12. Гафарова М. А. Рейтинговая накопительная система как эффективная система оценивания в условиях внедрения ФГОС НПО/СПО третьего поколения [Электронный ресурс]. URL: <http://myshared.ru/slrde/16640/>.
13. Смирнова А. В. Рейтинговая система оценки знаний учащихся [Электронный ресурс]. URL: <http://nsportal.ru/npo-spo/obrazovanie-i-pedagogika/library/reitingovaya-sistemaotsenki-znaniy-uchashchikhsya>.
14. Рейтинговая накопительная система оценки : коллек. моногр. (п/р Загашева И. О., Лабинской Т. А.). URL: <http://www.adpcom.ru/article/kyocera2.shtml>
15. Рассохин Р. В. Накопительная система оценивания – новая система оценки достижений результатов учащихся по химии [Электронный ресурс]. URL: <http://festival.1september.ru/>.

УДК 316.61-053.6:659.4

Наумова М. О.

Научный руководитель: Сидорова Н. Н., к. пед. н., доцент, СурГУ

ВЛИЯНИЕ СРЕДСТВ МАССОВОЙ КОММУНИКАЦИИ НА СОЦИАЛИЗАЦИЮ ПОДРОСТКОВ

В данной статье отображен анализ коммуникативной среды, которая становится неотъемлемой частью социализации подростка. Выделены факторы, влияющие на социальное становление подрастающего поколения

Ключевые слова: средства массовой коммуникации, подросток, социализация.

Человек, индивид, ученик, находящийся в процессе становления, должен иметь не только возможности для развития, но и представлять цели своего развития, идеал, к которому следует стремиться. Представление о человеческом идеале постоянно находится в динамике, трансформируется с древности и до наших дней. Современная молодежь выступает объектом воспитания, образования и социализации.

В процессе воспитания молодого поколения отдается предпочтение патриотическому, гражданскому, трудовому, культурному, нравственному, преемственному направлению. Процесс социализации молодежи обусловлен двумя сторонами. С одной стороны, «общество постоянно в разных формах, разными способами и с разным эффектом задает личности ориентиры социально приемлемого поведения и мышления. С другой происходит освоение индивидом этих организующих и ориентирующих его импульсов, идущих от общества» [1 с. 31]. В большей степени, результатом социализации выступает молодежь как социальный субъект. Молодое поколение предполагает наличие индивидуальных свойств и его социальных ролей, а также социально значимых черт, определяя индивида субъектом труда, познания и общения.

В современных исследованиях все больше уделяется внимание повседневности, жизненно-стилевым стратегиям молодежи, ее статусу, идентичности.

С самого начала отношение, к примеру, западной пропаганды XX в. к человеку было в некотором смысле манипуляторским. Такое отношение зафиксировано в большинстве определений пропаганды. Вот два характерных утверждения: «под влиянием пропаганды каждый индивид ведет себя так, как если бы его поведение вытекало из его собственных решений. Точно так же можно манипулировать поведением группы людей, причем каждый член такой группы будет считать, что он поступает по собственному разумению»; «пропаганду можно определить как искусство принуждения людей делать то, чего бы они не делали, если бы располагали всеми относящимися к ситуации данными [3, с. 64–65]». В литературе многократно отмечается упор западной пропаганды на внушение: «пропаганда понимается как специфическая форма стимулирования, которая в случае успеха приводит к внушению [1 с. 74]».

В настоящее время западная психология, по мнению специалистов, полностью отказалась от восприятия человека как пассивного «человека реагирующего». Исследователям этого явления пришлось считаться с критическим мышлением. Появились обманутые субъекты, их стало так много, что не услышать их стало просто невозможно, в массах появилось критическое отношение к получаемой информации [3].

Знаковым событием стало появление общедоступного выхода в интернет. С его появлением любой человек получил возможность делиться своим отношением, опытом к той или иной ситуации, тем или иным фактам, той или иной информацией. Взрослые люди стали менее уязвимы к ранее использованным информационным массивам (телемагазины стали менее

популярны, сетевой маркетинг практически ликвидировался). Отсюда происходит потребность в придумывании новых форм и рассмотрение новых целевых аудиторий, которой в значимой степени стали дети и подростки.

Всего несколько лет назад подросток, не имеющий доступ в интернет и подросток имеющий доступ к массовым коммуникациям общались на разных языках, слушали разную музыку, возможно было отследить такое различие, как по-разному приветствие подростками друг друга, то теперь охват всемирной паутины стал настолько велик, а популярное в интернет-пространстве стало просачиваться в обыденную жизнь каждого человека; барьеров стало меньше, теперь оба подростка смеются над одинаковыми мультимедийными технологиями, внедренными в повседневную жизнь, слушают популярную музыку, смотрят похожие передачи.

Большинство исследований свидетельствуют о том, что в подростковом возрасте интенсивно формируются ценности и ценностные ориентации, и это важно понимать, как родителям, так и педагогам, которые работают с подростками.

В настоящее время в подростковой среде все более Интернет стал популярным, как способ самовыражения и коммуникации. Быстро развивающиеся возможности глобальной сети позволяют считать ее новым средством массовой коммуникации. В результате изучения литературы можно выделить следующие признаки средств массовой коммуникации (СМК):

1) СМК включают в себя дистанционные способы передачи информации, максимально доступные аудитории (как физически, так и финансово);

2) эта система функционирует как корпоративное производство со своими социальными целями;

3) существенной особенностью органов массовой коммуникации является то, что они выступают в качестве центров, сначала аккумулирующих информацию, а затем ее сортирующих и распространяющих;

4) регулярный контакт аудитории с СМК;

5) взаимоотношение готового продукта СМК и потребителя подчиняются законам рынка, где происходит обмен продукта на деньги и внимание потребителя [3].

СМК все активнее оказывают влияние на социализацию подростков, основными агентами которой становятся телевидение и Интернет.

С быстрым темпом в обществе увеличивается роль коммуникативного фактора в средствах массовой информации. С одной стороны, это способствует большему раскрытию личности подростка и расширению его социального кругозора, но с другой стороны, повышается риск стать жертвой различных манипулятивных практик.

В борьбе за рейтинг СМК используют различные приемы привлечения внимания аудитории. Среди них наиболее эффективные – сексуализация транслируемого образа и насилие в изображаемых сценах. Это формирует ложные представления о реальном мире и побуждает подростков к девиантному поведению. Также затрудняется их интеграция в обществе, поскольку установки, транслируемые СМК, далеко не всегда согласуются с теми, что существуют в образовательной среде или семье.

Стремительное развитие возможностей Интернета ненавязчиво приводит к большему потреблению веб-ресурсов, в частности социальных сетей. Здесь основной проблемой становится гиперболизированная потребность подростков соответствовать определенным критериям референтной группы, подстраиваясь под ее ожидания.

Несмотря на все выше сказанное, следует иметь в виду, что Интернет считается необходимой составляющей формирования подростков, как личности, в условиях современных технологий и каким образом будет сказываться это воздействие зависит, в первую очередь, от правил взаимодействия со всемирной сетью, которые должны быть конкретно и правильно определены в каждой семье и политике государства в целом, что лишним раз подтверждает в исследованиях многих ученых.

Литература

1. Кольцова В. А. История психологии. Проблемы методологии. М. : Институт психологии РАН, 2015. 31, 57, 74 с.
2. Брайант Д., Томпсон С. Основы воздействия СМИ. М.; СПб. ; Киев : Вильямс, 2004. С. 36–37.
3. Луков Вал. А., Гневашева В. А. Российский студент: социальный облик : по материалам мониторинга // Российский вуз глазами студентов (этап 2007 г.). М. : Изд-во Моск. гуманитар. ун-та, 2012. 53, 64–65 с.

УДК 159.9.07

Петрова Т. В.

Научный руководитель: Яковлев Б. П., д. психол. н., профессор, СурГУ

РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА

Направление развития технологий информатизации образовательной отрасли, как подчеркивается в государственных документах, признается важнейшим национальным приоритетом¹. Вместе с тем, анализ ИКТ-компетентности субъектов образовательного процесса, в том числе в нашей школе, дает основание судить о том, что существующие знания участников УВП в этой области носят общий характер, что не позволяет в необходимой степени обеспечить высокий уровень использования ИКТ-инноваций в системе образования. Результаты проведенного исследования позволяют провести сравнительный анализ влияния вышеперечисленных факторов на качество профессиональной деятельности, выделить объективно существующие, сложившиеся на разных уровнях проблемы.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, информационно-коммуникационная компетентность, профессиональный стандарт педагога.

Актуальность исследования. В XXI в. в мире большую актуальность приобретает концепция системы непрерывного образования и утвержденный на Совете Европы компетентностный подход к обучению².

В соответствии с концепцией непрерывного образования, школа перестает быть «звеном» и становится его «центром», который во многом определяет будущее производства, науки, искусства, т. е. способствует развитию конкурентного общества и, как следствие, обеспечению достойной жизни его граждан³.

Школа – единственный социальный институт, через который проходят все граждане России, который является индикатором ценностного и морально-нравственного состояния общества и государства⁴

¹ Стратегия развития образования Ханты-Мансийского Автономного Округа – Югры до 2020 года.

² Совет Европы. Симпозиум по теме «Ключевые компетенции для Европы» (27–30 марта 1996 г.). Берн (Швейцария), 1996.

³ Стратегия развития образования Ханты-Мансийского Автономного Округа – Югры до 2020 года.

⁴ Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (04 февраля 2010 г. Пр-271), М., 2010.

Изменение требований к современным педагогам привело к новому пониманию профессиональной компетентности. Особое место отводится умению эффективно модернизировать свою деятельность.

Анализ существующих методик оценки информационно-коммуникационной компетентности в области использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) педагогами, в процессе педагогической и другой деятельности, показывает, что они ориентируются, почти исключительно, на определение уровня сформированности некоторых технологических навыков работы с компьютером и компьютерными. Что же касается определения умственных навыков высокого уровня, которые обеспечивают полноценную информационно-коммуникационную компетентность педагога, то есть умение интериоризировать использование цифровых технологий, ресурсов, использовать интерактивные инструменты коммуникации и сетей для получения доступа к информации, управления ею, ее интеграции, оценки и создания для функционирования в современном обществе, с помощью существующих методик очень сложно.

Одной из возможных причин этого является то, что, несмотря на требования, предъявляемые профессиональным стандартом педагога, стратегией развития образования об уровне ИКТ-компетентности⁵, адекватных, доступных, апробированных алгоритмов, методик для модернизации собственной деятельности преподавателя в современных условиях активного развития общества, составлено явно недостаточно. Предлагаемые модели, алгоритмы, в основном оказываются излишне сложными, носят частный характер, требуют больших затрат – временных, материальных, духовных. Получается, что соответствовать требованиям современного общества, быть конкурентоспособным, востребованным на рынке труда, для педагога и других субъектов системы образования – трудновыполнимая задача. Кроме дефицита теоретических работ в этой области в настоящее время существует недостаток экспериментальных исследований по изучению научно-методического и организационного обеспечения психолого-педагогического сопровождения субъектов образовательного процесса в условиях внедрения инновационных ИКТ. Исходя из сказанного, следует, что проблема своевременной модернизации собственной учебной, образовательной и пр. деятельности заключается в противоречии между потребностью во все более активном использовании информационных и телекоммуникационных технологий в образовательном процессе и недостаточной проработанностью адаптированных содержательно-методических принципов, лежащих в основе моделей психолого-педагогического сопровождения, способствующих активному использованию инновационных ИКТ.

Одним из путей реализации решения этой проблемы является создание инновационной программы психолого-педагогического сопровождения педагогов, которая предназначена для оказания методической, психолого-педагогической и практической помощи субъектам образовательного процесса по созданию и развитию единой, открытой образовательной среды школы.

Цель: теоретически обосновать и эмпирически исследовать влияние комплекса факторов на уровень развития информационно-коммуникационной компетентности педагогов в период внедрения Профессионального стандарта педагога, в условиях профессиональной и другой деятельности.

Организация исследования. В исследовании приняли участие педагоги разного возраста, квалификационных категорий, специальностей МБОУ СОШ № 10 г.Сургута: от 25 до 30 лет без категории и имеющие первую квалификационную категорию, гуманитарной направленности – 20 человек; от 25 до 30 лет без категории и имеющие первую квалификационную категорию, естественнонаучной направленности – 8 человек; от 30 до 40 лет имеющие первую и высшую квалификационную категории, гуманитарной направленности – 10 человек;

⁵ Профессиональный стандарт педагога (проект).

от 30 до 40 лет имеющие первую и высшую квалификационную категории, естественнонаучной направленности – 6 человек; от 28 до 48 лет имеющие первую и высшую квалификационную категории, со специализацией математика и информатика – 5 человек; от 43 до 55 лет имеющие первую и высшую квалификационную категории, гуманитарной направленности – 7 человек; всего – 56 человек.

Исследование проводилось в МБОУ СОШ № 10 в специализированном кабинете информатики, оборудованном на базе IBM PC совместимых мультимедийных компьютеров с процессором Intel(R) Core(TM) i3-2120 CPU 3,30 GHz, 32-разрядной операционной системой Windows 7 Профессиональная, с выходом в глобальную сеть Интернет с 20.12.2014г. по 27.12.2014г; с 05.03.2016г. по 17.03.2016г.

Методы исследования. В исследовании мы использовали следующие методы:

- теоретические: анализ психолого-педагогической и методической литературы, изучение программной документации по проблемам информатизации образования, моделирование научно-методического, психологического сопровождения основных субъектов образовательного процесса;

- эмпирические: анкетирование, методику диагностики психоэмоционального состояния респондентов В. А. Доскиным, Н. А. Лаврентьевой, В. Б. Шарай и М. П. Мирошниковым [1], структуру ИКТ-компетенции учителей ЮНЕСКО, интервьюирование, анализ документов, педагогический эксперимент и измерения, педагогическое проектирование программ [5], математико-статистические методики.

Результаты исследования. Проведенные нами исследования с 56-ю преподавателями МБОУ СОШ № 10, выявили наличный уровень психо-эмоционального состояния респондентов, а также позволили выяснить степень влияния комплекса факторов на уровень развития ИК-компетентности педагогов и их воздействие на исследуемые параметры [1].

Для определения наличного уровня психоэмоционального состояния респондентов была применена методика диагностики В. А. Доскиным, Н. А. Лаврентьевой, В. Б. Шарай и М. П. Мирошниковым, позволяющая определить три основные составляющие функционального психоэмоционального состояния – самочувствие, активность и настроение, что, с нашей точки зрения, очень важно для качественного, творческого труда педагога.

Респондентам было предложено описать свое состояние, которое они испытывали в настоящий момент, с помощью таблицы, состоящей из 30-и полярных признаков.

Таблица 1

**Методика определения психоэмоционального состояния респондентов
2016–2017 учебный год**

Основные составляющие функционального психоэмоционального состояния			Средний показатель полярных оценок (X). Средняя процентная характеристика психоэмоционального состояния педагогов		
от 25 до 30 лет	от 30 до 40 лет	от 43 до 55 лет	от 25 до 30 лет	от 30 до 40 лет	от 43 до 55 лет
Самочувствие	Самочувствие	Самочувствие	$3,8 \leq X \leq 5,5$	$1 \leq X \leq 6,5$	$1 \leq X \leq 2,5$
Активность	Активность	Активность	$4 \leq X \leq 7$	$2,1 \leq X \leq 6,3$	$2,1 \leq X \leq 3,5$
Настроение	Настроение	Настроение	$4 \leq X \leq 5,8$	$1,8 \leq X \leq 6,3$	$1 \leq X \leq 4$
Средний процент	Средний процент	Средний процент	79	68	50

В таблице (табл. 1) показан средний показатель полярных оценок психоэмоционального состояния педагогов, разного возраста, имеющих разную профильную направленность, педагогическую нагрузку, в сравнении за 2016–2017 учебный год. В ходе сравнительного анализа, выявлено следующее. По первой интерпретации, у молодых педагогов в основном наблюдается благоприятное, нормальное психоэмоциональное состояние (средний показатель

4,6); по второй интерпретации педагоги в возрасте от 25 до 30 лет в среднем набрали от 5 до 7 баллов, что свидетельствует о доминировании хорошего настроения. Из вышесказанного можно заключить, что молодые педагоги мобильны, уравновешены, легко обучаемы.

У педагогов среднего возраста по первой интерпретации средний показатель психоэмоционального состояния варьируется от благоприятного, нормального (от 4–5,5) до крайней степени негативного плюса. По нашим наблюдениям педагоги среднего возраста, как правило, не сталкиваются с трудностями самоорганизации и планирования своего рабочего времени, чего нельзя сказать об организации отдыха. Педагоги самоотверженны, ответственны, исполнительны, зачастую берут на себя больше, чем физически могут сделать, выполнить, реализовать, в связи, с чем возрастает риск возникновения синдрома эмоционального выгорания, ухудшения общего самочувствия и даже потери интереса к работе. По второй интерпретации педагоги среднего возраста набрали от 3,5 до 4,5 баллов, что свидетельствует о доминировании изменчивого настроения или о том, что, человек сам не в состоянии оценить свое настроение как хорошее или плохое. Эта возрастная категория педагогов в большинстве своем мобильна, легко обучается инновациям в области внедрения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), в основном педагоги имеющие естественнонаучную, математическую, информационно-технологическую спецификацию, чего нельзя сказать о гуманитариях.

Педагоги старше 45 лет по первой интерпретации в основном имеют крайнюю степень негативного плюса; по второй интерпретации у возрастных педагогов от 1 до 3 баллов, что свидетельствует о преобладании плохого настроения. По нашим наблюдениям педагоги-стажисты – отлично знают преподаваемую дисциплину, но негативно относятся к разного рода нововведениям, инновациям. В силу различных причин (ухудшение памяти, нежелание воспринимать инновации (боязнь изменений) и пр.), им сложно адаптироваться в условиях внедрения современных ИКТ.

Следующим аспектом нашего исследования стало диагностирование ИКТ-компетентности педагогов с использованием рамочных рекомендаций к структуре ИКТ-компетентности учителей – «UNESCO ICT Competency for Teachers (UNESCO ICT-CFT)»⁶.

Результаты соотнесения оценки информационно-коммуникационных (ИК) компетентности педагогов их успехи в преподавательской, инновационной, научно-исследовательской деятельности показывают, что чем выше уровень сформированности ИКТ-компетентности, тем более высокие показатели по психологической оценке САН и ниже показатели по личностной тревожности и наоборот, чем ниже уровень сформированности ИКТ-компетентности, тем ниже показатели по психологической оценке САН и выше показатели по личностной тревожности. Наиболее высокие показатели по методике «UNESCO ICT Competency for Teachers (UNESCO ICT-CFT)» отмечаются у молодых педагогов, рожденных в период постиндустриального общества, а также у учителей, работающих по данному направлению и у административного состава.

Личностная тревожность тесно связана с мотивацией достижений успеха, избегание неудачи, поэтому учителя со средней личностной тревожностью имеют более высокие показатели по мотивации достижения успеха и более низкие показатели по мотивации избегания неудач.

Результаты продемонстрировали достоверность применяемых оценочных методик и значимость сформированности ИКТ-компетентности для педагогической и другой деятельности субъектов образовательного процесса, а именно преподавательского состава.

Литература

1. Доскин В. А., Лаврентьева Н. А., Шарай В. Б., Мирошников М. П. Опросник «Самочувствие, активность настроение». М., 1973.

⁶ Структура ИКТ-компетентности учителей. Рекомендации юнеско.

2. Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения. М., 1990. 20 с.
3. Яковлев Б. П., Литовченко О. Г. Психическая нагрузка в современном образовательном процессе // Психологическая наука и образование : Электронное специализированное научно-практическое периодическое издание (Psyedu.ru)». 2007. № 4. С. 38–44.
4. Яковлев Б. П., Чистова Л. С. Теоретический анализ коммуникационной и коммуникативной компетентностей // Успехи современного естествознания. 2009. № 6. Развитие научного потенциала высшей школы : III науч. междунар. конф. 4–11 марта 2009. ОАЭ.
5. Яковлев Б. П., Коваленко Л. А. Технология формирования профессиональной компетентности студентов // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2013. № 1 (21). С. 8.
6. Яковлев Б. П., Литовченко О. Г. Теоретические аспекты исследования психической нагрузки в условиях учебной деятельности – Alma mater // Вест. Высш. шк. 2005. № 6. С. 3–6

УДК 37.02

Подружяя К. А.

Научный руководитель: Култыева О. М., д. филол. н., доцент, НВГУ

**РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ
ПУТЕМ «ЧТЕНИЯ С ОСТАНОВКАМИ» С ЭЛЕМЕНТАМИ ДИСКУССИИ
(НА ПРИМЕРЕ УРОКА-АНАЛИЗА РАССКАЗА Е. ЗАМЯТИНА «ДРАКОН»)**

В статье ставится задача рассмотреть инновационную технологию развития критического мышления путем «чтения с остановками» как эффективный метод изучения литературы в школе. В ней описаны теоретические аспекты, и дан анализ урока, построенный на основе изучаемого приема. В результате анализа урока автор приходит к выводу о том, что применение технологии развития критического мышления способствует успешному освоению рабочей программы и развитию творческого потенциала школьников.

Ключевые слова: Образование, развитие критического мышления, урок-анализ, прием «чтения с остановками».

Актуальной проблемой современного общества остается качество образования. На первый план выдвигается разностороннее развитие личности, в том числе его интеллекта, способностей самостоятельно анализировать полученную информацию, прибегая к элементам творчества. Традиционные приемы, как показал анализ педагогической практики, не могут решить столь важную для современного, прогрессивного общества задачу. Преобладание монологической формы обучения, отсутствие самостоятельной учебно-познавательной деятельности учащихся, авторитаризм учителя на уроке – все это не позволяет образованию выйти на новый уровень, который подразумевает воспитание социально-адаптированной личности, способной творчески разрешать непредвиденные обстоятельства.

Процессуальное направление современного образования должно совершенствоваться за счет использования нетривиальных технологий обучения. В данной статье будет предположена эффективность использования инновационной технологии развития критического мышления путем «чтения с остановками» с элементами дискуссии для учащихся 11 класса с социально-гуманитарным уклоном.

У истоков технологизации педагогики стоял А. С. Макаренко, смело использовавший понятие педагогической техники. Однако массовое внедрение педагогических технологий

исследователи относят к началу 60-х годов прошлого столетия. Под педагогической технологией следует понимать такое построение деятельности педагога, в котором все входящие в него действия представлены в определенной целостности и последовательности, а выполнение предполагает достижение необходимого результата и имеет вероятностный прогнозируемый характер. Одним из инновационных методов, позволяющих добиться высоких результатов в формировании мыслительной деятельности, является технология развития критического мышления через чтение и письмо. Под критическим мышлением следует понимать способность анализировать информацию с помощью логики и личностно-психологического подхода, с тем, чтобы применять полученные результаты как к стандартным, так и нестандартным ситуациям, вопросам и проблемам. Этому процессу присуща открытость новым идеям. [1; 2]

Структура урока, разработанная по этой технологии, состоит из трех частей:

1. Стадия вызова – в ходе этой стадии у учащихся происходит актуализация уже имеющихся знаний. Ребята самостоятельно определяют цели, тему и ход урока.
2. Стадия осмысления – на этом этапе происходит основная работа с текстом: учащиеся анализируют новую информацию, сопоставляют уже имеющиеся знания с новой информацией, акцентируют свое внимание на поиске ответов на возникшие ранее вопросы.
3. Рефлексия – на этом этапе информация, которая была неизвестной, становится усвоенной. Учащие выполняют творческие работы для того, чтобы, с одной стороны, выделить наиболее существенные стороны изученной темы, а с другой – они выражают новые идеи, самостоятельно устанавливая причинно-следственные связи [3].

Предлагаем оценить применение технологии развития критического мышления путем «чтения с остановками» с элементами дискуссии (на примере урока – «открытия» нового знания в 11 классе с социально-гуманитарным уклоном).

Конспект урока

Тема урока: «Анализ рассказа Е. Замятина «Дракон».

Образовательные цели:

1. Определить тему, проблематику и художественную идею рассказа.
2. Проанализировать рассказ Е. Замятина, характеризуя использованные автором художественно-изобразительные средства, совместно найти ответы на заранее подготовленные учителем вопросы.
3. Соотнести эпиграф к уроку и основной текст. Выстроить причинно-следственные связи, выявить общее.

Развивающие цели:

1. Создание условий для развития критического мышления, групповой самоорганизации, умения вести диалог.
2. Создание условий для развития устной и письменной речи.
3. Создание условий для развития у учащихся рефлексивной деятельности.

Воспитательные цели:

1. Создание условий для воспитания в учениках средствами урока литературы уверенности в своих силах.
2. Создание условий для развития у школьников коммуникативной культуры (умения общаться, вести монологическую и диалогическую речь).
3. Создание условий для подведения учащихся к выводу о ценности человеческих качеств.

Ход урока:

1. Стадия вызова.

На данном этапе урока происходит актуализация уже имеющихся знаний, стимулируется интерес к изучению материала. Новый текст конструируется по эпиграфу, названию или информации об авторе художественного произведения. Для побуждения интереса к анализу текста учитель предлагает учащимся прочитать эпиграф к уроку, проанализировать его и пред-

положить, каким образом его можно соотнести с основным материалом для анализа. Также старшеклассникам предлагается самостоятельно определить тему урока.

... И там и здесь между рядами
Звучит один и тот же глас:
«Кто не за нас – тот против нас».
Нет безразличных: «правда с нами».

А я стою один меж них
В ревящем пламени и дыме
И всеми силами своими
Молюсь за тех и за других.
Гражданская война
Максимилиан Волошин
21 ноября 1919, Коктебель

Учащиеся предлагают самые разнообразные ответы:

Ученик 1: «Темой урока, скорее всего, будет поэзия серебряного века конца 19- начала 20 века. А это стихотворение о гражданской войне, оно о сплоченности народа.

Ученик 2: «Это же гражданская война, о какой сплоченности народа может идти речь, если люди безжалостно убивают своих собратьев?»

Ученик 3: «А я считаю, что в данном стихотворении описано противостояние двух позиций, двух идеологий. В нем идет речь и о людях, которые не присоединились ни к одной из них, а просто хотят, чтобы остановилась братоубийственная война:

А я стою один меж них
В ревящем пламени и дыме
И всеми силами своими
Молюсь за тех и за других».

Ученик 4: «В эпитафии к уроку говорится о том, что всякая война страшна, но именно гражданская война разрушает страну изнутри. Идея данного стихотворения выражается в последней строке: «Молюсь за тех и за других», главному герою не чужды обе стороны противостояния, ему горестно осознавать, какая разруха образовалась на месте любимой Родины.

Ученик 5: «Да, полностью соглашусь с предыдущим комментатором. Речь на уроке, скорее всего, пойдет об ужасах гражданской войны. Тема урока: «Патриотизм в литературе конца 19-начала 20 века».

В ходе дискуссии мы выяснили, что эпитафия к уроку посвящена событиям 1917–1922 года. Тогда люди одной страны ополчились друг против друга, и началась безжалостная братоубийственная война. Эти строки пропитаны болью, ужасами, которые так точно почувствовали учащиеся. Тему и идею произведения в конечном итоге старшеклассники определили верно.

Далее учитель предлагает учащимся поразмышлять о сюжете, теме, проблематике, художественной идее произведения, исходя из анализа эпитафии и названия произведения Е. Замятина – «Дракон». Учитель предлагает написать ассоциативный ряд к данному слову, предположить развитие сюжета в произведении, описать его цветное решение.

Ученик 1: «Я ассоциирую это слово с жестокостью, страхом, разрушением».

Ученик 2: «Мне кажется, что события будут происходить зимой, в горах. С драконом у меня ассоциируется огонь, страх».

Ученик 3: «Под "драконом", скорее всего, понимается сама война, чей огонь способен уничтожить многое: народы, целые государства. В этом огне гибнут моральные принципы, он делает хороших людей жестокими. Дракон-это сама война, не важно, какая именно».

Ученик 4: «Я, конечно, понимаю, что война может происходить практически где угодно, но мне почему-то на ум приходит выжженная степь».

Ученик 5: «Возможно, место действий как-то связано с эпитафией. Я предполагаю, что это поселок Коктебель».

Ученик 6: «Возможно, это Петербург, так как действия революции начались именно там».

Ученик 7: «Если это Петербург, то у меня возникает ассоциация с Петербургом Достоевского, в котором преобладают оттенки желтого, серого. Я представляю этот город мрачным, холодным».

2. Стадия осмысления.

Учитель предлагает прочитать текст произведения с остановками, обращая внимание на те детали, которые учащиеся упомянули в самом начале. Ученики должны попытаться дать «читательский прогноз» на сюжетные события рассказа, и все свои предположения, сбывшиеся или нет, зафиксировать в таблице 1:

Место фрагмента в тексте	Повороты сюжета, образы, слова, художественные детали, пейзаж, средства художественной выразительности	
	Ожидаемое	Неожидаемое
Экспозиция		
Портрет главного героя		
Завязка		
Кульминация		
Развязка		

Приступаем к чтению первой части рассказа.

«Люто замороженный, Петербург горел и бредил. Было ясно: невидимые за туманной занавесью, поскрипывая, пошаркивая, на цыпочках бредут вон желтые и красные колонны, шпильки и седые решетки. Горячее, небывалое, ледяное солнце в тумане – слева, справа, вверху, внизу – голубь над загоревшимся домом. Из бредового, туманного мира выныривали в земной мир драконо-люди, изрыгали туман, слышимый в туманном мире как слова, но здесь – белые, круглые дымки; выныривали и тонули в тумане. И со скрежетом неслись в неизвестное вон из земного мира трамвай».

«Ожидаемыми» являются образ огня, место действия («люто замороженный, Петербург»), цвета, преобладающие в описании, также верно определены учащимися («желтые и красные решетки»). В течение всего описания Петербурга прослеживается сочетание льда и огня, что можно понять как абсолютный хаос, невероятность и абсурдность происходящего. Также интересной деталью является то, что драконо-люди изрыгают не пламя, а туман, будто уже мертвые драконы. Ребята верно отмечают угрюмое настроение начала рассказа и неприятный звук, которым сопровождается действие. В ходе обсуждения ребята приходят к выводу о том, что в этой картине, на первый взгляд, непонятной, сумбурной, происходят отвратительные вещи. Автор произведения описывает смерть людей, о количестве и говорить страшно: «...Со скрежетом неслись в неизвестное вон из земного мира трамвай». Трамвай – интересный художественный образ, обозначающий дорогу из мира живых в мир мертвых.

Что же будет дальше? Если прогнозировать дальнейшее развитие сюжета, то скорее всего, по мнению ребят, далее речь пойдет о самих драконо-людях, их участии в превращении Петербурга в мир туманного абсурда. Учащиеся с нетерпением ждут появления главного героя.

«На трамвайной площадке временно существовал дракон с винтовкой, несясь в неизвестное. Картуз налезал на нос и, конечно, проглотил бы голову дракона, если бы не уши: на оттопыренных ушах картуз засел. Шинель болталась до полу; рукава свисали; носки сапог загибались кверху – пустые. И дыра в тумане: рот».

Учащиеся отмечают, что главный герой – дракон – не сказочный персонаж, а реальный человек. Он представляется жалким, маленьким, нелепым, даже «шинель болталась до полу; рукава свисали; носки сапог загибались кверху – пустые». Он несется в неизвестное, возможно,

не понимая смысла войны. Последнее предложение остается непонятным, поэтому старшеклассники с нетерпением ждут продолжения сюжета.

«Это было уже в соскочившем, несущемся мире, и здесь изрыгаемый драконом лютый туман был видим и слышим:

- ...Веду его: морда интеллигентная – просто глядеть противно. И еще разговаривает, стервь, а? Разговаривает!

- Ну, и что же – довел?

- Довел: без пересадки – в Царствие Небесное. Штычком.

Дыра в тумане заросла: был только пустой картуз, пустые сапоги, пустая шинель. Скрежетал и несся вон из мира трамвай».

Этот разговор ошеломляет. Ученикам становится понятно, что в рассказе изложены не сказочные события, а события холодной зимы 1918 года, когда большевики взяли власть в свои руки. Поворот сюжета для ребят становится неожиданным. Они предполагают, что человек с винтовкой, скорее всего, красноармеец, который только что «довел: без пересадки - в Царствие Небесное. Штычком» политического противника.

Учащиеся за круглым столом обсуждают вопрос, ответ на который невозможно узнать, исходя из текста: «Сожалеет ли дракон о своем поступке?».

Следующий абзац начинается со слов «И вдруг...», ребята пытаются выстроить ряд событий, которыми может закончиться рассказ.

«И вдруг – из пустых рукавов – из глубины – выросли красные, драконьи лапы. Пустая шинель присела к полу – и в лапах серенькое, холодное, материализованное из лютого тумана.

- Мать ты моя! Воробьиныш замерз, а! Ну, скажи ты на милость!

Дракон сбил назад картуз – и в тумане два глаза – две щелочки, из бредового в человеческий мир. Дракон изо всех сил дул ртом в красные лапы, и это были, явно, слова воробьинышу, но их – в бредовом мире – не было слышно. Скрежетал трамвай.

- Стервь этакая; будто трепыхнулся, а? Нет еще? А ведь отойдет, ей-бо... Ну, скажи ты!

Изо всех сил дунул. Винтовка валялась на полу. И в предписанный судьбой момент, в предписанной точке пространства серый воробьиныш дрыгнул, еще дрыгнул – и спорхнул с красных драконьих лап в неизвестное. Дракон оскалил до ушей туманно-полыхающую пасть. Медленно картузом захлопнулись щелочки в человеческий мир. Картуз осел на оттопыренных ушах. Проводник в Царствие Небесное поднял винтовку. Скрежетал зубами и несся в неизвестное, вон из человеческого мира, трамвай».

Финал рассказа стал для ребят неожиданным. Класс разделился на две идейные группы. С одной стороны, герой Замятина жесток по отношению к человеку, но даже он – «бесчеловечный дракон» – не может остаться в стороне и проявляет сочувствие к «воробьинышу». И здесь автор особенно подчеркивает оставшиеся в драконе человеческие черты, когда последний соприкасается с воробушком. Может быть, автор таким образом показывает, что в красных еще есть человеческое, которое заключается в том, что они хотят, чтобы в созданном тумане могли выжить и драконы, и воробьи.

Вторая группа же считает, что в образ воробья автор вложил идею наследия, то есть птица – это те люди, которые будут после революции. Эти несчастные, замерзшие люди не будут согреты пламенем, огнем революции, потому что они – все еще дети того мира, земного, реального.

3. Рефлексия.

Учащимся предлагается составить синквейн¹ по мотивам рассказа «Дракон».

¹ Синквейн (от фр. *cinquains*, англ. *cinquain*) – это творческая работа, которая имеет короткую форму стихотворения, состоящего из пяти нерифмованных строк. Синквейн – это стихотворение, написанное по следующим правилам:

1 строка – одно существительное, выражающее главную тему синквейна.

2 строка – два прилагательных, выражающих главную мысль.

3 строка – три глагола, описывающие действия в рамках темы.

Мы считаем, что прием развития критического мышления путем «чтения с остановками» с элементами дискуссии является продуктивным. В ходе урока у учащихся появляется масса неординарных идей, непохожих одна на другую. Ребята учатся слушать и слышать друг друга, опровергают или доказывают идеи своих товарищей. Оригинальность озвученных мыслей с каждой минутой урока становится все ярче. Кроме того, проанализированный прием способствует достижению всех трех целей урока.

Литература

1. Заир-Бек С. И., Муштавинская И. В. Развитие критического мышления на уроке : пособие для учителя. М. : Просвещение, 2004. С. 175–176.
2. Слостенин В. А. Педагогика. М. : Магистр, 1997. 224 с.
3. Клустер Д. Что такое критическое мышление. М. : ЦГЛ, 2005. С. 5–13.
4. URL: <http://lewe.ru/sostavlenie-sinkvejna-s-primerami/> (дата обращения 21.10.2017).

УДК 37.013.46

Рочняк А. В.

ОТРАЖЕНИЕ КОНФЛИКТА ПОКОЛЕНИЙ В ОСНОВНЫХ ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОНЦЕПТАХ АНТИЧНОСТИ

В работе рассмотрен вопрос философско-педагогических концепций Платона и Аристотеля как двух основных подходов к пониманию сущности процесса образования.

Ключевые слова: Платон, Аристотель, воспитательный концепт, идеи антипедагогики, конфликт поколений.

Если обратить беспристрастное внимание на общий ход исторического развития европейской педагогической культуры со времен античности и до наших дней, то в нем достаточно четко замечается диалектическая борьба на разных уровнях двух фундаментальных философско-педагогических концепций, истоки которых мы находим в работах классической древнегреческой философии. Эти концепции были разработаны двумя выдающимися философами, Платоном и Аристотелем.

Платоновская и аристотелевская философско-педагогические концепции так или иначе определяли и определяют общий вектор развития европейской педагогической культуры [1, с. 1], а впоследствии и мировой культуры, ведь начиная с эпохи Великих географических открытий мир приобретал все больше и больше европоориентированных черт, «... в целом идея прогрессивности Европы перед лицом стагнирующего Востока прочно вошла в общественное сознание ... [2]».

Отправным пунктом дифференциации философско-педагогических концепций Платона и Аристотеля является принципиальный взгляд на человека как исток и конечный пункт педагогического процесса.

Концепция Платона – это примат идеальной конструкции над реальным человеком; «... (концепция – прим. наше – А. В. Р.), согласно которой человек должен не создавать, а только воплощать идеи, которые уже существуют в мире (перевод наш – А. В. Р.) [3, с. 125]». Это

4 строка – фраза, несущая определенный смысл.

5 строка – заключение в форме существительного (ассоциация с первым словом) [4].

попытка улучшить природу человека в ориентире на определенный эталон идеального гражданина.

Концепция Аристотеля – это ориентир на ценность человека как такового. Эта концепция видит в реальном, а не идеальном человеке главный источник не только любого движения, но и источник той цели и ориентиров, в стремлении к которым это движение осуществляется, «... видится цель человеку той или иной по своей природе, но в этом что-то от него самого... (перевод наш – А. В. Р.) [4]».

Говоря о нравственности, Платон подчеркивал, что моральным является только абсолютно правильное и совершенное поведение, а любые отклонения от правила, даже с лучшими стремлениями, уже являются виной: «... человек должен воспринимать общие понятия, которые состоят из многих чувственных понятий, но таких, что разум приводит к единому. Это и есть память о том, что видела наша душа, когда она шла рядом с богом, свысока смотрела на то, что мы называем теперь бытием ... [5, с. 158]». В то же время, Аристотель, и в этом его колоссальная заслуга именно для формирования основ нравственного развития детей, подчеркивал значение внутреннего стремления к нравственному поведению, «человек сам является источником действий [4]».

Конечно, было бы ошибочным рассматривать концепцию воспитания Аристотеля как вариант такой себе полноценной гипотетической «античной антипедагогике», ведь сам подобный термин является логически неправомерным, и схож, образно говоря, на анекдотический конструкт «роль танковых армий в войнах Юлия Цезаря», при том, что при достаточной фантазии можно найти много функционально общего между осадным орудием римского времени и танками.

Кроме этого, такой вывод будет вступать в противоречие с жестким кастовым учением этого философа, предписывающим каждому человеку определенные унифицированные по его социальным статусом нормы поведения. Одиозным постулатом при этом выступает оправдания рабства как естественного порядка, где, фактически, одни должны быть инструментом в руках других. «Некоторые утверждают, что власть хозяина вступает в противоречие с природой, по их мнению, если один человек раб, а другой – свободен, то это только из-за постановления закона, а по природе между ними нет никакой разницы, и рабство является результатом не справедливости, а насилия. Но человек не может обойтись без орудий, даже чтобы только получать необходимое для поддержания жизни. Среди этих орудий одни являются имеющими душу, другие – такими, которые не имеют. Для руководителя судна руль является орудием бездушным, а матрос, несущий вахту на баке судна – имеющим душу, точно так же, как любой предмет владения приносит пользу для жизни, а собственность представляет собой совокупность таких орудий. Раб – это собственность, имеющая душу и наиболее совершенное из орудий [5, с. 380]».

Но и здесь есть уникальная, оппозиционная платоновскому воспитательному концепту вера в некое «присущее человеку от природы», то есть неизменные внутренние свойства человека, которые определяют его личностную идентичность и которые нельзя заменить никаким воспитательным усилиям без нарушения этой природной идентичности.

Следует отметить относительно позиций Аристотеля, что они в определенном смысле подтверждают гипотезу о соотнесенности взглядов, составляющих аналогии с антипедагогическими принципами и системными кризисами. Эллинский мир времен Аристотеля – это мир в глубоком кризисе, как указывает российский историк-эллинист А. Шофман «... внутреннюю жизнь в Греции IV века до н.э. находилось в полном упадке [6, с. 5]».

При этом взгляды, по которым можно проводить аналогии с идеями антипедагогике, являются реакцией, ответом на то, что происходит, поиском выхода из тяжелой ситуации, которая только ухудшается по мере продолжения репродукции существующих конструктов, а вовсе не причиной упадка, как может показаться при поверхностном и тенденциозном рассмотрении ряда исторических фактов. Руководствуясь законом логики о том, что причина не может проявить себя после явления, но только до него, следует отметить, что кризисы зарож-

даются значительно раньше, чем появляются характерные «антипедагогические» идеи. Так, согласно Аристотелю, кризис полисной системы началась еще во времена Пелопоннесской войны, в которой «... фактически не было победителя, от нее пострадала вся Эллада ... время расцвета Эллады остался позади [7, с. 62]».

Нередко сторонами системного противостояния выступают учитель и его ученик (например, к такому противостоянию можно отнести даже уже упомянутые отношения между Платоном и Аристотелем, который непосредственно был его учеником), когда ученик в результате формирует позицию не тождественную учительской, а такую, которая бы использовала ее элементы, но переходила на новый уровень. Ученик, для того, чтобы усвоить подобные элементы, по внутренней логике процесса, должен иметь другой взгляд на вещи. Ведь еще В. Белинский писал: «Ученик никогда не превзойдет учителя, если видит в нем образец, а не соперника [8]». Любому понятно, что ведение диалога невозможно, если один собеседник всегда и во всем согласен с другим, это будет не диалог, а простая репродукция текста.

Конфликт поколений, если он не выходит за пределы определенного оптимального значения напряжения, является не просто положительным, но и абсолютно необходимым и естественным явлением. Проблема в том, что в случае превышения этого значения, он переходит в отрицательное явление, с диалога превращается в войну, которую обязательно выигрывает одна сторона с подавлением другой. Размышляя над этим, мы не можем не прийти к логическому выводу, что совершенно не важно, какая из сторон подавит развитие другой: «старое» остановит «новое», или «новое» разобьет и забудет про «старое». Лишь в их диалектическом взаимодействии возможно плодотворное движение вперед.

Литература

1. Воронина Т. П., Кашицин В. П., Молчанова О. П. Образование в эпоху новых информационных технологий. Методологические аспекты. М. : Информ Пресс-94, 1995. 220 с.
2. Гершунский Б. С. Образование в третьем тысячелетии: гармония знания и веры // Педагогика. 1998. № 2. С. 49–57.
3. Ігнатенко П. Р., Поплужний В. Л., Косарева Н. І., Крицька Л. В. Виховання громадянина: Психолого-педагогічний і народознавчий аспекти: Навчально-методичний посібник. К. : Інститут змісту і методів навчання, 1997. 252 с.
4. Ваховский Л. Ц. Западноевропейская философия воспитания эпохи Просвещения / Луганск : Альма матер, 2000. 292 с.
5. Ваховский Л. Ц. Философия воспитания и школьная практика: из истории взаимоотношений // Вісник ЛДПУ ім. Тараса Шевченка. 2001. № 1. С. 34–40.
6. Каган М. С. Формирование личности как синергетический процесс // Синергетическая парадигма: Человек и общество в условиях нестабильности. М. : Прогресс-Традиция, 2003. С. 217–219.
7. Декроли О. Школа и воспитание // История зарубежной дошкольной педагогики: Хрестоматия / сост. Н. Б. Мчедлидзе и др. М., 1986. С. 413–419.
8. Ваховский Л. Ц., Савченко С. В. Идея формирования социально активной личности в философии воспитания западной цивилизации // Вісник ЛДПУ ім. Тараса Шевченка. 2001. № 5. С. 11–19.

УДК 371.5

Савельев А. О.

Научный руководитель: Романко О. А., к. психол. н., доцент, НВГУ

ПРИНЦИПЫ И ПРОБЛЕМЫ ГОСУДАРСТВЕННО-ОБЩЕСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ НА МУНИЦИПАЛЬНОМ УРОВНЕ

В статье описывается модель государственно-общественного управления на муниципальном уровне, ее актуальность и цель в виде высокого качества образования. Определены принципы, на которые необходимо ориентироваться при разработке модели. Также в статье описываются проблемы, которые возникают при разработке или реализации модели государственно-общественного управления на муниципальном уровне.

Ключевые слова: Государственно-общественное управление, муниципальный уровень, управление образованием.

На сегодняшний день исследования о возможностях модели государственно-общественного управления образованием (далее – ГОУО), как способа достижения и обеспечения современного качества образования, получили достаточно глубокую разработку в научной литературе. В данной статье предлагается рассмотреть модель ГОУО на муниципальном уровне, а также проблемы, которые могут возникнуть при разработке или реализации данной модели.

Актуальность модели ГОУО вызвана, прежде всего, необходимостью усиления роли общественности в управлении образованием на различных уровнях, в том числе и на муниципальном. Анализ научной литературы, позволил сформулировать понятийный аппарат, важный с точки зрения исследования модели ГОУО на муниципальном уровне.

Муниципальная система образования рассматривается как совокупность взаимосвязанных образовательных программ различного типа, уровня и направленности, созданных на основе ФГОС. В данную систему относится сеть организаций, осуществляющих образовательную деятельность и реализацию данных программ, которая находится в ведении органа местного самоуправления по вопросам местного значения в сфере образования.

ГОУО на муниципальном уровне характеризуется как тип управления, в котором оптимально сочетаются права и обязанности представителей органов местного самоуправления и представителей общественности, при решении вопросов управления образованием на муниципальном уровне.

Также говоря о ГОУО, не стоит забывать о таких понятиях как качество образования и управление качеством образования на муниципальном уровне.

Качество образования на муниципальном уровне рассматривается как комплексная характеристика деятельности органа местного самоуправления, по созданию условий, обеспечивающих образовательную деятельность в соответствии с требованиями ФГОС и потребностями лиц, в отношении которых осуществляется образовательная деятельность.

Управлением качеством образования на муниципальном уровне, является целенаправленное воздействие субъектов, представителей государственности и общественности, на муниципальную систему образования для получения требуемого качества образования.

При создании модели ГОУО следует учитывать данные понятия о качестве образования и ориентироваться именно на них. Ведь качество образования, соответствующее современным стандартам, является целью, которую необходимо достигнуть, реализуя данную модель.

Также при разработке модели ГОУО на муниципальном уровне необходимо учитывать следующие принципы:

- 1) добровольности, который заключается в добровольном участии представителей общественности;
- 2) открытости, который предполагает установление партнерских взаимоотношений между представителями общественности и руководителями образовательной организации;
- 3) гласности, сущность которого заключается в публичности информации о деятельности ГОУО, по достижению качественного уровня образования на муниципальном уровне;
- 4) коллегиальности, возможность обсуждать и принимать решения по вопросам образования на муниципальном уровне, на коллегиальном уровне.

При разработке и реализации модели ГОУО на муниципальном уровне, стоит отметить, что ситуация является неоднозначной из-за некоторых проблем.

Одной из ключевых проблем ГОУО на муниципальном уровне, является отсутствие системы информирования общественности о способах и возможностях участия в управлении образованием. Решением этой проблемы может являться проведение и апробирование разработки образовательных программ направленных на массовое информирование населения о развитии образования на данной территории и его проблемах. Также необходима разработка технологий реализующих подготовку общественных органов для их участия в основных направлениях модернизации образования. В случае слабой информированности, представители ГОУО могут потерять свою опору среди населения и приток новых кадров. Представители родительских комитетов и других общественных объединений должны быть своевременно осведомлены о ситуации в образовании на муниципальном уровне и происходящих в нем процессах.

Информацию общественность должна получать постоянно и из разных источников. Для более широкого информирования общественности необходимо использование СМИ. Это позволит донести до населения информацию о существовании ГОУО.

Привлечение общественности, видение перспектив и ориентиров, понимание возможностей использования сил и достижения результата, позволит достичь результата в решении проблем в образовании, а также общего блага в целом.

Еще одной основной проблемой ГОУО на муниципальном уровне является отсутствие достаточного опыта, для решения вопросов образования на муниципальном уровне, разработки образовательных программ и контроля над расходованием средств. Отсутствие квалифицированных бухгалтерских работников, обслуживающих учреждения в условиях расширения самостоятельности образовательных учреждений. Данную проблему можно решить, также с помощью разработки и реализации системы подготовки руководителей общественности и создании системы сертификации управляющих советов общеобразовательных учреждений, действующих на основании устава общеобразовательного учреждения. Необходимо обеспечить приток финансовых кадров и управленцев способных гарантировать эффективное функционирование учреждений. Восполнять кадры требуется через привлечение менеджеров и управленцев, которые не относятся к системе образования. Необходимо создание системы подготовки общественных управляющих. Следствием отсутствия или недостатка опыта управляющих, является риск того, что они не смогут защищать интересы общественности и могут стать объектом манипуляций [1].

Также к важным проблемам ГОУО на муниципальном уровне можно отнести, формальный подход к решению вопросов касающихся ГОУО, имитацию успешной деятельности органов управления, подмена информации о реальной ситуации на информацию об успешном внедрении новшеств и т. д.

На основе вышесказанного необходимо сделать вывод, что при разработке модели ГОУО на муниципальном уровне, нужно ориентироваться на качество образования, соблюдать принципы добровольности, открытости, гласности, коллегиальности. Также необходимо привлекать общественность к управлению образованием на муниципальном уровне и решать вышестоящие проблемы.

Литература

1. Косарецкий С.Г. Государственно-общественное управление образованием: от прецедентов к институту / Исследования и разработки : моногр. сб. ; под общей ред. С. Г. Косарецкого, Е. Н. Шимутиной. М. : Вердана, 2010. 372 с.

УДК 37.03

Сидорина К. С.

Научный руководитель: Щербик Е. Е., к. э. н., доцент, НВГУ

ФИНАНСОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ – ПУТЬ В ФИНАНСОВОЙ СВОБОДЕ

В данной работе проводятся исследования особенностей формирования финансовой грамотности обучающихся. Дана оценка уровня финансовой грамотности. Обосновывается необходимость финансового просвещения молодежи, начиная со школьной скамьи.

Ключевые слова: финансы, финансовая грамотность, финансовая культура, культура финансовой свободы.

Проблема низкой финансовой культуры и неадекватного рыночным механизмам сознание граждан охватывает всю совокупность финансов Российской Федерации. Они в первую очередь связаны с установившимися стереотипами сознания советского и постсоветского общества. Граждане в полной мере еще не осознали своего участия в дальнейшем благополучном развитии России. Сознание граждан и их финансовая культура вещи не разделимые. Именно сознание обуславливает низкий уровень финансовой грамотности в нашей стране сегодня, который в свою очередь существенно тормозит проводимые реформы не только в финансовой системе, но и в экономике, социальной политике [1].

На сегодняшний день многие взрослые люди не знают, что же такое финансовая грамотность, поэтому они не могут правильно и доступно рассказать своим детям об этом. В школах с этим тоже большая проблема. Поэтому актуальностью данной темы будет то, что в современных школах у учеников не хватает знаний по финансовой грамотности. Ведь многие из школьников даже понятия не имеют что же такое финансовая грамотность. В настоящее время существует достаточно большое количество определений финансовой грамотности, разница лишь в объеме самого термина. Кто-то дает развернутый ответ на данный вопрос, кто-то краткий. Сейчас мы это рассмотрим. И так, первое, но постоянное определение, которое мы можем найти на просторах интернета: Финансовая грамотность – это система знаний и навыков о том, как рационально распоряжаться своими деньгами, ориентироваться в финансовых услугах и не попадаться на уловки финансовых мошенников. Следующее, более развернутое определение, которое дал М. Овчинников – это способность потребителей финансовых услуг использовать имеющуюся информацию в процессе принятия решений: при осуществлении специальных расчетов, оценке риска, сопоставлении сравнительных преимуществ и недостатков той или иной финансовой услуги [3]. На официальном портале Министерства финансов Великобритании, существует другое определение финансовой грамотности – умение жить согласно текущему уровню доходов, вести учет средств и планировать, в том числе, свои пенсионные сбережения, грамотно использовать финансовые инструменты, а также быть в курсе текущих финансовых событий. Подводя итог данного термина, можно сделать вывод о том, что достаточно большое количество определений существует, но практически все они похожи, точнее в каждом из них идет речь об одном и том же. Говоря кратко финансовая грамотность – это

знания и навыки в области финансов, которые должны применяться в повседневной жизни каждого человека. О том, как планировать свой бюджет, что такое инфляция, кредит, ипотека, как пользоваться кредитными картами и т. д. мало что говорят в школах. А уж такой предмет как финансовая грамотность есть не во всех школах каждого города. Поэтому многие авторы учебников по обществознанию пытаются вместить некоторые темы из этой отрасли. Но так как урок ограничен временем, и идет 1–2 раза в неделю, учителя стараются быстрее проходить небольшие темы, тем самым, не давая основные знания по финансовой грамотности детям. После уроков в школе, ученики естественно не идут читать дополнительную информацию по пройденной теме, а то, что рассказывал учитель, у многих быстро забывается. И со временем обычные экономические термины становятся большой проблемой для учеников. У всех людей, независимо от возраста должно быть развито финансовое мышление. Финансовое мышление учит мотивировать себя, искать нестандартные подходы в своем бизнесе, научит более осознанно подходить к вопросу о деньгах, научит правильно ими распоряжаться и думать как успешный человек. Чтобы хорошо мыслить, рассуждать, человек сам должен заставлять себя развиваться, углубляться в определенные темы при изучении финансовой грамотности [2]. Чтобы обрести финансовую свободу подрастающему поколению надо знать следующие утверждения. Как мы уже знаем этот нужный предмет не преподают в школе. Чаще обучающиеся решают сложные задачи по математике, учатся грамматике, но их не учат тому, как же добиться финансовой свободы, а это как правило, им пригодиться в дальнейшем.

Что же будет с тем человеком, который не получил знания по финансовой грамотности еще в школе? А вот что он не будет знать, как правильно распоряжаться своими финансами, не будет ориентироваться в мире финансов, т. е. ему будет тяжело найти и использовать нужную информацию, не будет знать, как защищены права потребителя финансовых услуг. Важно уже со школьной скамьи научиться тратить меньше, чем получать, вести учет собственных доходов и расходов, разбираться в терминологии. Конечно, еще один предмет в школах будет большой нагрузкой для учащихся, но это будет действительно нужный урок, ведь с понятиями финансовой грамотности человек сталкивается на протяжении всей своей жизни. Даже самое простое как пользоваться кредитной картой учащиеся могут узнать сидя за школьной скамьей. Почему финансовой грамотностью лучше овладеть еще в школе? С деньгами связано огромное количество важных решений в нашей жизни: начиная от того как и на что приобрести собственное жилье, открыть собственное дело, заканчивая тем, как формировать свою будущую пенсию. Вступая во взрослую жизнь, человек должен четко знать и понимать, куда лучше вложить собственные деньги, что будет лучше взять кредит и совершить крупную покупку или же стоит накопить деньги самостоятельно. Как такового точного ответа на такие вопросы нет, случаются разные ситуации в жизни, и человек должен исходить из них. Человек должен осознавать, что распоряжаясь сегодня своими деньгами так, а не иначе, он поступает правильно. Именно от возможности взвесить все за и против и зависит во многом благосостояние.

На сегодняшний день было проведено много опросов касающихся темы финансовой грамотности не только учащихся, но и взрослых людей, и как показывают результаты опросов, очень маленькое количество людей действительно обладают хорошими знаниями по этой теме. Это касается не только городов, это касается всей страны в целом. В 2015 году Россия приняла участие в международном исследовании уровня финансовой грамотности 15-летних школьников 18-ти ведущих стран и экономик мира. Исследование проводилось в рамках Международной программы ОЭСР по оценке образовательных достижений учащихся. Россия заняла 10 место среди 18 стран, расположившись в середине рейтинга между США и Францией, с результатом близким также к Словении, Испании, Хорватии и Израилю. Более 80 процентов российских учащихся продемонстрировали готовность использовать базовые финансовые знания и умения. Для России, у которой пока недолгий опыт рыночной экономики и развития финансовых рынков – это хорошо. Но для успешной и эффективной жизни в 21 веке этого уже недостаточно. На сегодняшний день молодые люди вступают в жизнь во все более сложном

финансовом мире, поэтому они должны быть готовы к принятию финансовых решений самостоятельно. Особое внимание нужно уделить тем ученикам, которые не знают даже базового уровня финансовой грамотности, это как правило учащиеся, которые живут в сельской местности или в маленьких поселках. Самый высокий уровень финансовой грамотности показали учащиеся Шанхая, затем идут Бельгия, Австрия и Новая Зеландия [4]. Также из этого опроса удалось выяснить и то, что большинство учителей и некоторое количество учеников за то, чтобы в школах ввели такой предмет, как финансовая грамотность. Большой процент учеников показал, что учащиеся также хотят более углубленно узнавать финансовую грамотность. Многие ученики, как свидетельствуют результаты опроса, не знают ответы на такие вопросы как: обеспечение безопасности при покупке товара в интернете, операции с банковскими картами, вопросы кредитования. На самом деле сейчас почти все люди умеют пользоваться интернетом, и для многих не проблема заказать нужный продукт из интернет магазина, при этом они не задумываются о безопасности. Особенно большому риску обмана подвержены ученики, которые еще не знают всех правил пользования интернет магазином. Зачастую именно учащиеся школы подвержены обману, со стороны различных интернет магазинов. Ведь ученики не владеют нужной информацией в сфере финансов, и их легче обмануть.

На сегодняшний день мы видим, что учащиеся школ обладают низкими знаниями в области финансовой грамотности. И многие из учеников не будут заинтересованы этой темой, ведь им и так хватает большой нагрузки в школе со стороны других уроков. В школах не проводят дополнительные уроки, посвященные финансам, а в курсе обществознания это тема не предусмотрена, либо совсем кратко. Из-за этого нет заинтересованности у учащихся, им не интересно узнать, как можно приумножить свой капитал, как распределять свой доход, так чтобы тебе на все хватало, еще и оставалось. Молодое поколение понятие не имеет, как работает пенсионная система, они этим не интересуются, характеризуя это тем, что им до пенсии еще далеко. Непременно такой предмет как «Финансовая грамотность» необходим в школах, его надо вводить. Это положительно скажется на будущем выпускников школы. Они будут осведомлены, что такое финансы, как планировать свои доходы, расходы, как начать откладывать свои деньги, как пользоваться кредитной картой, какие проценты в банках будут выгодными, и т. д. Ученики научатся жить не только сегодняшним днем, но также они научатся планировать свое будущее на 10–15–20 лет. Потом в будущем, у них будет много информации в сфере финансов, им будет проще распределять свой бюджет, планировать покупки, они четко будут знать, что нужно инвестировать в свою будущую пенсию, чтобы в дальнейшем она была у вас большой.

Таким образом, развитие финансовой культуры у школьников является последовательным процессом реализации его этапов и стадий, которые сопровождаются рациональной постановкой задач: от первичной ориентации школьников в финансовой сфере, формировании отдельных компонентов налоговой культуры, создании специальных условий для ее дальнейшего совершенствования до непосредственного вовлечения школьников в финансовую деятельность. Развитие финансовой культуры личности, начиная со школьной скамьи, обеспечивает последовательное решение социально-экономических задач, выполнение социального заказа, подготовку обучающихся для ответственного ведения самостоятельной жизни как субъекта экономических (финансовых) отношений. [5]

Литература

1. Щербик Е. Е. Налоговая культура: модернизация в рамках гражданского общества // Культура, наука, образование: проблемы и перспективы : материалы III Всерос. науч.-практ. конф. Отв. ред. А. В. Коричко. 2014. С. 148–150.
2. Горяев А., Чумаченко В. Финансовая грамота. М., 2009. 106 с.
3. Овчинников М. Обзор международной практики реализации стратегий и программ в области финансовой грамотности. М., 2008. 456 с.

4. Официальный портал Министерство финансов Великобритании [Электронный ресурс]. URL: www.gov.uk. Дата обращения: 01.12.2012.

5. Щербик Е. Е., Шагивалеева К. Р. Развитие налоговой культуры у школьников // Культура, наука, образование: проблемы и перспективы : материалы V Междунар. науч.-практ. конф. Отв. ред. А. В. Коричко. 2016. С. 330–332.

УДК: 070:37 «312»

Султансуйнов А. С.

*Научный руководитель: Утепбергенов А. К.,
Каракалпакский государственный университет им. Бердаха*

ЗНАЧЕНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ КАК МЕТОДА ВОСПИТАНИЯ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

В статье рассматривается медиаобразование как актуальное направление в современном образовании. К тому же, освещаются вопросы методики и технологии медиаобразовательного процесса в учебных заведениях. Анализируются отечественные и зарубежные исследования особенностей содержательных характеристик медиаобразования молодежи. Обосновывается модель применения технологий формирования медиакомпетенций.

Ключевые слова: медиа, медиакультура, коммуникация, видео материалы.

После обретения независимости Узбекистана, в стране были предприняты большие шаги в плане воспитания подрастающего поколения в духе общенациональных и национальных ценностей. В принятой в 1997 году «Национальной программе по подготовке кадров» отводилась большая роль методике подготовки национальных кадров всесторонне развитыми и воспитанными в духе национальных ценностей.

Стоит отметить что, информационная и всеобъемлющая глобализация в мире поставила новые задачи перед образованием. Безграничная передача информации и бесконтрольное использование интернета молодым поколением подтолкнуло ученых к использованию нового термина – «медиаобразование».

Медиаобразование (media education) связано со всеми видами медиа (печатными и графическими, звуковыми, экранными и т. д.) и различными технологиями; оно дает возможность людям понять, как массовая коммуникация используется в их социумах, овладеть способностями использования медиа в коммуникации с другими людьми; обеспечивает человеку знание того, как:

- 1) анализировать, критически осмысливать и создавать медиатексты;
- 2) определять источники медиатекстов, их политические, социальные, коммерческие и/или культурные интересы, их контекст;
- 3) интерпретировать медиатексты и ценности, распространяемые медиа;
- 4) отбирать соответствующие медиа для создания и распространения своих собственных медиатекстов и обретения заинтересованной в них аудитории;
- 5) получать возможность свободного доступа к медиа, как для восприятия, так и для продукции. Медиаобразование является частью основных прав каждого гражданина любой страны мира на свободу самовыражения и права на информацию и является инструментом поддержки демократии.

Медиаобразование как специальное направление в педагогической науке, выступающее за изучение школьниками и студентами закономерностей средств массовой коммуника-

ции, призвано помочь учащимся и студентам адаптироваться в мире медиа и произведениях медиакультуры, освоить язык средств массовой информации, анализировать произведения медийной культуры и т. п. Основной задачей медиаобразования является подготовка нового поколения к жизни в современных информационных условиях, к восприятию различной информации, научить человека понимать ее, осознавать последствия ее воздействия на психику, овладевать способами общения на основе невербальных форм коммуникации и с помощью технических средств и современных информационных технологий [5].

В свою очередь А. Гутиерес Мартин и Т. Шак предложили свое определение «мультимедийного образования», которое, «используя преобладающие современные технологии, позволяет студентам получить умения, знания и отношения, необходимые для: коммуникации (интерпретации и создания сообщений); использования различных языков и медиа; развития личной критической автономии, что помогает жить в мультикультурном обществе с его ежедневными технологическими новшествами».

В этом смысле наиболее развернутый ответ на вопрос попытался дать медиапедагог: Л. Мастерман. «В течение прошлых десятилетий термины «медиаобразование», «изучение медиа» и медиаграмотность использовались почти взаимозаменяемо медиапедагогами Северной Америки, Великобритании и Австралии. Следующие различия были выявлены на основании изученных статей Б. Дункана, Л. Мастермана и И. Розера.

Цель исследования заключается в том, чтобы исследовать проблемы медиаобразования, и возможные пути внедрения медиаобразования в современный образовательный процесс.

По мнению Г. В. Грачева, «основной и центральной мишенью информационного воздействия является человек, его психика. В то же время именно от отдельных личностей, их взаимосвязей и отношений зависит нормальное функционирование отдельных общностей и социальных организаций от малой группы до населения страны, государства, общества в целом» [3]. Постоянно растущий поток медиаинформации, в том числе – недостоверной, а иногда и откровенно манипулирующей сознанием индивида, требует от современного зрителя, слушателя, читателя самостоятельного осмысления и критического анализа, выявления эстетического и художественного значения медиатекстов, определения их потенциальных возможностей для развития личности и т. д.

Вместе с тем, современное образование выдвигает новые требования, в соответствии с которыми «центральной фигурой в образовательном учреждении, ее ядром должен стать ученик, студент, слушатель и т. д., причем понимаемый не абстрактно, не как класс, группа или все учебное заведение, а рассматриваемый на уровне отдельного человека во всем его богатстве и многообразии его личностных интересов, потребностей и устремлений. Отсюда основной задачей системы образования становится создание благоприятных условий для их проявления и удовлетворения» [1].

Трудно не согласиться с мнением, что «образование, рассчитанное на перспективу, должно строиться на основе двух неразлучных принципов: умения быстро ориентироваться в стремительно растущем потоке информации и находить нужное, и умения осмысливать и применять полученную информацию» [6]. Однако «проблема подготовки подрастающего поколения к жизни в эпоху информационного «взрыва», информационных технологий, возрастания роли информации как экономической категории не актуализируется в контексте школьного образования, выпускники школ оказываются не готовыми к интеграции в мировое информационное пространство» [4].

Цели медиаобразования могут меняться в зависимости от конкретной тематики и задач занятий, от возраста аудитории, от той или иной теоретической базы медиаобразования и т. д., однако практика показывает, что так или иначе, в силу тех или иных причин многие медиапедагоги могут довольно четко выделить наиболее важные для них цели.

В Узбекистане медиаобразование в том плане, как это представлено в зарубежных странах не внедрено. Однако, учитывая то, что расширение медиа-среды и Интернета в Узбекистане создает предпосылки для организации на отечественном медиаполе нового мульти-

культурного информационного пространства в системе высшего образования по отдельным специальностям внедрены предметы и специальные курсы по информационной безопасности и современным информационным угрозам.

Целями подобных специальных курсов и предметов являются:

- Изучение средств массовой информации и Интернета как эффективного средства воздействия на общественное сознание.

- Изучение и умение различать средств воздействия посредством СМИ и Интернета.

- Изучение отечественного и зарубежного опыта.

- Приобретение навыков различать целевые установки воздействия посредством СМИ и Интернета.

- Изучение механизмов ответной реакции на идеологическое воздействие посредством СМИ и Интернета.

- Предоставление информации и знаний по информационным атакам, изучение опыта зарубежных стран на примере событий, произошедших в мире.

Учитывая, что особое воздействие медиа оказывают на несовершеннолетнюю аудиторию, их мировоззрение, особую актуальность приобретает вопрос о медиаобразовании. Медиаобразование не только отвечает нуждам современной педагогики в развитии личности, но и существенно расширяет спектр методов и форм проведения занятий с учащимися и студентами.

В связи с этим, актуализируется введение нового комплекса учебных дисциплин, которые бы по завершению помогли бы студентам, как естественных, так и гуманитарных наук различать и распознавать виды и типы СМИ, уметь ориентироваться в них, чувствовать истинный посыл информации, уметь читать между строк, понимать и распознавать скрытый смысл.

Более того, в связи с усилением влияния Интернета на общество, социальные группы и индивидов, а также возможности каждого гражданина стать автором, соавтором в информационном взаимодействии возникает необходимость ставить вопрос о непрерывном медиаобразовании населения.

Развитие общества предъявляет новые требования к образованию. С одной стороны, изменяется его содержание, с другой – возникает необходимость качественно новых методик преподавания, которые позволяли бы увязать разнообразие всей внешкольной информации и концепций, предлагаемых в различных пособиях, в единую систему знания. Не стоит забывать и о том, что должна быть фактически создана заново и система воспитания, поскольку сложившиеся за более чем семьдесят лет ценностные ориентации подвергаются активному пересмотру.

Украинский ученый Е. А. Бондаренко в медиаобразовательном процессе уделяет особое внимание медиакультуре и отмечает следующее:

«Рассматривая аспекты стимулирования аудиовизуального творчества учащихся в области медиакультуры, отметим, что здесь чрезвычайно важна точность постановки образовательных и воспитательных целей. Для наших условий можно выделить следующие основные цели воспитательной деятельности:

- борьба с дидактическими стрессами, формирование условий для внедрения здоровьесберегающих педагогических воспитательных технологий;
- ориентация на индивидуальный подход, реализация творческого потенциала учащихся;
- активизация практической художественно-творческой деятельности учащихся;
- освоение педагогических технологий, позволяющих повысить степень социальной адаптации учащихся, ускорить их социализацию;
- формирование активной нравственной позиции, патриотического духа, гражданского самосознания учащихся» [2].

Эффективность учебного процесса в наши дни зависит не только от отбора целесообразного состава и объема знаний, но и от активизации познавательных процессов. Ставка на

самостоятельную познавательную деятельность ученика вне стен школы себя не оправдывает. Современный школьник живет в ситуации постоянной информационной перегрузки; это особенно заметно на примере больших городов-мегаполисов. Некоторые школы и лицеи допускают установку на минимум домашних заданий, мотивируя это недостатком времени, малой эффективностью работы в домашних условиях и т. д. Однако у интенсивного образования только в рамках занятий есть свои недостатки. Учитель на уроке может дать основной объем информации, методику и специфику исследования проблем в данной предметной области, но процесс восприятия и освоения информации затянут во времени, продолжителен. Идет постоянное дополнение и коррекция знаний, отношения к ним, способов их применения в жизненной практике. В результате формируется своеобразное «бытовое» восприятие учебных предметов, где следует выделить влияние отношения к данным проблемам в семье и влияние материалов средств массовой информации.

Можно сделать следующие выводы:

- В медиаобразовании разработана система «литературно-имитационных», «театрализовано-ситуативных», «изобразительно-имитационных» творческих заданий, нацеленных на усвоение учащимися языка медиа, на их эстетическое развитие;

- Необходимо активнее использовать как в школе, так и в учреждениях дополнительного образования формы организации эстетического воспитания учащихся на медиаматериале: видеокружки, киноклубы, кинофакультативы, конкурсы, фестивали детской прессы, детские кинофестивали (видеофильмы, снятые самими детьми), кинофестивали фильмов для детей и др.

Литература

1. Белозерцев Е. П., Черных Л. А. Идея и принцип народности в образовании: современная сельская школы : моногр. // Сер. «Земляки о земляках». Вып. 3. Елец : ЕГУ им. И. А. Бунина, 2003. 307 с.
2. Бондаренко Е. А. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Сер. Педагогіка. 2013.
3. Грачев Г. В. Личность и общество: информационно-психологическая безопасность и психологическая защита. М. : ПЕРСЭ, 2003. 304 с.
4. Зазнобина Л. С. Стандарт медиаобразования, интегрированного в гуманитарные и естественно-научные дисциплины начального общего и среднего общего образования // Медиаобразование. М. : Изд-во Москов. ин-та повыш. квалиф. работников обр-я, 1996. С. 72–78.
5. Российская педагогическая энциклопедия. 1993. Т. 1. 555 с.
6. Халперн Д. Психология критического мышления. СПб. : Питер, 2000. 512 с.

УДК377:811.1

Терешкина А. П.

Научный руководитель: Охрименко И. Б., к. пед. н., доцент, СурГУ

ИНТЕГРАЦИЯ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА В МЕЖДУНАРОДНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО СРЕДСТВАМИ ПРЕДМЕТА «АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК»

Интеграция сегодня – важнейший принцип развития современной образовательной системы. Интеграция в современном обществе объясняет необходимость интеграции в образовании, т. к. современному обществу необходимы высококлассные, хорошо подготовленные

специалисты с богатой внутренней духовной культурой, интеллектуальной свободой, с высоким нравственным потенциалом, хорошим эстетическим вкусом со сформированной толерантностью в межличностном, межнациональном и социальном общении.

Ключевые слова: интеграция в образовании; межпредметные связи; современное образовательное пространство.

В настоящее время для подготовки качественных специалистов в любой сфере деятельности, нам необходимо зарубежное образование. Таких специалистов охотнее принимают на работу. Но не каждый может себе позволить это. И не каждый знает, что многие зарубежные ВУЗЫ выделяют гранты на это. Чтобы в этом помочь современному студенту на помощь приходит интеграция. Это не только мода, но еще и возможность быть востребованным в своей профессии в мир высоких технологий и развития международных отношений.

Мы каждый день слышим о том, что существует такая проблема, как интеграция в образовании. Что же это такое? Как она влияет на нашу жизнь? Что она может принести нам в перспективе?

Сейчас, как известно, очень любят реформировать образование, поэтому сказать, что оно осталось таким же, как и в советский период, нельзя. Хотя вопросу интеграции все же уделяется довольно большое внимание. Но, это скорее всего относится только к средне-профессиональным и высшим учебным заведениям. Так, благодаря принятым стандартам ФГОС достигается единство профессионального образования. Интеграционные подходы позволяют объединить профессиональные и личностные устремления учащихся, чтобы помочь им в формировании личности и при подготовке специалистов.

Как говорил Владимир Иванович Вернадский, рост количества и качества знаний будет способствовать стиранию границ между различными направлениями науки. И люди в последующем будут специализироваться на конкретных проблемах. Технология интеграции в образовании предусматривает объединение отдельных частей науки в один целостный комплекс. И это не просто механическое соединение различных сфер знаний, это подход, при котором они взаимосвязаны, и при решении определенных проблем человек может действовать систематически. Понятие интеграции в образовании довольно расплывчато. Это связано с разнообразием ее видов. Так, интеграция может классифицироваться по направлениям, методам, способам, уровням и приемам.

Интеграция в образовании – это механизм, который направлен на развитие творческого мышления у студентов. Он направлен на то, чтобы ускорить и систематизировать учебно-познавательную деятельность и овладеть грамотой культуры. На современном этапе развития человечеству необходимо внедрение новых подходов в обучении, повышающих уровень образовательного процесса подрастающего поколения. С помощью системно-деятельностного подхода студент является активным субъектом педагогического процесса. Где у него развиваются навыки самообразования и пробуждается интерес не только к предмету, но и к процессу обучения. Такой человек способен ставить перед собой цели и добиваться их, несмотря ни на что.

Основной задачей педагогического воздействия на студента является его обучение восприятию окружающего мира как единого целого, единой системы. Чтобы нарисовать общую картину происходящего студенту необходимо осознать связь между предметами и явлениями. Кроме того, студент должен мыслить пространственно и видеть вещь с разных сторон. Что в дальнейшем, поможет ему более конкретно и углубленно разбираться в заданной теме. Ведь эффективная познавательная деятельность будет возможной только при определенных условиях, когда используются различные формы интеграции в педагогике. Одна из них – внутрипредметная. Она означает интеграцию по какой-либо отдельно взятой дисциплине, изучаемой в колледже. Преимущество данной формы интеграции состоит в том, что студент получает полную информацию об изучаемом материале. При этом познавательный процесс может проходить либо от общего к частному, либо наоборот. Что никак не повлияет на процесс обучения.

Интеграция сегодня – важнейший принцип развития современной образовательной системы. Мы объединяем сходный материал нескольких учебных предметов, а потом излагаем информацию. При этом следует помнить о том, чтобы имеющиеся данные были предоставлены в различных условиях и с разных сторон. Ускорение обучающего процесса дает значительный выигрыш во времени. Вот как можно соединить право и иностранный язык? Немалую роль в этом играет умение взглянуть на что-то под необычным углом.

Интеграция в данном случае подразумевается как единство целей, содержания и принципов. То есть, мы можем параллельно рассматривать один и тот же материал одного предмета (например, право) на другом предмете (иностраный язык). При этом происходит закрепление пройденного материала и его усвоение с другой позиции его преподнесения. Очень важно, чтобы человек мог устанавливать взаимозависимость знаний и на основании имеющегося опыта получать новые данные. Конечный результат всех этих изменений – это сформировать у людей новые целостные системы умений и знаний необходимые им в их будущей профессии. На практике все не так легко, как в теории. Поэтому интеграция в образовании – это нелегкое дело. Всем этим должны заниматься опытные люди. А предоставлять знания студентам должны хорошие специалисты. И тут возникает главная проблема интеграции в образовании – нехватка необходимых кадров. Не стоит говорить, что молодое поколение педагогов не всегда обладают достаточно высоким уровнем образования. Для того чтобы этого не было, существуют курсы повышения квалификации педагогического состава, а также курсы переподготовки. Человек, который проводит интеграцию различных предметов, должен учитывать существующие противоречия. Пока что интеграция в средне-профессиональном образовании не может похвастаться чем-то существенным.

Однако, чтобы более конкретно посмотреть эту взаимосвязь, нам бы хотелось перейти немного к практике. Каждый из нас мечтает побывать за рубежом. А если у Вас еще будет возможность там не только отдохнуть и развлечься, а еще и обучаться и получить диплом или сертификат международного образца, то согласитесь, что вы скажете «да»! Вот и мы были не против такого предложения и решили поработать над созданием проекта **«Интеграция студентов колледжа в международное образовательное пространство средствами предмета «Английский язык»»**.

Целью данного проекта было подготовить качественных специалистов для любой сферы человеческой деятельности. В результате чего на выходе мы получаем высококвалифицированного специалиста со знанием иностранного языка (в профессиональной сфере). В ходе проекта нам нужно будет **определить**:

1) общий состав участников проекта:

- инициатор проекта (отдел дополнительного профессионального образования);
- заинтересованное лицо (заказчик проекта – Директор АНПОО СИЭУиП);
- инвесторы (родители);
- исполнители-команда проекта (преподаватели);
- менеджер (юрист);
- контрактор-поставщики (иностранные институты и университеты);
- потребители конечной продукции (студенты).

2) роли и взаимосвязи участников проекта:

- инициатор – автор главной идеи проекта, его предложения по осуществлению проекта;
- заинтересованное лицо (заказчик проекта);
- инвесторы;
- исполнители-команда проекта (юристы, преподаватели);
- менеджер (юрист);
- контрактор-поставщики (иностранные институты и университеты);
- потребители конечной продукции (студенты).

Помимо участников проекта очень важна и **окружающая среда** – окружение бывает внешнее и внутреннее. Во *внешнем* окружении это:

- *ближнее окружение;*
- *дальнее окружение.*

На реализацию проекта огромное влияние будет оказывать ближнее окружение:

- *Руководитель предприятия.*
- *Сфера финансов.*
- *Сфера сбыта.*

К наиболее существенным факторам *внутреннего* окружения проекта относятся:

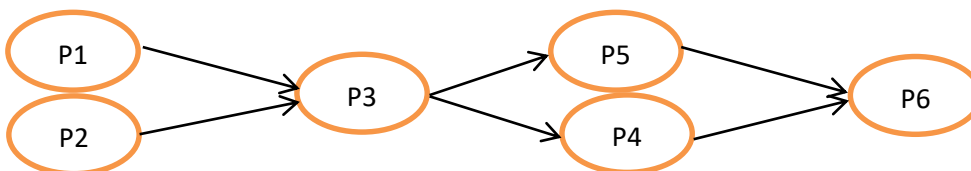
- стиль руководства;
- команда проекта;
- участники проекта;
- экономические условия проекта;
- методы и средства коммуникации;
- прочие факторы (социальные, технические и т. д.).

Значительное влияние на реализацию проекта также оказывают *внешние* факторы, связанные с «*дальним*» окружением проекта. Они действуют на проект как через предприятие, так и непосредственно, напрямую. При этом, чем крупнее масштабы проекта, тем более существенно влияние этого внешнего окружения:

1. *Политика (или политические факторы).*
2. *Экономика (или экономические факторы).*
3. *Общество (общественные факторы).*
4. *Закон и право (т. е. законодательные и правовые факторы).*
5. *Наука и техника (т. е. научно-технические факторы).*

Чтобы спроектировать проект недостаточно только определить участников проекта и окружающую среду. Особое внимание также следует уделить его **временным параметрам**:

1) определить перечень работ проекта, которые необходимо выполнить для достижения результатов проекта



- P1 – заключение договоров;
- P2 – обучение студентов иностранному языку;
- P3 – прохождение тестов на уровень знаний иностранного языка (отбор студентов);
- P4 – сбор документов;
- P5 – оформление визы;
- P6 – отправление студентов на обучение.

2) оценить продолжительность работ

- P1 и P2 – заключение договоров с иностранными вузами и обучение студентов иностранному языку, будет происходить параллельно в течении учебного года с сентября по май;
- P3 – прохождение тестов на уровень знаний иностранного языка, будет проходить в два этапа (первый – в декабре, второй – в апреле);
- P4 и P5 – сбор документов и оформление визы также будет происходить параллельно и займет в среднем 2–3 месяца (с мая по июль);
- P6 – отправление студентов на обучение на осенний семестр (конец августа).

В последующем отправка студентов будет происходить два раза в год (в осенний и зимний период, т. е. осень и зимняя сессия).

3) определить ресурсы необходимые для выполнения каждой работы (составить таблицу соответствия работ и затрачиваемых ресурсов)

Соответствия работ	Затрачиваемые ресурсы
Заключение договоров – документ, определяющий предметную область проекта	Директор, юрист, договорной отдел
Обучение студентов иностранному языку	Преподаватели иностранного языка (и носители языка), лингафонный кабинет, проектор, компьютер, студенты
Прохождение тестов на уровень знаний иностранного языка (отбор студентов)	Преподаватели иностранного языка (и носители языка), компьютер, студенты
Сбор документов;	Договорной отдел, методический отдел, отдел по работе с контингентом, студенты
Оформление визы;	Студенты, визовый центр, родители
Отправление студентов на обучение	Студенты, родители, образовательное учреждение

При планировании проекта, стоит обращать внимание не только на положительные качества, но и определять **риски**:

- риски ответственности участников проекта (сторон договорных отношений);
- страновые, т. е. риски с учетом ситуации в разных странах и регионах;

Чтобы этого не произошло нужно в первую очередь выбрать и обосновать методы снижения рисков с учетом коэффициента оптимальности.

- избежание – простое уклонение от деятельности или обстоятельств, содержащих риск;
- передача – перевод ответственности за риск другой стороне, главным образом страховой компании.

От начала и до конца планирования проекта, нам нужно осуществлять контроль всего происходящего. Процессы контроля включают такие задачи, как:

- общий контроль изменений;
- контроль изменений в предметной области проекта;
- контроль расписания;
- представление отчетности об исполнении;
- контроль реагирования на рисковые события.

И так, какие же все-таки преимущества интеграции колледжа в международное образовательное пространство?

- способствует развитию потенциала студентов, побуждению к активному познанию окружающей действительности, к развитию логики, мышления, коммуникативных способностей;
- повышению познавательного процесса, что служит развитию воображения, внимания, мышления, речи и памяти студента;
- способствует дальнейшему развитию педагогических методов и технологий учебно-воспитательного процесса.

Подводя итог всему вышесказанному, можно отметить, что хотя современное образование и не является идеальным, оно все же позволяет нам обеспечивать подготовку людей, готовых жить и трудиться в обществе и на его благо. В этом и играет свою большую роль интеграция в образовании.

Литература

1. Буянова Е. А. Состояние проблемы интеграции основного общего и дополнительного образования школьников в современных условиях. Кафедра педагогики МГОУ. На правах рукописи.
2. Вернадский В. И. О науке. Научная деятельность. Научное образование. СПб., 2002
3. Данилюк А. Я. Теория интеграции образования. Ростов-н/Д., 2000. 440с.

4. Евладова Е. Б., Золотарева А. В., Паладьева С. Л. Интеграция общего и дополнительного образования : практ. пособие. М. : АРКТИ, 2006. 296 с.
5. Пузанкова Е. Н., Бочкова Н. В. Современная педагогическая интеграция, ее характеристики // Образование и общество. 2009. № 1. С. 9–13.
6. Разу М. Л., Воропаев В. И., Якутии Ю. В. и др. Управление программами и проектами: 17-модульная программа для менеджеров «Управление развитием организации». Модуль 8. М. : ИНФРА-М, 2000. 320 с.
7. Савенкова Л. Г. Воспитание человека в пространстве мира и культуры: интеграция в педагогике искусства. М. : МАНМУ-РАНХиГС, 2014.
8. Созыкина Т. К. Эффективность интеграции общего и дополнительного образования в современном образовательном учреждении в условиях реализации ФГОС. Электронная газета «Интерактивное образование», № 25, апрель 2014.
9. Терентий М. А. Интегрированная концепция прикладной системы школьных социально-гуманитарных предметов // Интеграция развивающейся России. 2001. 350 с.

УДК373.2

Ферзалиева А. Т., Зырянова С. М.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ПРИЗНАКАМИ МУЗЫКАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ В УСЛОВИЯХ ДОО

В статье рассматриваются особенности организации педагогического сопровождения детей с признаками музыкальной одаренности в условиях дошкольной образовательной организации, а также проблемы выявления и развития детей с признаками одаренности.

Ключевые слова: одаренность, музыкальная одаренность, педагогическое сопровождение, педагогическая поддержка, дети с признаками музыкальной одаренности.

Изменения, происходящие в современной системе образования, неразрывно связаны с новым этапом в развитии общества. Этапом, где все больше внимания уделяется детям с признаками одаренности в различных сферах деятельности. Подтверждение этому факту мы находим в нормативно-правовых документах, регламентирующих деятельность по работе с данной категорией детей; в современных исследованиях, раскрывающих особенности личностного развития детей и индивидуализированную направленность педагогической деятельности, а также в средствах массовой информации, организующих различные конкурсы для выявления и поддержки одаренных детей.

Такой интерес к «особенным» детям неслучаен. В настоящее время частью любой профессии становится творческое и исследовательское начало, поэтому общество нуждается в развитии детей с повышенными творческими и интеллектуальными способностями, так как именно от этих детей в будущем зависит интеллектуальный и творческий потенциал государства.

Выдающийся философ XIX века – Артур Шопенгауэр писал: «Каждый ребенок в какой-то мере гений» [1, с. 3]. Эта позиция сегодня популярна в отношении одаренности, особенность которой заключается в признании личных данных каждого ребенка безграничными. Несмотря на изменение взглядов, феномен детской одаренности по-прежнему остается не до конца изученным.

Б. М. Теплов писал, что следует различать предвидение будущего масштаба свершений и оценивать качественные особенности одаренности. Таким образом оценивать степень ода-

ренности можно лишь по результатам жизненного дела человека, а в детстве мы можем наблюдать лишь направленность этой одаренности, которая проявляется в устойчивом интересе, в успешности в определенном виде деятельности, в легкости усвоения материала [8, с. 15].

Академик Н. С. Лейтес, в своих трудах говорит о детях лишь с признаками одаренности. Так как не всякое проявление одаренности в детстве может развиваться по мере взросления [6]. По мнению Н. С. Лейтеса и Б. М. Теплова прогноз детской одаренности один из самых ответственных и сложных.

Одаренность рассматривается многими исследователями как нестабильное и неустойчивое явление и поэтому нуждается в компетентном психолого-педагогическом сопровождении и поддержке. В современной терминологии понимание процесса сопровождения в развитии личности весьма многогранно. Анализ различных источников, позволяет сделать вывод об основной цели сопровождения, которая заключается в оказании помощи индивидууму с целью его успешной социализации и сохранении при этом его индивидуальности.

Определенную сложность в разработке модели педагогического сопровождения составляет неопределенность в понимании сущности процесса сопровождения и его отождествления с понятием педагогической поддержки. На сегодняшний день не существует единого мнения о соотношении этих понятий. Одни ученые рассматривают их как синонимичные, другие же говорят об их различии. Так в словаре русского языка С. И. Ожегова понятие «сопровождение» раскрывается следующим образом: сопровождать означает сопутствовать чему-либо, дополнять, служить приложением [7].

Слово «поддерживать» в «Толковом словаре живого великорусского языка» В. Даля означает «служить опорой, подставкой; подпирать, не дать рушиться и пасть, держать в прежнем виде» [3]. То есть, поддержку можно рассматривать как помощь в поддержании стабильного состояния.

О. С. Газман впервые в отечественной педагогике разработал основы теории педагогической поддержки, которую определял как деятельность преподавателя, направленную на оказание оперативной помощи ученикам в решении их проблем для достижения позитивных результатов в обучении [2]. По мнению О. С. Газмана, поддержать можно лишь то, что уже имеется в наличии, но на недостаточном уровне. Основное назначение педагогической поддержки заключается в преодолении барьеров, не дающих возможности благоприятно развиваться личности в процессе получения знаний, в поддержке развития самостоятельности человека, а также в процессе самоопределения и индивидуализации ребенка.

Однако следует учитывать, что, несмотря на частое синонимичное употребление понятий педагогическое сопровождение и поддержка, педагогическое сопровождение выступает как самостоятельный вид педагогического инструмента. Понятие педагогическое сопровождение имеет более широкое значение и указывает на следующий этап развития педагогической поддержки. Е. А. Александрова рассматривает педагогическое сопровождение как умение педагога сопровождать ученика в индивидуальном освоении получаемых знаний, умение находиться вместе с учениками. Результатом такого сопровождения должен стать прогресс развития обучающегося [1].

М. А. Иваненко в структуру педагогического сопровождения включает диагностирование, консультирование, программирование и дальнейшее планирование деятельности, коррекцию и системный анализ проблемных ситуаций. Автор выделяет несколько принципов организации процесса педагогического сопровождения: приоритет интересов ребенка, непрерывность сопровождения и поддержка в стремлении к автономизации [4].

Современные подходы к организации обучения одаренных детей выделяют две основные стратегии обучения стратегия ускорения и стратегия обогащения.

Стратегия ускорения обучения, в данном случае должна быть связано не с содержанием обучения, а с изменением скорости (раннее поступление в школу; «перепрыгивание» через группу, класс; частные детские сады и школы). Это связано, прежде всего, с тем, что дети с признаками одаренности способны усваивать учебную программу с высокой скоростью. Но,

по мнению многих исследований, ускорение не является универсальной стратегией для всех детей с признаками одаренности. Для применения стратегии ускорения должны быть определенные основания:

- заинтересованность ребенка в ускорении;
- зрелость ребенка в социально – эмоциональном плане;
- согласие родителей.

Стратегия обогащения появилась как альтернатива ускорению, которая, в свою очередь подразделяется на «вертикальное» и «горизонтальное». Вертикальное обогащение схоже со стратегией ускорения, так как предполагает более быстрое продвижение в интересующей области знания. А горизонтальное обогащение расширяет область знания. Таким образом, ребенок с признаками одаренности получает дополнительные знания к традиционным курсам, но не продвигается быстрее остальных обучающихся.

Как правило, учебные программы основаны на сочетании двух основных стратегий — ускорения и обогащения.

В рамках данной статьи мы рассматриваем проблему педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с признаками музыкальной одаренности. В определении музыкальной одаренности мы опираемся на мнение Б. М. Теплова, который рассматривает музыкальную одаренность как качественно-своеобразное сочетание способностей, от которых зависит успешность занятия музыкальной деятельностью

Под признаками одаренности мы понимаем особенности одаренного ребенка, которые проявляются в его деятельности. В словарях слово «признак» определяется как показатель, знак, примета, по которым можно узнать, или определить что-либо. В нашем исследовании мы понимаем признаки музыкальной одаренности как особенности индивидуального проявления творческих и музыкальных способностей в различных видах деятельности.

Изучив позиции исследователей в вопросах структуры и проявления музыкальной одаренности, мы определили, что к признакам музыкальной одаренности в дошкольном возрасте можно отнести повышенный интерес к музыкальной деятельности (мотивационный компонент), творческие проявления и музыкальные способности, превышающие возрастную норму. Признаки музыкальной одаренности преимущественно проявляются в дошкольном и младшем школьном возрасте.

Несмотря на значимость дошкольного возраста в развитии одаренности, в настоящее время недостаточно разработаны научно-обоснованные подходы в вопросах педагогического сопровождения музыкально-одаренных детей в дошкольных образовательных организациях.

На наш взгляд важным этапом педагогического сопровождения является диагностический этап. Исходя из этого, нами разработана критериально – уровневая шкала развития компонентов музыкальной одаренности у детей дошкольного возраста. По данным, полученным в ходе диагностических мероприятий, следует выстраивать дальнейший процесс педагогического сопровождения детей с признаками музыкальной одаренности, одним из этапов которого является разработка индивидуального образовательного маршрута.

Индивидуальный образовательный маршрут (*далее – ИОМ*) позволяет удовлетворить индивидуальные образовательные потребности детей с признаками музыкальной одаренности. При разработке индивидуального образовательного маршрута важным фактором, по мнению исследователей (В. И. Андреев, А. М. Новиков), является обоснование организационно-педагогических условий эффективного проектирования, которые являются важнейшим условием осуществления педагогического сопровождения.

ИОМ ребенка с признаками музыкальной одаренности проектируется с учетом зоны его ближайшего развития, индивидуальных особенностей и способностей. Содержательный компонент ИОМ включает в себя содержание образования, построенного на стратегиях ускорения в изучении программы и на стратегию обогащения (включая обогащение социокультурной среды ДОО). Выбор средств, методов и приемов обучения обусловлен индивидуальными особенностями ребенка.

При организации процесса педагогического сопровождения необходимо учитывать, что его субъектами является не только ребенок, но и родители и педагоги. Исходя из этого, мы выделили несколько направлений в организации педагогического сопровождения детей с признаками музыкальной одаренности, которые включает в себя:

- разработку плана мероприятий по взаимодействию с социальными партнерами;
- разработку системы мероприятий с педагогами для повышения компетенции при организации развивающей предметно- пространственной среды по музыкальному воспитанию в группе и обогащению их музыкального опыта;
- разработка рекомендаций для поддержки родителей в вопросах развития детей с признаками музыкальной одаренности в семье.

Такой комплексный подход к организации процесса педагогического сопровождения детей с признаками музыкальной одаренности детей в условиях дошкольной образовательной организации, позволяет педагогу быть рядом с ребенком, следовать за ребенком, выстраивать образовательный маршрут в соответствии с интересами и возможностями сопровождаемого.

Литература

1. Александрова Е. А. Виды педагогической поддержки и сопровождения индивидуального образования // Институт системных исследований и координации социальных процессов. URL: http://isiksp.ru/library/aleksandrova_ea/aleks-000001.html (дата обращения 22.09.2017).
2. Газман О. С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема / Новые ценности образования: десять концепций и эссе. Вып. 3. М., 1995. С. 58–64.
3. Даль В. И. Толковый словарь русского языка: иллюстрированное издание. М. : Эксмо, 2015. 896 с.
4. Иваненко М. А. Педагогическое сопровождение социально-личностного развития ребенка в период детства : дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2005. 208 с.
5. Ключников Е. В. Как учить музыке одаренных детей. М. : Издательский дом «Классика – XXI», 2010. 240 с.
6. Лейтес Н. С., Бабаева Т. М., Марютина Т. М., Мелик-пашаев А. А., Новлянская З. Н. и др. Психология одаренности детей и подростков. М. : Издательский центр «Академия», 1996. 416 с.
7. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. М. : Азбуковник, 1999. 944с.
8. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. Способности и одаренность : избр. тр. в 2 т. М. : Педагогика, 1985. Т. 1. С. 15.

УДК 378. 1: 811. 1: 159. 9

Царская Т. С., Рассказов Ф. Д.

СУЩНОСТЬ, ПОНЯТИЕ БИЛИНГВАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье рассматривается понятие «компетенция», «коммуникативная компетенция»; анализируется понятие «билингвальная коммуникативная компетенция»; автор уточняет структуру «билингвальной коммуникативной компетенции», раскрывает ее сущность через компетенции личностной и деятельностной направленности.

Ключевые слова: компетенция, билингвальная коммуникативная компетенция, коммуникативная компетенция, речевая компетенция, коммуникативно-речевая технология.

В рамках компетентностного подхода особое внимание в федеральных государственных стандартах уделено формированию и развитию ключевых и базовых компетенций. На сегодняшний день в психолого-педагогической теории нет единого подхода к пониманию данных терминов. Например, в словаре С. И. Ожегова «компетенция» трактуется как: 1. Круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен [6]. 2. Круг чьих-нибудь полномочий, прав. В Большом Российском энциклопедическом словаре «компетенция» это: 1. Круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом. 2. Круг полномочий, область подлежащих чьему-нибудь ведению вопросов, явлений (право) [1].

А. В. Хуторской отмечает, что компетенция представляет собой совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним [8]. Следовательно, компетенция имеет личностную природу, поэтому кроме способности компетенция включает готовность субъекта выполнить деятельность. Под способностью понимают индивидуальную предрасположенность к какому-либо виду деятельности, т. е. умение производить какие-либо действия (деятельностный аспект). Понятию готовности присущ в большей степени личностный аспект – «подготовленный к использованию». Кроме того, готовность предполагает согласие, желание что-либо сделать, т. е. включает аспекты мотивационной сферы личности (внутреннего побуждения) [3; 4]. Компетенция – это мотивированные способности субъекта самостоятельно использовать усвоенные знания, приобретенные навыки и умения в новых условиях. Наряду с понятием «компетенция» в образовании существует термин «компетентность». Под компетентностью понимается интегрированную характеристику качеств личности, результат подготовки выпускника для выполнения деятельности в определенных областях [3].

В государственных образовательных стандартах «цели изучения иностранного языка на ступени высшего образования студентов неязыковых специальностей» определены как «развитие иноязычной коммуникативной компетенции в совокупности ее составляющих: речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной» [7]. В соответствии с поставленными целями обязательный минимум содержания образовательных программ по иностранному языку для студентов высшей школы неязыковых специальностей ориентирован на развитие компетенций личностной и деятельностной направленности. К компетенции личностной направленности студентов неязыковых специальностей относится социальная компетенция (способность развивать и поддерживать межличностные отношения, социальная активность) и персональная – способность к саморегуляции, самообразованию, самооценка, рефлексия [9]; компетенция деятельностной направленности состоит из следующих компонентов: 1) языковой компонент предполагает владение языковыми средствами (фонетическими, лексическими, грамматическими, орфографическими); 2) речевой компонент проявляется в овладении студентами видами речевой деятельности, таких как: письмо, аудирование, говорение); 3) прагматический компонент – владение опытом общения в детерминированных коммуникативных ситуациях; 4) социокультурный компонент включает в себя владение студентами языковыми, речевыми и коммуникативными средствами для сравнения иноязычной культуры и родной; 5) межкультурный компонент – владение языковыми, речевыми и коммуникативными средствами для общения с носителями изучаемого языка в соответствии с культурными особенностями чужого лингвосоциума.

Следовательно, при обучении языку (аспектам языка), речи (видам речевой деятельности) студенты неязыковых специальностей овладевают компетенциями, и проявляют свою компетентность в процессе деятельности, которая обслуживает продуктивные, ведущие виды деятельности.

Одной из базовых компетенций, формированию которой уделяется повышенное внимание в образовательном процессе на сегодняшний день, является коммуникативная компетенция. Под определением коммуникативной компетенции понимается способность человека понимать и порождать высказывания в различных социально-детерминированных ситуациях,

учитывая лингвистические правила носителей языка. Наряду с понятием коммуникативная компетенция ряд авторов выделяют такие компетенции, как иноязычная и билингвальная коммуникативная компетенция. Рассмотрению методических проблем теории билингвального обучения и формирования билингвальной коммуникативной компетенции заложены в трудах отечественных исследователей: И. А. Зимней, Е. И. Пассова, А. А. Леонтьева, что свидетельствует о значимости и актуальности ее решения на современном этапе образования [3; 5]. Термин «билингвизм» (владение и применение двух предметов) рассматривается в рамках обучения на билингвальной основе, который обозначает использование двух языков в качестве обучения отдельному учебному предмету.

Таким образом, под билингвальной коммуникативной компетенцией понимается способность обучающегося к овладению речевой и языковой компетенциями на двух языках и его готовность к осуществлению эффективному общению как на родном, так и на иностранном языках, которая проявляется в деятельностной направленности [5].

Мы считаем, что билингвальное обучение студентов неязыковых специальностей включает в себя не только овладение студентами предметным знанием в социокультурном общении и определенной области будущей профессиональной направленности на основе взаимосвязанного использования двух языков в качестве средства образовательной деятельности, но и развитию коммуникативных умений в билингвальном образовательном пространстве, что позволит личности студента успешно реализоваться в своей будущей профессиональной деятельности.

Одной из базовых компетенций, обеспечивающих развитие коммуникативных умений, выступает речевая, которая связана с развитием вербальных способностей студентов и развивается как способность выражать мысль средствами иностранного языка: фонетическими, лексическими, грамматическими. Речевая компетенция – развитие коммуникативных умений в четырех основных видах речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение и письмо). Речевая компетенция проявляется во всех видах речевой деятельности и развивается в ходе овладения ими. Речевая компетенция может развиваться только на основе языковой компетенции [3]. Иными словами, формирование и формулирование мысли возможно при условии использования средств иностранного языка: произносительных, лексических, грамматических. Коммуникативная компетенция, в свою очередь, обеспечивает невербальную сторону общения. Если речевая компетенция проявляется как способность человека выражать мысль, то коммуникативная – как способность ориентироваться в ситуациях общения, переключаться с одной темы разговора на другую, внимательно слушать собеседника, уметь вступать в акт общения, поддерживать разговор.

Следовательно, формирование и развитие билингвальной коммуникативной компетенции необходимо проводить, применяя технологию коммуникативно-речевого развития студентов, так как в рамках технологии коммуникативно-речевого развития (на родном и иностранном языках) наиболее продуктивным будет принцип согласованного обучения родному и иностранному языкам [3].

Опираясь на анализ подходов исследователей к изучению структуры коммуникативной компетенции, мы можем выделить следующие составляющие компоненты билингвальной коммуникативной компетенции: 1) речевой компонент (предметно-коммуникативный) ориентирован на развитие коммуникативных умений в четырех основных видах речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение и письмо); 2) языковой компонент предполагает совокупность языковых операций, обеспечивающих функционирование речевой деятельности (готовность и способность использовать языковые средства для иноязычного общения); 3) социокультурный компонент выражается в готовности и способности студентов неязыковых специальностей осуществлять речевое и неречевое общение с носителями изучаемого языка в соответствии с социокультурными особенностями чужого лингвосоциума; 4) учебно-познавательный компонент проявляется в способности и готовности студентов к осознанному и эффективному самостоятельному управлению своей учебной деятельностью (от постановки цели до

самоконтроля); 5) компенсаторный компонент – умения использовать дополнительные вербальные средства и невербальные способы решения коммуникативных задач в условиях дефицита имеющихся языковых средств; 6) межкультурный компонент выражается в умениях студентов неязыковых направлений решать профессионально-направленные задачи в ситуациях, моделирующих условия межкультурного взаимодействия с партнером в социальной сфере; понимать национально-культурные особенности чужого лингвосоциума; владеть различными стилями поведения (формальными, неформальными).

Уточняя, раскрывая понятие «билингвальной коммуникативной компетенции» следует отметить, что формирование и развитие билингвальной коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей необходимо проводить в рамках компетентностного, коммуникативного, деятельностного подходов, путем реализации технологии коммуникативно-речевого развития студентов, учитывая принцип обучения дисциплин по профессиональным направлениям студентов неязыковых специальностей на родном и иностранном языке. Также, преподавателю необходимо понимать взаимосвязь всех компонентов, составляющих билингвальную коммуникативную компетенцию в целом, уметь определять пути их формирования в зависимости от будущей профессиональной деятельности студента неязыковых направлений и условий обучения; учитывать специфику развития навыков и умений в речевой деятельности, а также подходы к их формированию (лингвистической, прагматической, социолингвистической).

Литература

1. Большой Российский энциклопедический словарь (БРЭС) // Большая Российская энциклопедия. М., 2007.
2. Зеер Э. Ф. Профессионально-образовательное пространство личности. Екатеринбург, 2002. 126 с.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетенции парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 3. С. 34–42.
4. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление и реализация ; пер. с англ. М. : «Когито-Центр», 2002. 396 с.
5. Пассов Е. И., Кузовлев В. П. Мастерство и личность учителя. М. : Изд-во: «Наука», 2001. 238 с.
6. Рассказов Ф. Д., Матющенко Е. В. Сущность, содержание и компоненты информационной компетенции студента педагогического направления // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 5.
7. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / Российская АН.; Российский фонд культуры. 3-е изд., стереотип. М. : АЗЪ, 1996–928 с.
8. Стандарты второго поколения. М., 2012. С. 7.
9. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированного образования // Народное образование. 2003. № 2. 54 с.
10. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика. М., 2007. С. 61.

УДК 378.018.42.091.212

Чупахина Ж. С.

Научный руководитель: Сальков А. В., к. пед. н., доцент, СурГУ

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

На сегодняшний день заочная форма обучения широко распространена в высших учебных заведениях нашей страны. Такая форма обучения имеет ряд особенностей, которые оказывают влияние на особенности личности студента.

Ключевые слова: студент заочной формы обучения, особенности личности, андрагогическая модель обучения.

Выявление особенностей личности студентов заочной формы обучения является необходимым условием для успешного функционирования студента в условиях совмещения двух ведущих деятельностей – познавательной и профессиональной.

Заочная форма обучения – это форма организации учебного процесса и профиль обучения для лиц, сочетающих получение образования с профессиональной трудовой деятельностью. Включает самостоятельное прохождение учащимися учебных курсов и очную сдачу экзаменов [1].

Очная и заочная формы обучения, несмотря на то, что их цели идентичны, имеют ряд кардинальных отличий по способам коммуникации между участниками образовательного процесса, по соотношению академических часов и времени, уделенному на самостоятельную работу.

Студенты заочной формы обучения посещают образовательную организацию в сессионный период. Учебное время в межсессионный период студент организует по своему усмотрению, работая в режиме самоуправления. Образно говоря, студент заочной формы обучения сам себе преподаватель. В процессе обучения он не нуждается в поучающих методиках, являясь творцом своего личного подхода к образованию. Такой подход выражает индивидуальность познания студента и обеспечивает достижение максимально возможного объема знаний, творческий характер получения и интерпретации новой информации.

Непосредственное условие индивидуального обучения – внутренняя открытость. Это значит, что студент свободно планирует процесс своего обучения, выбирает подход к изучаемым дисциплинам и алгоритм их изучения, использует на свое усмотрение литературные источники, организует свое время.

Индивидуальность обучения наиболее полно раскрывает и формирует оригинальную личность студента. Она характеризуется большой степенью автономности, независимости студентов от благоприятных и неблагоприятных воздействий окружающей среды. Здесь большую роль играет такое свойство заочной формы обучения, как гибкость.

Выделим ряд особенностей, характеризующих учебную деятельность студента заочной формы обучения:

- повышенная психо-физиологическая нагрузка, обусловленная особенностями временного регламента обучения студентов-заочников (необходимо применять здоровьесберегающие технологии обучения);
- нехватка времени на учебную деятельность (необходимо применять интенсивные технологии обучения);

- социальный статус студента заочной формы обучения позволяет рассматривать его как «взрослого обучающегося человека» (необходимо применять андрагогические модели обучения) [2].

Компактность обучения, ускоренный темп обучения – это взаимосвязанные и взаимозависимые свойства, которые характеризуют обучение по заочной форме с положительной стороны, так как это экономит время студента.

Студент является основным субъектом образования. Он может под контролем преподавателя выбирать объем и глубину изучаемых материалов, их источники. Также студент в межсессионный период может самостоятельно готовиться к сдаче экзаменов и зачетов, заниматься написанием выпускной квалификационной работы и готовиться к ее защите.

Как субъект обучения студент заочной формы обучения обладает рядом основополагающих характеристик:

- студент является личностью самостоятельной, самоуправляемой;
- осуществляет накопление запаса жизненного опыта;
- достигает конкретных целей в жизни и карьере посредством готовности к обучению;
- учебная деятельность обусловлена профессиональными требованиями, поэтому студент стремится безотлагательно реализовать полученные в процессе обучения знания и навыки.

Цели обучения студентов-заочников отличаются конкретностью и четкостью, они основаны на социально-психологических, профессиональных, бытовых, личностных проблемах или факторах. Студент заочной формы обучения всегда ясно представляет, как в дальнейшем будет применять полученные знания, умения, навыки и качества. Направленность интересов, жизненных планов, ценностных ориентаций, понимание смысла обучения благотворно влияют на развитие творческого потенциала студента.

Учет индивидуальных особенностей будущих специалистов, их значимости в творческом учебном труде является личностным фактором.

Таким образом, в образовании студента заочной формы обучения большую роль играет модель самообразующегося студента и ее реализация посредством формирования его профессиональной и этической культуры (мотивация учения, заинтересованность в качественном овладении профессией).

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : ИКАР, 2009.
2. Овчинникова Л. П. Особенности обучения студентов-заочников в техническом ВУЗе // Информация и образование: границы коммуникаций. 2012. С. 88–90.

УДК 376

Швейд Е. Н.

Научный руководитель: Повзун В. Д., д. пед. н., профессор, СурГУ

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ

В статье описаны условия инклюзивного образования в сельской малокомплектной школе. Рассмотрены проблемы внедрения инклюзивного образования в сельской школе и возможные пути их решения.

Ключевые слова: инклюзивное образование, экспериментальная площадка, доступное образование.

В настоящее время одним из главных направлений развития общего образования является создание необходимых условий для образования детей с ограниченными возможностями здоровья. В 2010 г. была принята и утверждена Президентом РФ национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», в которой была провозглашена идея «Новая школа – для всех». Она обязывает систему образования создавать условия для практической реализации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья, детей – инвалидов.

Цель и смысл инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в массовой общеобразовательной школе – это полноценное развитие и самореализация детей, имеющих те или иные нарушения, освоение ими общеобразовательных программ, социальных навыков наряду со сверстниками [1].

Большой проблемой для родителей и коллектива нашей школы является получение образования детьми с умственной отсталостью. Именно эта категория детей подвержена наибольшей дискриминации. На сегодняшний день еще не отработана система и механизм включения в массовую общеобразовательную среду детей с нарушениями интеллекта, особенно с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости. В отечественной современной практике имеется небольшой опыт по созданию дифференцированной сети специальных (коррекционных) образовательных учреждений для таких детей, в частности в поселке Солнечный Сургутского района имеется «Солнечная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». Дети живут и обучаются в данной школе. Некоторые семьи имеют негативные установки в отношении таких специальных (коррекционных) образовательных учреждений, так как раньше в подобных заведениях не были созданы необходимые условия для обучения и воспитания, дети сбегали или отказывались ехать. Однако, сейчас ситуация изменилась. Все педагоги систематически повышают квалификационный уровень, пополняют знания в области психологии, специальной педагогики, методики преподавания. Являются участниками практических семинаров, научно-практических конференций, что способствует повышению профессиональной компетенции педагога. 100 % педагогического состава получили дипломы о профессиональной переподготовке по специальности «Олигофренопедагог». Педагогический коллектив выполняет сложные компенсаторные, психолого-педагогические и реабилитационные функции, помогает детям, большинство из которых социально незащищенные подростки, реализовать свое право на получение полноценного образования. Они находят здесь внимание, помощь и поддержку [4].

Обучая и воспитывая разновозрастный коллектив учащихся, школа помогает многим из них вырваться из группы «риска», нацеливает на добрые дела и поступки, помогает в освоении основ наук, давая тем самым шанс найти свое место в обществе, применить знания и способности в жизни. Все ребята принимают активное участие в конкурсах международного, федерального, окружного уровня, и всегда занимают призовые места. Кроме того, педагогические работники школы-интерната являются постоянными участниками конкурсов различного уровня.

Одним из вариантов интегрированного образования является обучение детей с ограниченными возможностями здоровья в классах общеобразовательных школ общего типа. Одной из главных задач инклюзивного образования является организация совместного обучения детей с умственной отсталостью со здоровыми детьми в образовательном учреждении общего типа [2].

Это серьезная проблема и требует не только формирования отношений между ними, но и создания определенных условий, позволяющих сделать пребывание ребенка с ограниченными возможностями здоровья в образовательном учреждении комфортным [2].

Пока еще не во всех районах инклюзивное образование стало органической частью системы общего образования. Но жизнь заставляет нас принимать решения и решать проблемы

сейчас. С чего нужно начать? Во-первых, все педагоги должны пройти переподготовку в учреждениях высшего образования по коррекционной педагогике и специальной психологии. Во-вторых, школа должна получить лицензию на право преподавания в коррекционных классах, соответственно в учреждении могут быть открыты коррекционные классы. Однако практика показала, что такое обучение, где учатся дети с ограниченными возможностями здоровья в специальных классах, не дает должного эффекта. Возможен переход на частичное инклюзивное образование, то есть дети с ограниченными возможностями по некоторым предметам обучаются в обычных классах. Например, по истории, изобразительному искусству, физической культуре, музыке, биологии это дает положительный результат.

Дети с ограниченными возможностями здоровья способны заниматься в различных кружках, спортивных секциях, участвовать в различных конкурсах, олимпиадах и занимать призовые места, также участвовать в художественной самодеятельности в ЦДиТ, общественной жизни школы. В этих случаях они испытывают меньшее чувство неполноценности, психологического дискомфорта.

Чтобы полностью перейти на инклюзивное образование необходимо в школе создать психолого-педагогические условия. К сожалению, на сегодняшний момент в школах чаще всего отсутствуют такие специалисты как логопед, дефектолог, также медицинские работники, которые должны осуществлять медицинскую реабилитацию детей с ограниченными возможностями здоровья. Однако, несмотря на отсутствие условий, родители выбирают школу, расположенную в данном селе и реализуют свое конституционное право. Родителям предоставляется выбирать право форму обучения, образовательное учреждение, защищать законные права и интересы ребенка [3].

Недостаточный объем коррекционно-образовательных услуг в школе заставляет педагогов искать возможность помогать в усвоении необходимых знаний всем детям. Это использование различных видов диагностических исследований, что позволяет выстроить индивидуальную коррекционно-образовательную программу с учетом индивидуальных психофизических особенностей ребенка. Это и дополнительные занятия, которые проводит логопед и социальный педагог.

Сегодня мы отмечаем реальные практические результаты, хотя и небольшие. На ряду с недоработками даже маленький шаг вперед можно расценивать как позитивный. Необходимо отметить, что эффективность образовательной деятельности и специальной помощи этим детям остается низкой, что не может удовлетворить потребности как семьи, так и государства.

Одной из причин является отсутствие системы преемственности дошкольного и школьного специального образования в части оказания логопедической помощи, четко налаженной системы психолого-педагогического и медико-социального сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья. В Сургутском районе во многих детских садах нет дефектолога и логопеда, а в школах только единицы. Одним из условий решения поставленной задачи инклюзивного образования является наличие квалифицированных специалистов.

Следующим этапом организации инклюзивного образования в Сургутском районе с сельским укладом жизни считаем создание опытно-экспериментальной площадки по вопросам организации инклюзивного и коррекционно-развивающего обучения детей на базе школы, в результате чего осуществлять разработку технологии дифференцированного обучения детей в инклюзивном классе в сельской школе. Имеющийся небольшой практический опыт инклюзивного образования школах Сургутского района позволяет говорить об актуальности разработки и реализации программы по созданию модели инклюзивного образования.

Литература

1. Борисова Н. В., Прушинский С. А. Инклюзивное образование: ключевые понятия. М. : Владимир: ООО «Транзит-ИКС», 2009.

2. Ертанова О. Н. Интеграция и инклюзия в аспекте семантики // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии : Материалы Межд. науч.-практ. конф. / Под ред. С. В. Алехиной. М. : Изд-во Мос. гор. псих.-пед. ун-та, 2011. С. 17–18.

3. Семаго Н. Я., Семаго м. М., Семенович М. Л., Дмитриева Т. А., Аверина И. Е. Инклюзивное образование как первый этап на пути к включающему обществу // Психологическая наука и образование. 2011.

4. Сайт КОУ ХМАО – Югры «Солнечная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». URL: <http://sshiovz.ru/o-shkole/istoriya-obrazovatel'nogo-uchrezhdeniya> (дата обращения: 30.10.2017).

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 316.62:378.091.212.5

Анисовец О. В., Слабодчик П. П.

ВЗАИМОСВЯЗЬ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ И СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ У СТУДЕНТОВ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ ДНЕВНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ

Студенты, поступающие в высшее учебное заведение на дневную форму обучения, как правило, объединены примерно одним возрастом, потребностями и возрастными проблемами. В этом возрасте происходит формирование основных черт личности. Индивидуальное различие в поведении, воспитании, восприятии нередко провоцирует возникновение конфликтных ситуаций. В основе успешного взаимодействия между людьми лежат эффективные стратегии поведения, что увеличивает производительность и решение поставленных задач, положительно влияет на психологический климат в группе.

Ключевые слова: стресс, стрессоустойчивость, конфликт, стратегия поведения.

Целью данной работы является теоретическое обоснование взаимосвязи между стрессоустойчивостью и выбором стратегии поведения.

Методы. Теоретический анализ литературных источников.

Результаты и обсуждение. Стресс можно рассмотреть как физическую реакцию организма на любое неблагоприятное воздействие, что было подтверждено работами Павлова, Селье. Устойчивость человека к стрессу определяется индивидуально-психологическими особенностями и мотивационной ориентацией личности [1].

Одной из причин возникновения стрессовых ситуаций являются конфликты (могут быть скрытыми или явными, внутриличностными и групповыми). Они возникают как защитная реакция на события, которые затрагивают членов коллектива, основываются на различии в целях, взглядах, представлениях. Конфликт может существовать везде, где один человек зависит от другого. Иногда решающим значением может быть плохая коммуникация, психологические особенности индивидов [2].

Стрессоустойчивость – это основа успешного социального взаимодействия, характеризующаяся эмоциональной стабильностью, низким уровнем тревожности, высоким уровнем саморегуляции [3]. Стрессовые нагрузки приводят к энергетическому истощению и провоцируют состояние хронической усталости. Следует отметить, что умеренный стресс необходим как для развития личности, так и группы.

Со стрессоустойчивостью некоторые авторы отождествляют [4, 5]:

1. Эмоциональную устойчивость и способность контроля эмоций (правильное проявление своих эмоций – элемент управления собой, рациональное распределение сил, профилактика стресса);
2. Способность переносить большие нагрузки и успешно решать задачи в экстремальных ситуациях (ключевое значение здесь можно отнести к темпераменту);
3. Устойчивое преобладание положительных эмоций.

Высокая стрессоустойчивость характеризуется хорошей способностью противостоять стрессу и его последствиям. Низкую сопротивляемость стрессам по-другому можно назвать ранимостью. Люди с низким уровнем стрессоустойчивости в меньшей степени защищены от негативного воздействия стрессовых факторов и, как следствие, «выгорают» значительно

быстрее, средняя же степень стрессоустойчивости означает умение противостоять стрессовым ситуациям, но в то же время более эмоционального переживания неудач.

Человек в той или иной конфликтной ситуации, в зависимости от стойкости к стрессу, от уровня нервно-психической устойчивости, выбирает для себя определенную стратегию поведения.

Существуют пять основных стратегий поведения при конфликте: приспособление, компромисс, сотрудничество, избегание, соперничество или конкуренция. Стратегия поведения в конкретном конфликте определяется той мерой, в которой член коллектива хочет удовлетворить собственные интересы и интересы другой стороны. Оптимальной стратегией поведения в конфликте считается такая стратегия, в которой применяются все пять тактик поведения. Более совершенными стратегиями являются сотрудничество и компромисс [6], более примитивным - конкуренция.

Избегание (бездействие) проявляется, когда участник находится в ситуации конфликта, проблема осознается, но он не ведет активных действий, чтобы ее разрешить. Приспособление (уступка) свидетельствует о выходе на первый план интересов оппонента, свои же интересы мало учитываются. Соперничество (конкуренция) предусматривает исключительную заинтересованность в достижении собственных целей, как правило, за счет навязывания другой стороне предпочтительного для себя решения. Компромисс предполагает взаимодействие на основе равного учета интересов обеих сторон конфликта и некоторого отхода от первоначальных позиций на основе обоюдности. Сотрудничество, признавая равную ценность интересов сторон, направляет на поиск решения, удовлетворяющего их и лежащего порой за пределами исходной ситуации [8].

Человек со стрессоустойчивостью выше средней выберет такие доминирующие стратегии поведения как компромисс и сотрудничество. Если же стрессоустойчивость низкая, то он отдаст предпочтение избеганию или соперничеству.

Таким образом, можно рассматривать корреляционную взаимосвязь между стрессоустойчивостью и выбираемыми стратегиями поведения в конфликтной ситуации. При исследовании следует учесть тревожность, темперамент и самооценку, а также психологический микроклимат в исследуемой группе.

Литература

1. Селье Г. Стресс без дистресса. М. : Прогресс, 1979. 123 с.
2. Петровская Л. А. О понятийной схеме социально-психологического анализа конфликта: теоретические и методологические проблемы социальной психологии / Под ред. Г. М. Андреевой, Н. Н. Богомоловой. М. : Изд-во Мос. ун-та, 1977.
3. Ходаковский А. В. Психологический тренинг как условие формирования профессиональной стрессоустойчивости руководителя. Современная Гуманитарная академия, 2002.
4. Дворяшина М. Д. Особенности интеллектуального развития студентов в процессе обучения. Л. : Изд-во Лен. ун-та, 1973. 105 с.
5. Марищук В. Л. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса : учеб. пособие. М. : ИД «Сентябрь», 2001. 260 с.
6. Малкина-Пых И. Г. Стратегии поведения при стрессе // Московский психологический журнал. 2004. № 12.
7. Баранов А. А. Психология адаптации личности. Анализ, теория, практика. СПб. : прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. 479 с.
8. Анцупов А. Я., Баклановский С. В. Конфликтология в схемах и комментариях. СПб. : Питер, 2009. 304 с.

УДК 159.99

Гарипова З. Ф., Соловьева Е. Н.

Научный руководитель: Яковлев Б. П., д. псих. н., профессор, СурГУ

ФОРМИРОВАНИЕ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье рассматриваются вопросы формирования регулятивных универсальных учебных действий, а также их влияние на успешность процесса обучения в младшем школьном возрасте. Статья будет полезна для педагогов-психологов и учителей начальных классов общеобразовательных школ.

Ключевые слова: младший школьный возраст, регулятивные универсальные учебные действия.

Для современной жизни социума характерно стремительное развитие науки и техники, возникновение новых информационных технологий, которые преобразуют реальность до неузнаваемости. Человек оказывается погружен в некое динамично меняющееся информационное поле, и чтобы идти в ногу со временем, индивиду приходится в течение жизни постоянно овладевать новыми знаниями, приобретать необходимые компетенции. Скорость обновления системы научных знаний, возрастание информационного объема, усложнение содержания учебного материала школьного образования является причиной того, что непрерывное образование становится реальностью и неотъемлемой частью жизни каждого человека [5].

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) ориентирован на формирование умения учиться, поэтому важнейшей задачей является формирование предметных и универсальных учебных действий (УУД), обеспечивающих возможность продолжения образования в основной школе [1]. Таким образом, уровень сформированности УУД определяет не то, насколько ребенок усваивает учебный материал, а то, как он может организовать свою самостоятельную деятельность по приобретению необходимых знаний. Иными словами, уровень сформированности УУД является показателем того, насколько обучающийся умеет учиться самостоятельно.

Как уже было сказано ранее, в стремительно меняющемся мире именно умение самостоятельно добывать знания является необходимым условием успешности человека, поэтому формирование УУД становится приоритетной задачей современного образования. Усвоение знаний, умений и навыков не теряет своей значимости на современном этапе развития общества, но на передний план выходит формирование умения учиться. И если без должного внимания относиться к задаче формирования учебной деятельности, то это приводит к несформированности у обучающихся умения учиться [3, с. 96].

Одной из групп УУД являются регулятивные:

- 1) целеполагание – умение ставить перед собой учебные цели и задачи на основе ранее изученного материала для определения того, что еще остается неизвестным;
- 2) планирование – выстраивание последовательности действий для достижения конечного результата через промежуточные;
- 3) прогнозирование – умение предвидеть результат деятельности;
- 4) контроль – сравнение способа действий с предложенным эталоном для выявления отклонений от него;
- 5) коррекция – внесение изменений в последовательность выполнения задания при расхождении итогового результата и эталона;
- 6) оценка – оценивание качества и уровня усвоения новых знаний;

7) саморегуляция – способность к волевому усилию, мотивация к учебной деятельности [4].

Умение ставить перед собой цели, планировать свои действия, контролировать ее на каждом этапе, прогнозировать результат, корректировать свои действия для достижения желаемого результата и прилагать необходимые волевые усилия является залогом успешности не только в учебной деятельности, но и в различных жизненных ситуациях, что определяет регулятивные УУД как ключевую компетентность личности младшего школьника. В современных образовательных программах большое внимание уделяется обучению школьников способности справляться не только с учебными, но и с жизненными задачами, уметь планировать цели и пути их достижения, устанавливать приоритеты, контролировать свое время и управлять им, принимать решения, вести переговоры. Также в центре внимания учителей начальных классов и педагогов-психологов являются такие умения обучающегося как самооценка школьника и мотивация к учебной деятельности, которые можно рассматривать как фундамент, на котором строится стратегия учения.

Руководящая роль в формировании регулятивных УУД у младших школьников принадлежит взрослым (в первую очередь, учителю и родителям).

Помочь ребенку развить в себе необходимые умения должен и педагог. Научить не только работать с предложенным учителем материалом, но и организовывать деятельность по самостоятельному отысканию новых источников информации – именно в этом заключается деятельность современного педагога: не давать готовые варианты решения задания, а заинтересовывать самими процессом обучения. Умение учиться является необходимым условием для адаптации в школе, обществе, в профессии [5, с. 156].

Формирование регулятивных УУД осуществляется как в урочной, так и во внеурочной деятельности.

Основными условиями формирования и развития регулятивных действий на уроках и внеурочной деятельности являются:

1. Необходимость приучать ученика использовать во внешней речи планирование действий по решению учебной задачи, стимуляция действий, (для того чтобы...(цель)... надо...(действие)), контроль над качеством выполняемых действий, оценку этого качества и полученного результата, коррекцию допущенных в процессе деятельности ошибок.

2. Перед ребенком ставится задача оценивания результатов деятельности. Предметом оценивания ученика должны стать учебные действия и их результаты, способы учебного взаимодействия, собственные возможности осуществления деятельности.

3. Регулярно обсуждать с учащимися изменения в учебной деятельности на основе сравнения его предшествующих и последующих достижений, анализ причин неудач и выделения недостающих операций и условий, которые обеспечили бы успешное выполнение учебной задачи.

4. Оценка становится необходима, для того чтобы разобраться и понять, что именно и каким образом следует совершенствовать.

5. Использование цветных и графических форм представления оценок (обозначается квадратами разных цветов и представляется в таблицах, в которых отдельно фиксируются результаты домашних и контрольных работ, использование «графика продвижения», который позволит детям отслеживать свой рост и определять задачи и направления своей деятельности.

6. Поощрение детей за активность, познавательную инициативу, любые усилия, направленные на решение задачи любой ответ, даже не верный.

7. Использование в образовательном процессе таких форм работы как:

- организация взаимной проверки заданий, взаимные задания групп;
- учебный конфликт;
- обсуждение участниками способов своего действия;
- заполнение рефлексивного портфолио [1, с. 75].

Также нужно отметить, что одним из успешных путей формирования регулятивных УУД являются игровые элементы. Элементы творчества на уроках помогут обучающимся самим усвоить программный материал, научат адекватно, оценивать выполненную им работу [2, с. 94].

Подводя итог, следует сказать, что формирование регулятивных УУД является, с одной стороны, самостоятельной целью, а с другой – средством качественного усвоения обучающимися предметных знаний и умений. Эти два вида предполагаемых образовательных результатов должны достигаться на занятиях в процессе освоения содержания учебных предметов.

Литература

1. Бунеев Р. Н., Бунеева Е. В., Вахрушев А. А. и др. Образовательные технологии : сб. материалов. М. : Баласс, 2008.
2. Бутенко А. В., Ходос Е. А. Критическое мышление: метод, теория, практика. Красноярск, 2001. 102 с.
3. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли : пособие для учителя / Под ред. А. Г. Асмолова. 2-е изд. М. : Просвещение, 2010. 151 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. М. : Просвещение, 2011.
5. Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А. и др. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий : пособие для учителя / Под ред. А. Г. Асмолова. 2-е изд. М. : Просвещение, 2011. 159 с.

УДК 378.1

Думова Т. Б.

Научный руководитель: Яковлев Б. П., д. псих. н., профессор, СурГУ

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СТУДЕНТОВ ВУЗА КАК ДВИЖУЩАЯ СИЛА РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

В данной статье акцентируется внимание на профессиональной компетентности студентов вуза как психолого-педагогическом феномене, определяется ее значение для успешной профессиональной деятельности будущих специалистов. В работе подчеркивается взаимосвязь профессиональной компетентности и конкурентной способности молодых специалистов.

Ключевые слова: профессиональные компетентности, компетенции студентов вуза, профессиональная подготовка будущих специалистов.

К выпускнику современного высшего учебного заведения предъявляются высокие требования. В Федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования представлена целая система общекультурных и профессиональных компетенций, которыми должен овладеть будущий специалист.

Эти изменения, несомненно, кроме повышения качества образования вызывают и противоречивое отношение к этому процессу. Это связано с тем, что «с реализацией компетентностного подхода в образовании все большее значение приобретает потребностный подход для оценивания качественной стороны формирования компетенций молодых специалистов»

[1, с. 60–63]. В основе реализации этих двух подходов лежит принцип индивидуализации обучения, то есть фундаментом ценностного содержания деятельности для социально-профессионального становления молодых специалистов является процесс удовлетворения ими своих индивидуальных потребностей в ней. Нельзя не согласиться с точкой зрения С. В. Кривых, что «именно культура потребностей студентов вуза с учетом их социально-психологических свойств развития определяет цели, условия и результаты современного образования (ключевые компетенции специалистов)» [4, с. 115–138].

В связи с этим активизируется необходимость теоретического анализа психолого-педагогических проблем оценки сформированности компетенций студентов вуза в педагогической теории и практике [7; 8].

Говоря о профессиональной компетентности студентов вуза как психолого-педагогическом феномене, отметим, что анализ психолого-педагогической литературы выявил различные подходы к пониманию категории «компетенция» (Э. Ф. Зеер, С. В. Кривых, Ф. У. Кисрева, А. Т. Телегина, И. А. Стернин, М. А. Бушуева, М. Д. Ильязова и др.).

Мы пришли к выводу, что социально-психологические особенности механизма формирования компетенции, обусловлены, в первую очередь, конкретными психическими новообразованиями в ее структуре, и которая сопоставляется с понятием «потенциальная активность» [2]. Активизация этого состояния осуществляется на основе определенной готовности и стремления молодых специалистов к профессиональной деятельности, т. е. это потребностно-мотивационная основа коммуникативной активности, включающая комплекс социально-профессиональных качеств, необходимых для совместной профессиональной деятельности, а именно усвоенные знания, умения, навыки, социокультурный и чувственный опыт, цели и способы деятельности, соответствующие определенному уровню сформированности их социально значимых потребностей (в самоутверждении, самовыражении, общении и познании).

В действительности, особенности механизма формирования компетенции не сводятся только к вышеизложенным его системно-деятельностным характеристикам. В основе развития педагогических систем, в том числе формирование компетенций студентов вуза, прежде всего, лежит процесс педагогического воздействия в соответствии с заданной системой условий по достижению данной педагогической цели. Система определенных условий, успешно реализуемых педагогом в процессе формирования студентов вуза, является одним из основных элементов формирования высокой компетентности специалиста. Оговоримся, что это далеко не единственное условие успешного формирования профессиональной компетентности студента, но, на наш взгляд, одно из первостепенных.

Важной практической характеристикой молодых специалистов, которые начинают свою трудовую деятельность и попадают в условия конкуренции является конкурентоспособность, как одна из составляющих профессиональной компетентности. Поэтому «конкурентоспособность» становится предметом целенаправленного формирования и развития студентов в вузе. Результатом этого процесса является конкурентоспособный специалист, стремящийся к достижению наивысших результатов. В связи с этим можно смело сказать, что конкуренция является движущей силой развития молодого специалиста, совершенствования его эффективности. По словам Д. В. Чернилевского, «конкурентоспособность студента вуза обуславливается актуализацией уже усвоенных компетенций и восприимчивостью к внедрению различных новшеств» [6].

«Конкурентоспособный специалист – это, прежде всего, личность, субъект профессиональной деятельности. Конкурентоспособность человека в профессиональной деятельности зависит не только от наличия глубоких профессиональных знаний, умений и навыков, качеств личности, но и от системы мотивов в выбранной профессии» [5, с. 93–100].

Нижеперечисленные компоненты (мотивационно-ценностный, интеллектуальный, деятельностный), по мнению Т. А. Сливиной, связаны между собой и находятся в определенном соподчинении.

Так, мотивационно-ценностный компонент профессиональной компетентности студентов вуза характеризует направленность конкурентоспособной личности. Направленность включает в себя внутренние побудительные силы личности – взгляды, убеждения, интересы, цели, жизненные планы, склонности, установки, мотивы и др. Она определяет избирательную направленность активности и отношений личности, влияя на степень, характер и способ использования возможностей, имеющихся у личности. Этой сфере принадлежит системообразующая, задающая, приоритетная роль в психолого-педагогической деятельности, и она в наибольшей степени характеризует личность.

Интеллектуальный компонент профессиональной компетентности включает элементы психики, представляющие собой способы и средства, которыми обладает специалист, и которые он использует для достижения целей, мотивированных компонентом направленности. Личность, с психолого-педагогической точки зрения, характеризуется не только тем, что она делает, но и как делает, какими способами достигает поставленных целей и удовлетворяет свои потребности.

Деятельностный компонент профессиональной компетентности включает совокупность каких-либо действий, позволяющих достигнуть итоговой цели. Сущность деятельности состоит в тех задачах и целях, которые реализуются в ней, а также в тех мотивах, во имя которых она совершается в рамках выбранной специализации.

Таким образом, выделение структурных компонентов в системе профессиональной компетентности студентов с педагогической точки зрения позволяет понять, что надо формировать (развивать) у студентов в образовательном процессе в вузе.

В связи с вышесказанным, отметим, что важной тенденцией образования является повышение роли психологических знаний в основных сферах жизни человека. В личной сфере психологическая подготовка рассматривается как основа, обеспечивающая успешность профессиональной деятельности, личностное развитие специалиста, достижение самоактуализации, подготовленность к решению психологических проблем, развитие стрессоустойчивости и сохранение здоровья. Под психологической компетентностью будущего специалиста понимается профессионально-значимое личностное образование, обеспечивающее готовность мыслить и действовать в учебно-познавательной, реальной профессионально-педагогической деятельности [4, с. 147–152].

В заключении следует отметить, что профессиональная компетентность студентов вуза выражает интегральную характеристику субъекта профессиональной деятельности, обусловленную развитием мотивационно-ценностного, интеллектуального, деятельностного компонентов, которые позволяют им осуществлять эту деятельность эффективнее и качественнее. При этом теоретическая сформированность профессиональной компетентности студентов вуза должна пройти проверку на практике демонстрацией конкурентоспособности специалиста.

Литература

1. Ермакова Н. И. Этапы становления компетентностного подхода в образовании // Проблемы компетентностного подхода в среднем и высшем образовании. Калининград : Изд-во РГУ им. И. Канта, 2008. С. 60–63.
2. Ильязова М. Д. О структуре компетентности будущего специалиста [Электронный ресурс] // Cyberleninka. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/o-strukturekompetentnosti-buduschego-petsialista> (дата обращения: 9.10.2017).
3. Кривых С. В. Инновационные процессы проектирования изменений педагогического образования в контексте реализации компетентностного подхода // Образование и современность : кол. моногр. ; под науч. ред. Н. Н. Суртаевой, О. В. Ройтблант, Н. Г. Миловановой. СПб. ; Тюмень : ТОГИРРО. 2012. С. 115–138.
4. Романцов М. Г., Поднебесных Е. Л. Расширение профессиональных компетенций студентов педагогического вуза в рамках психологии образования // Проблемы современной науки и образования. 2016. № 6 (48). С. 147–152.

5. Сливина Т. А. Конкурентоспособность специалиста как психолого-педагогический феномен // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 11. С. 93–100.
6. Чернилевский Д. В. Конкурентоспособность будущего специалиста как показатель качества его подготовки // Специалист. 1997. № 1.
7. Яковлев Б. П., Литовченко О. Г. Теоретические аспекты исследования психической нагрузки в условиях учебной деятельности // Alma mater (Вест высш. шк.). 2005. № 6. С. 3–6.
8. Яковлев Б. П., Коваленко Л. А. Технология формирования профессиональной компетентности студентов [Электронный ресурс] // Современные исследования социальных проблем. 2013. № 1 (21). С. 8. Режим доступа: <http://ej.soc-journal.ru>.

УДК 159.9

Ковалевская А. П.

Научный руководитель: Андреева И. А., к. псих. н., доцент, ОО ВПО «ГИИЯ»

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД В ИСПОЛЬЗОВАНИИ ТЕХНИК ПЕСОЧНОЙ ТЕРАПИИ ДЛЯ СНЯТИЯ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО НАПРЯЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В данной статье представлен современный подход в использовании техник песочной терапии в работе с детьми, которые испытывают психоэмоциональное напряжение. В статье показано, что именно техники песочной терапии помогают экологично справиться ребенку с трудностями, возникшими в эмоциональной сфере, а также многими другими проблемами.

Ключевые слова: дошкольный возраст, эмоциональное напряжение, песочная терапия.

Дошкольное детство – большой отрезок жизни ребенка (от 3 до 7 лет). Как писал А. Н. Леонтьев, – это «период первоначального фактического склада личности». Именно в это время происходит становление основных личностных механизмов и образований. Ребенок открывает для себя мир человеческих отношений, разных видов деятельности и общественных функций людей. Он испытывает сильное желание включиться в эту взрослую жизнь, активно в ней участвовать, что, конечно, ему еще недоступно. Кроме того, не менее сильно он стремится и к самостоятельности. В силу многих, не правильно сформулированных запретов, установок со стороны значимых для ребенка взрослых, дошкольник с активно развивающейся эмоциональной сферой склонен к переживанию внутреннего и внешнего напряжения [3].

В формировании эмоциональности в дошкольном возрасте важную роль играют несколько факторов: 1. Наследственность; 2. Индивидуальный опыт общения с близкими взрослыми; 3. Фактор обучаемости и развития эмоциональной сферы (навыки выражения эмоций и связанные с эмоциями формы поведения). От эмоций, которые чаще всего испытывает и проявляет ребенок, зависит успешность его взаимодействия с окружающими его людьми, а значит и успешность его социального развития.

Как указывал А. И. Захаров, в возрасте 3–5 лет происходит интенсивное развитием эмоциональной сферы личности ребенка [2]. Для дошкольника характерно находиться в «плени эмоций», потому что он еще не может ими управлять. Его чувства быстро возникают и так же быстро исчезают. Главное направление развития эмоциональной сферы у ребенка данного возраста – это появление способности управлять чувствами, т. е. произвольность поведения. Однако, довольно часто, мы сталкиваемся с тем, что ребенку достаточно сложно управлять своими чувствами, что и приводит к эмоциональному перенапряжению [4]. Эмоциональное напряжение – психофизиологическое состояние организма, характеризующиеся адекватной

выраженностью эмоциональных реакций. Такое состояние помогает наилучшим образом выполнить поставленные цели и задачи. Эмоциональное напряжение ресурсно на определенном интервале времени. Однако, длительное нахождение в эмоциональном напряжении способно вызвать у ребенка стресс.

На сегодняшний день песочная терапия, является эффективным средством уменьшения и снятия эмоционального напряжения, вызванного рядом причин у детей дошкольного возраста. Так, например, Т. Грабенко, и Т. Зинкевич-Евстигнеева предложили использовать серию игр, техник «Отпечатки наших рук», главной целью которых является стабилизация эмоционального состояния ребенка, а также развитие тактильно-кинестетической чувствительности и мелкой моторики, что в свою очередь приводит к тому, что ребенок учится прислушиваться к себе и формирует умение проговаривать свои ощущения. Таким образом, ребенок получает первый опыт рефлексии (самоанализа). Учится понимать себя и других. Так закладывается база для дальнейшего формирования навыков позитивной коммуникации [1].

На ровной поверхности песка ребенку предлагается совместно со взрослым по очереди сделать отпечатки кистей рук: внутренней и внешней стороной. Важно задержать руку на песке, слегка вдавив ее, и прислушаться к своим ощущениям.

Взрослый начинает игру, рассказывая ребенку о своих ощущениях: «Мне приятно. Я чувствую прохладу (или тепло) песка. Когда я двигаю руками, я ощущаю маленькие песчинки. А что чувствуешь ты?».

После того, как ребенок получил пример проговаривания ощущений, он пробует сам рассказать о том, что чувствует. Чем младше ребенок, тем короче будет его рассказ, и тем чаще нужно повторять эту игру.

Далее, взрослый переворачивает свои руки ладонями вверх: «Я перевернул руки, и мои ощущения изменились. Теперь я по-другому чувствую шероховатость песка, по-моему, он стал чуть холоднее. А что чувствуешь ты? Мне не очень удобно держать так руки. А тебе?» Если у ребенка похожие ощущения, можно обсудить, что лучше сделать, чтобы их изменить.

Ребенку также можно предложить: 1. Поводить ладонями по поверхности песка, выполняя зигзагообразные и круговые движения (как машинки, змейки, санки и др.); 2. Выполнить те же движения, поставив ладонь на ребро; 3. Пройтись ладошками по проложенным трассам, оставляя на них свои следы; 4. Создать отпечатками ладоней, кулачков, костяшками кистей рук; 5. Ребрами ладоней нарисовать всевозможные причудливые узоры на поверхности песка, попытаться найти сходство узоров с объектами окружающего мира (ромашка, солнышко, дождевики, травки, дерево, ежик и т. д.); 6. Пройтись по поверхности песка отдельно каждым пальчиком поочередно правой и левой рукой, после – одновременно (сначала только указательным, потом – средним, затем – безымянным, большим, и наконец – мизинчиком), далее можно группировать пальцы по два, по три, по четыре, по пять. Здесь уже ребенок может наблюдать загадочные следы [1].

Е. Тарарина автор книги «Практикум по арт-терапии: шкатулка мастера» предлагает использовать техники знакомства с песком, главной целью которых является снятие психоэмоционального напряжения, активизация левого и правого полушарий, развитие мелкой моторики руки, а также включение творческого потенциала личности.

В данных техниках ребенку предлагается ящик с песком, в котором необходимо совершить следующие манипуляции: 1. Положить руки на песок и покопаться в нем. 2. Создать максимально высокую горку. 3. Необходимо представить, что песок имитирует дождь. Подуть на него. 4. Создать блинчик толщиной в мизинец. 5. С помощью отпечатка собственных рук создать образ какого-нибудь животного. 6. Создать двумя мизинцами одновременно лучи, сферу (круг). 7. Двумя руками одновременно нарисовать два одинаковых круга. 8. Изобразить два одинаковых глаза. Прорисовать их двумя безымянными пальцами, делая их красивыми. 9. Нарисовать два одинаковых цветка. 10. Создать два разных цветка двумя руками одновременно. Большими пальцами прорисовать их.

Эти незатейливые техники на самом деле имеют колоссальное значение для развития психики ребенка. Такого рода взаимодействие с песком способствует стабилизации и положительному развитию психоэмоционального состояния ребенка дошкольного возраста.

Литература

1. Грабенко Т., Зинкевич-Евстигнеева Т. Чудеса на песке. Методический практикум по песочной игротерапии. СПб. : «Златоуст», 1999. 80 с.
2. Захаров А. И. Дневные и ночные страхи у детей. СПб. : «Издательство СОЮЗ», 2000. 448 с.
3. Кулагина И. Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет : учеб. пособие. 3-е. М. : УРАО, 1997. 176 с.
4. Тарарина Е. Практикум по арт-терапии: шкатулка мастера : науч.-метод. пособие. Луганск : Элтон-2, 2013. 160 с.
5. Урунтаева Г. А., Афонькина Ю. А. Практикум по детской психологии : пособие для студ. пед. ин-тов, учащихся пед. училищ и колледжей, воспитателей детского сада. М. : Просвещение : Владос, 1995. 291 с.

УДК 159.9.01

Переломова Е. А.

*Научный руководитель: Тяпин И. Н., д. филос. н., профессор,
ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет»*

ОСОБЕННОСТИ И ПРОТИВОРЕЧИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА

В статье рассматривается одна из форм общественного сознания – экономическое сознание, в частности, его базовый уровень – экономическая психология. Выделяются составные элементы экономической психологии, обосновывается актуальность исследования экономической психологии современного российского общества. Результатом исследования становится выявление проблемных особенностей и противоречий экономической психологии современного общества России, формулируется вывод о фундаментальной противоречивости российской экономической психологии.

Ключевые слова: экономическое сознание, экономическая психология, современное российское общество, проблемы, противоречия.

Экономическое сознание – древнейшая форма общественного сознания, базовым уровнем которого выступает экономическая психология. Характеризуя экономическое сознание, необходимо учитывать то, что элементы сознания изначально и органично включены во все звенья экономической жизни общества. По своей функциональности экономическое сознание – это духовно-практическое освоение социально-экономической реальности.

Экономическое сознание оказывает активное обратное воздействие на экономическое бытие и его структуры. Особенность экономического сознания заключается в средствах выражения, т. е. в особом категориальном аппарате, включающем такие понятия (категории), как потребности, интересы, польза, выгода, блага, собственность и т. д.

Экономическое сознание каждой социальной общности в ту или иную эпоху имеет отличительные черты и признаки. В советский период развития общества довольно большое зна-

чение придавалось формированию чувства хозяина как предпочтительного свойства у работников, занятых в народном хозяйстве. Предполагалось, что функции хозяев работники реализуют двояким образом: с одной стороны, трудясь с полной отдачей сил на своем рабочем месте, а с другой, – участвуя в управлении производством. Существенное значение придавалось соревновательности в разных отраслях и уровнях производственного процесса, что некоторое время приносило весьма ощутимые результаты в экономическом развитии страны. Этот трудовой энтузиазм в условиях социализма достигался также при помощи форсирования патриотических чувств, зачастую с применением принудительных мер. Тем не менее, при всех противоречиях подобные свойства экономического сознания не утратили своей позитивной роли и для современного развития экономики.

Однако в наше время т. н. «рыночных реформ» произошли существенные изменения в сфере экономического сознания и поведения. Сейчас на первое место выходят предприимчивость, защита собственности, расчетливость, прагматизм. Вместе с тем весьма живучи настроения «уровниловки», равнодушия к результатам труда, низкой культуры труда. Это говорит о том, что экономическое сознание носит противоречивый, неоднородный характер.

Оно детерминируется практическими реалиями современной экономической жизни. Формирование экономического сознания сопровождается преодолением сложившихся стереотипов.

Экономическая психология, как базовый уровень экономического сознания, включает в себя следующие элементы:

- 1) *экономические эмоции* – позитивные или негативные, связанные, например, с результатами трудовой деятельности, куплей-продажей;
- 2) *настроения* (апатия, разочарования, беспокойство, эйфория и т. д.), возникающие по поводу общей экономической ситуации в стране или личного материального благополучия;
- 3) *потребительские вкусы и предпочтения, привычки и склонности*, касающиеся вещей, товаров, продуктов, они могут быть осознанными и интуитивными;
- 4) *традиции, обычаи и стереотипы* в экономической сфере проявляются как механизмы наследования опыта прошлых поколений, как стабилизирующие факторы в постоянно изменяющейся социальной жизни. Они представляют собой важнейшие способы передачи и освоения экономического опыта, как позитивного, так и негативного;
- 5) *мифы и иллюзии, символы и знаки* в экономическом поведении и деятельности играют существенную роль. Это пути освоения экономических реалий, основанные на воображении;
- 6) *инстинкты, влечения, архетипы, комплексы*, как элементы бессознательного обладают огромной, повелительной силой в сознании и поведении человека.
- 7) *воля, желания* – важнейшие компоненты психики человека, выражающие направленность усилий личности на деятельность, на активные поступки. В области экономики волевые усилия ассоциируются с предприимчивостью, инициативой [2].

Признается необходимость исследования, в первую очередь, именно экономической психологии, экономического менталитета, поскольку последние служат основанием массового экономического поведения. У истоков этой дисциплины в мире стоят Г. Тард, Д. Катона, Л. Гараи. В нашей стране бурный рост исследований по экономической психологии начался в 1990-е гг., что оказалось обусловлено радикальной трансформацией экономических отношений и всей социальной системы. Такими авторами, как А. Л. Журавлев, А. Б. Купрейченко, В. Д. Попов, О. С. Дейнека, В. И. Левин и др. исследованы не только структура экономической психологии, но и проблемы состояния и динамики ценностей и стереотипов экономического мышления и поведения различных социальных групп.

Однако по-настоящему глубокого, комплексного философского осмысления и оценки проблем и противоречий пока не произведено. Между тем актуальность такой работы крайне велика, поскольку противоречивость экономического сознания выступает мощным фактором, затрудняющим процесс реформирования и выход страны из кризиса.

Если в 1990-е гг. исследователи констатировали резкие различия в экономической психологии различных социальных групп и слоев населения (возрастных, профессиональных), то в последнее десятилетие принято говорить о формировании устойчивых особенностей российской экономической психологии вне прямой зависимости от социального статуса ее носителей.

К ее *проблемным особенностям* можно отнести следующие:

- 1) правовой нигилизм в экономических отношениях, неуважение института собственности, отсутствие моральных принципов;
- 2) примитивный экономический детерминизм как главная характеристика системы ценностей;
- 3) отсутствие долгосрочного планирования, приоритет краткосрочных целей;
- 4) достаточно низкий уровень экономических знаний, выступающих в качестве важнейшей предпосылки квалифицированного грамотного участия в управлении производством, в реализации экономической политики;
- 5) девальвация ценности производства, созидания, творчества;
- 6) примитивное понимание качества жизни, сведение его к престижному материальному потреблению.

Многие проблемы последних лет во многом связаны с недооценкой психологии, ментальности и культуры большинства коренных этносов России. Основные, глубинные черты и особенности этой ментальности живут по своей собственной логике, по законам социально-психологической наследственности и трансформации. Они напрямую не согласуются с новыми экономическими установками, с законами экономических моделей, привносимых извне. Эти модели непосредственно и сразу не отражаются на духовно-психологическом облике народа.

Наоборот, традиционные его особенности влияют на экономические механизмы и структуры, нетипичные для российской культуры (например, ставка на индивидуализм в противопоставлении коллективизму, разграничение деловых и личных взаимоотношений, самостоятельность, быстрый рост доходов, решительность, деловитость, замкнутость и закрытость, агрессивность, предприимчивость и др.), и способны привести к отторжению экономических преобразований и рыночных изменений на уровне архетипов не только сознания, но и поведения, поскольку истинная причина неприятия той или иной экономической модели, а в общем рынка, не будет осознаваться, но будет порождать множество оценочных и поведенческих противоречий [1].

Можно выделить следующие ключевые *противоречия* российской экономической психологии:

- 1) противоречие, возникающее между стремлением пользоваться достижениями НТР и тягой к архаическим и рутинным формам хозяйствования;
- 2) индивидуализм и отсутствие восприятия себя активным субъектом экономической жизни;
- 3) дисбаланс между ценностями производства и потребления;
- 4) противоречие между стремлением к экономическому успеху и низким уровнем экономических знаний;
- 5) противоречие между ожиданием справедливости со стороны государства и нежеланием соблюдать правовые нормы в экономической деятельности.

Таким образом, можно сделать вывод о фундаментальной противоречивости российской экономической психологии, выступающей естественным результатом радикального слома цивилизационной системы. Объективный характер этих противоречий выступает частным проявлением системной противоречивости общественной психологии современных россиян, коренящейся в разрыве понимания свободы и ответственности, а шире – противоречивости общественного устройства.

Соответственно, разрешение противоречий немислимо без стратегической социокультурной политики, направленной на формирование самодостаточной экономики в самодоста-

точной Российской цивилизации. И. В. Грошев говорит о путях построения современной российской экономики: «Сегодня необходимо строить российскую экономику с учетом национальных традиций, национальной психологии и культуры, способов ее рефлексии, а не в расчете лишь на универсальные чисто рыночные механизмы. В современной ситуации опасно абстрагироваться от исторически сложившегося характера народа и обращаться к Западу как единственному образцу» [1].

Литература

1. Грошев И. В. Экономические реформы России через призму русской ментальности // Социально-гуманитарные знания. 2000. № 6. С. 25–47.
2. Тяпин И. Н. Философско-этические проблемы права и экономики : курс лекций. Вологда : ВоГТУ, 2011. 192 с.

УДК 159.973

Соловьева Е. Н.

Научный руководитель: Яковлев Б. П., д. псих. н., профессор, СурГУ

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Эффективная организация учебно-воспитательного процесса невозможна без учета индивидуальных особенностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. В статье рассмотрены психологические особенности детей с задержкой психического развития, которыми обусловлены особые образовательные потребности ребенка. Удовлетворение особых образовательных потребностей способствует сохранению и укреплению соматического и психического здоровья обучающегося с ЗПР.

Ключевые слова: младший школьный возраст, задержка психического развития, особые образовательные потребности.

Дети с задержкой психического развития составляют наиболее многочисленную группу среди детей с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся в начальной школе. Согласно данным 2015 года общее количество детей с задержкой психического развития составляет 25 % от общего числа детской популяции [2]. Задержка психического развития, имея в своей основе различную этиологию, в то же время характеризуется рядом общих признаков: недостаточная сформированность когнитивных процессов, незрелость эмоционально-волевой и мотивационной сферы [1].

В современной школе к организму ребенка предъявляются достаточно высокие требования [4], к которым ребенок с ограниченными возможностями здоровья часто оказывается не готов. Психологические особенности младших школьников с ЗПР имеют ряд особенностей, без учета которых невозможно создать для учащихся оптимальные условия для их развития и получения адекватного образования.

В первую очередь, необходимо отметить недостаточный уровень развития внимания и восприятия у младших школьников с ЗПР. Даже при отсутствии первичных недостатков зрения, слуха и других видов чувствительности восприятие детей с ЗПР неполноценно и не предоставляет достаточной информации об окружающей действительности, что приводит к ограниченности и фрагментарности бытовых знаний учащихся с ЗПР [3]. Младшие школьники с ЗПР

часто ошибаются в чтении и письме сходных по начертанию знаков, неверно называют фигуры; в сравнении со сверстниками значительно медленнее перерабатывают поступающую через органы чувств информацию. В наибольшей мере эти недостатки проявляются при усложнении и ухудшении восприятия, когда, например, изображения демонстрируются перевернутыми или в условиях недостаточной освещенности. Внимание младших школьников с ЗПР часто непроизвольное, дети легко отвлекаются на визуальные или аудиальные стимулы, уровень концентрации недостаточный.

Недостатки внимания и восприятия младших школьников с ЗПР часто приводят к непониманию инструкции к заданию, особенно если инструкция состоит из нескольких частей. Поэтому в работе с такой категорией детей необходимо давать инструкцию поэтапно, привлекая внимание детей к деталям демонстрируемого материала (плакаты, числовые ряды и т. п.).

Мышление младших школьников с ЗПР относительно сохранно, но в то же время уровень развития мышления значительно ниже, чем у их сверстников. Дети не владеют в полной мере мыслительными операциями, т. е. умственными действиями, используемыми в процессе мышления (анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстракция, конкретизация и классификация) [5, с. 117]. Мышление характеризуется стереотипностью, учащиеся часто действуют по шаблону и испытывают трудности даже при незначительном отступлении от него, затрудняются проанализировать образец, выделить главные части, установить взаимосвязь между частями и воспроизвести данную структуру в процессе собственной деятельности. Оперируя значениями, учащиеся заботятся лишь о том, чтобы выполнить задание быстро, отсутствует критичность мышления. Выполняя проверку задания, учащийся часто не задумывается о правильности решения и не видит ошибок в работе. В то же время, учащиеся способны решать задания с помощью педагога, затем сформированный навык переносится на аналогичные задания.

Речь младших школьников с ЗПР так же характеризуется рядом особенностей: лексикон детей обеднен, учащиеся не обладают достаточным запасом бытовых знаний и понятий, затрудняются в составлении связного рассказа или пересказа, недостаточно сформированы регулирующая и планирующая функции речи.

Незрелость эмоционально-волевой и мотивационной сферы младших школьников с ЗПР выражается в том, что у таких детей очень слабо развиты потребности в новых впечатлениях, любознательность, познавательные интересы, мало выражены побуждения к осуществлению новых видов деятельности. Их деятельность и поведение подвержены влиянию непосредственных, ситуативных побуждений внешних воздействий. Часто дети бывают раздражительны, проявляют беспокойство, бывают неусидчивы. При возникновении трудностей в учебном процессе ребенок зачастую отказывается от продолжения работы, у него отсутствует мотивация к преодолению трудностей. В деятельности младшего школьника с ЗПР длительное время преобладают игровые мотивы, отсутствует внутреннее побуждение к учебной деятельности.

Таким образом, обучающиеся с ЗПР имеют следующие наиболее значимые особенности: недостаточный запас знаний и представлений об окружающем, пониженная познавательная активность, замедленный темп формирования высших психических функций, слабость регуляции произвольной деятельности, нарушения различных сторон речи.

Исходя из этого, мы можем сказать о том, что особые образовательные потребности младших школьников с ЗПР заключаются в побуждении их познавательной активности посредством использования большого количества наглядных материалов, смены видов деятельности с целью отдыха учащегося. Обучающиеся с ЗПР даже больше, чем их сверстники, нуждаются в расширении кругозора, формировании у них представлений об окружающем мире. Формирование общеинтеллектуальных умений (операции анализа, сравнения, обобщения, выделение существенных признаков и закономерностей, гибкость мыслительных процессов) должно проводиться не только в учебной, но и во внеурочной деятельности посредством совершенствования предпосылок интеллектуальной деятельности (внимания, зрительного, слу-

хового, тактильного восприятия, памяти и пр.). Развитие целенаправленной деятельности обучающихся с ЗПР, программирования и контроля собственной деятельности проводится в игровой и учебной деятельности, так как игровые мотивы длительное время остаются ведущими для данной группы детей. Развитие и укрепление эмоций, воли приводит к выработке навыков произвольного поведения, волевой регуляции своих действий, самостоятельности и ответственности за собственные поступки. Отработка средств коммуникации, приемов конструктивного общения и взаимодействия (с членами семьи, со сверстниками, с взрослыми) способствует формированию навыков социально одобряемого поведения, максимальному расширению социальных контактов, что усиливает регулируемую функцию слова, сопровождение речью выполняемых действий. Удовлетворение этих особых образовательных потребностей обучающегося с ЗПР обеспечивает сохранение и укрепление соматического и психического здоровья, увеличение работоспособности, предупреждение истощаемости, психофизических перегрузок и эмоциональных срывов.

Литература

1. Лубовский В. И. Адаптация детей с особыми образовательными потребностями // Социально-психологическая поддержка адаптации детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья в образовательной среде города : сб. ст. М. : Спутник, 2011. С. 5–7.
2. Сергеева О. А., Филиппова Н. В., Барыльник Ю. Б. Проблема психологической готовности к школьному обучению детей с задержкой психического развития // Бюллетень медицинских интернет-конференций. 2015. № 5.
3. Кузнецова Л. В. и др. Основы специальной психологии : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. М. : Издательский центр «Академия», 2002. 480 с.
4. Яковлев Б. П., Литовченко О. Л. Психическая нагрузка в современном образовательном процессе // Психологическая наука и образование. 2007. № 4. С. 72–80.
5. Яковлев Б. П. Когнитивная психология : учеб. пособие. Сургут : Издательский центр СурГУ, 2016. 136 с.

УДК 373.21.015.324

Шайда А. С.

Научный руководитель: Гагай В. В., д. психол. н., профессор, СурГПУ

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ В ДЕТСКОМ САДУ

Современное общество тесно связано с современными техническими средствами связи, без которых уже трудно представить настоящую жизнь. В данной статье описаны возможности использования интерактивных технологий в дошкольных образовательных учреждениях.

Ключевые слова: современные технологии, интерактивный стол, дошкольный возраст.

С каждым годом современные интерактивные технологии все больше входят в нашу жизнь. В настоящее время общество не представляет свою жизнь без компьютеров, телефонов, телевизоров, планшетов и т. д. Использование техники стало совершенно обычным делом, и нынешнее поколение детей с самого рождения попадает в среду, в которой родители работают целый день, а придя домой дают своим детям поиграть на телефоне, планшете, посмотреть мультики. Ценности меняются и статус семьи снижается.

Первыми игрушками в домашних условиях у современных детей становятся пульты от телевизора, мобильные телефоны, планшеты и т. п., а в детском саду куклы, машинки и другие сюжетно-печатные и дидактические игры. Но детям не особо интересны такие игры, так как дома им показывают тот яркий и развлекательный мир новых технологий, после которых трудно интересоваться обычными игрушками. Ведь дети с рождения наблюдают за тем, как их родители работают за компьютером, показывают им мультфильмы, различные фильмы, играют или общаются через социальные сети. Дети также видят, что на мониторе возникают красочные картинки, которые привлекают их внимание: картинки с животными, мультфильмы, красивые рисунки из книжек. Ребенок, видя, как на каком-то большом экране возникает картинка, которая светится или еще и двигается, в большинстве случаев, отвлекается от того занятия, которое ему было предложено ранее и с интересом наблюдает за тем, что еще покажет «волшебный» экран. Его внимание полностью концентрируется на том, что же удивительного появится на экране [1].

Если детей не получается оторвать от техники, то можно использовать современные технологии в своих целях, и с помощью них обучать ребенка, развивать его психические процессы, знакомить с окружающим миром и помогать погружаться в самостоятельную жизнь. Превратив интерактивные технологии в союзники, родители могут избежать конфликтов с детьми, превратив их совместную деятельность в увлекательное занятие. Но конечно использование современных технологий несет за собой и отрицательные стороны, например, снижение уровня зрения или появление зависимости. Поэтому контроль за временем здесь необходим.

Но не только родители занимаются и развивают своих детей. Ведь большую часть времени дошкольники проводят в детском саду, общаясь с воспитателями и с детьми в своей группе. В настоящее время даже в дошкольных учреждениях используются интерактивные технологии, которые оказывают положительный эффект на воспитанников. Они позволяют развивать не только психические процессы ребенка, его внимание, но также помогают формировать коммуникативные навыки.

Дети, приходя в детский сад тяжело адаптируются к группе, не знают, как общаться со сверстниками и с воспитателями, как себя вести в той или иной ситуации. Здесь появляются новые правила, к которым иногда не бывают готовы. В этих случаях интерактивные технологии могут положительно сказаться на адаптации ребенка к детскому саду.

Работая в подгруппе с воспитателями или с другими специалистами (с учителем-логопедом или педагогом-психологом), дети общаются друг с другом, делятся своим опытом, впечатлениями. При достижении положительного результата, у ребенка повышается мотивация к деятельности, повышается уверенность в себе, могут проявиться лидерские качества. Наблюдая за выполнением задания своего сверстника, ребенок может ощущать участие его в общем процессе обучения, развития. Использование интерактивных технологий, помогает педагогам сконцентрировать внимание детей на интересной им деятельности, привносить в обычную жизнь яркие краски, эмоции [2].

Интерактивные технологии конечно используются и в индивидуальной работе с ребенком. Причем большой плюс этих технологий заключается в том, что работа может проходить и с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Ведь яркие картинки и интересные задания помогают детям чувствовать себя вовлеченными в деятельность, так как им интересно наблюдать за тем, что происходит, и они сами хотят принимать участие в интересной и захватывающей деятельности. На 2016–2017 учебный год в садах обучались 1943 ребенка с ограниченными возможностями здоровья. И такие дети все больше прибывают в образовательные учреждения. Использование интерактивных технологий сделают работу педагогов легче и интереснее. [3]

Также интерактивные технологии являются помощниками для педагогов с детьми, которые испытывают трудности в речевом развитии. Не имея возможность ответить на вопросы, такие дети в основном как бы закрываются от мира, играют одни или в небольшой группе

детей. А еще у педагогов нет возможности посмотреть на уровень их развития. В такой ситуации спасением для педагогов может служить именно интерактивное оборудование. Давая различные задания, педагоги могут посмотреть на то, как ребенок справляется с ними, какие способы выполнения они используют, как развито мышление, восприятие и память [4].

В настоящее время существует множество программ, которые можно загрузить в любое современное оборудование. Педагоги могут вносить в свою деятельность использование таких программ, игр, которые дадут возможность развить детям множество сфер, которые необходимы для их дальнейшего благополучного развития. Также на сегодняшний день существует возможность самим создавать различные интересные игры, программы для развития детей и использовать их в своей деятельности, как педагогам, так и узким специалистам. Делая шаги вперед, развиваясь, общество будет готово принять современные методы обучения и развития детей.

Литература

1. Виноградова Н. А., Микляева Н. В. Интерактивная развивающая среда детского сада : учеб. пособие. М., 2004.
2. Никифорова Е. К. Использование информационно-коммуникативной технологии в познавательном развитии детей дошкольного возраста через формирование представлений об окружающем мире. г. Новый Уренгой Ямало-Ненецкий АО.
3. Доклад о состоянии и перспективах развития образования города Сургута.
4. URL: <http://systemekb.ru/products/?products=volshebnyaya-polyana/>.
5. URL: <http://www.maam.ru/detskijsad/shkola-peredovogo-pedagogicheskogo-opyta.html>.

ФИЛОСОФИЯ, ПОЛИТОЛОГИЯ

УДК 1(091)

Баргилевич О. А.

Научный руководитель: Бурханов Р. А., д. философ. н., профессор, СурГУ

ИВАН АЛЕКСАНДРОВИЧ ИЛЬИН О ЗНАЧЕНИИ АРМИИ В ДУХОВНОМ ВОЗРОЖДЕНИИ ОТЕЧЕСТВА

Армия – это место, где собираются все самые прогрессивные силы российского общества, все духовные и производительные силы нашего государства, она должна быть верна суворовским заветам, главный из которых – быть хорошей школой для воспитания надежных патриотов и защитников Отечества. Сегодня изучение духовного наследия И. А. Ильина весьма необходимо для всех россиян, потому что в центре внимания современной науки оказываются вопросы военной и экономической безопасности России.

Ключевые слова: Армия, Отечество, Родина, духовность, патриотизм.

Армия – это духовная и нравственная основа русского государства она на несколько сотен лет старше русской (славянской) письменности и православия. Армия на протяжении многих столетий была единственной опорой многострадального российского народа и сохранила целостность славянских народов, несмотря на массовые нашествия внешних врагов.

Армия появилась и прочно стала на ноги благодаря единству духа и помыслов белорусов, украинцев и русских, сделав их единым могучим и непобедимым народом. По мнению русского правоведа и философа Ивана Александровича Ильина (1883–1954 гг.), российская армия является самым колоритным и крепким носителем симпатии к своему Отечеству. И. Ильин считал, что спасителями России, носителями ее древнего православного духа были и будут во все века монахи и солдаты, люди духа и воли. Россия более двух третей своей истории провела в войнах. Это отразилось глубоко в сознании российского народа и находит выражение в ее государственной символике. На национальном гербе и в детских играх все тесно связано со знаками воинской доблести и славы. Икона XVI века «Церковь воинствующая», на которой изображено ангельское воинство в одном строю с православными воинами, стоящими мощным щитом на пути врага, посягнувшего на свободу и независимости родного Отечества.

Российская армия многие сотни лет является единственным институтом нашего общества, путь которого всегда связан с большими человеческими жертвами во имя защиты Родины. Армии всегда расплачивалась преданными Родине, лучшими сынами России и никогда не запятнала себя трусостью, беспринципностью, или попыткой уклониться от священной обязанности защищать государство, не щадя самого дорогого – своей жизни. В армии служат не ангелы и не святые люди. Армия – зеркальное отображение российского общества, она является его социальным срезом. Она во все времена мужественно, честно и стойко выполняла свой долг, даже в мирные дни, и молча, погибала, когда этого от нее требовала Родина. В бранном бою офицеры и солдаты делают свою тяжкую, мужественную и отважную работу – защищают родное Отечество от наступающего врага, времени на обсуждения и митинги у них не бывает.

В течении многих веков Россия вынуждена была воевать, и эти войны практически все были оборонительными. Вследствие этого ученный И. Ильин делает вывод о том, что история России – это длительная стратегическая национально-необходимая оборона от надвигающегося внешнего врага. По мнению философа, из века в век, мы беспокоились не о том, как легче

прожить, а о том, чтобы просто выжить в этих ужасных смертельно опасных и невыносимых для российского народа условиях.

Сегодня основное назначение российской армии – надежное, верное, патриотическое и преданное служения своему народу. И. Ильин писал, что «Русская армия всегда была школой патриотической верности», выступает как «наша сила, наша надежда, основа нашего национального существования». Армия невозможна без патриотизма и жертвенности. Ее лозунг: «Жить для России и умереть за Россию» [4, с. 36–37].

Тысячелетняя суровая и жестокая действительность привила русскому народу выносливость и национальную стойкость, которые были решающими факторами в самые трудные моменты отечественной истории. Жизненный инстинкт и национальная стойкость стали главными чертами нашего русского характера. Ильин в своей статье «*Сущность и своеобразие русской культуры*» говорил об уникальной способности русского народа мгновенно возрождаться из пепла, как птица Феникс: «... Так русские веками учились и научились искусству побеждать: отступая, не сгорать в земном пожарище, на руинах возводить новое хозяйство, духовно обновляться в беде и смятении, не терять мужества при распаде, трезво смотреть на вещи в страданиях и молиться; жить в лишениях, собирая духовную жатву, опять возрождаться как Феникс, восставая из пепла, созидать на руинах и развалинах и, начиная с нуля, быстро набирать силы и неустанно творить» [5, с. 484].

И. А. Ильин говорил о том, что все социальные структуры нашего государства должны воспитывать у российской молодежи любовь к родной армии верной защитнице Отечества. Именно она главный оплот экономического и оборонного могущества России: «Армия есть сосредоточенная волевая сила моего государства, – писал И. А. Ильин, – оплот моей Родины; воплощенная храбрость моего народа, организация чести, самоотверженности и служения – вот чувство, которое должно быть передано ребенку его национальным воспитателем. Ребенок должен научиться переживать успех своей национальной армии как свой личный успех; его сердце должно сжиматься от ее неудачи; ее вожди должны быть его героями; ее знамена – его святынею. Сердце человека вообще принадлежит той стране и той нации, чью армию он считает своею. ... Без армии, стоящей духовно и профессионально на надлежащей высоте, Родина останется без обороны, государство распадется и нация сойдет с лица земли. Преподавать ребенку иное понимание – значит содействовать этому распаду и исчезновению» [6, с. 207].

Сила Русской армии всегда определялась высокими морально-духовными качествами всего личного состава от рядового до генерала. Дореволюционная Военная энциклопедия к этим качествам относилась в первую очередь патриотизм и религиозность, храбрость и мужество, благородство и дисциплину, честность и самоотверженность, верность и доблесть.

Поскольку православие проникало во все стороны жизни и деятельности русского войска, то высокий моральный дух и боевые качества воинов воспитывались и православными духовными средствами. Русская армия, укрепленная православной верой, спасала Отечество и народ от физического истребления. Общее ее назначение основано на служении народу и является гарантией дальнейшего совместного сотрудничества с государством на благо укрепления обороноспособности и процветания России.

Важнейшая задача воспитания российских воинов состоит в том, чтобы определить и вернуть подлинные духовные ориентиры и сделать их центром мировоззрения и миропонимания личности. Состояние духа народа, его армии, душевное здоровье, образованность, патриотизм и сплоченность есть и будут главными факторами жизнестойкости нации, страны, показателями развития военной и экономической сферы деятельности.

Как раз российские офицеры постоянно определяли и определяют состояние армии, являются ее основой, становым хребтом. Военная служба для большинства из них была не только первостепенным государственным, но и лично значимым делом, которому офицер посвящал всю свою жизнь. Не случайно А. И. Каменев в своей работе «Офицер – профессия идейная» писал: «Офицер – это надежда нации. Без него армии нет. Без армии нет государства.

Без государства нет свободы граждан, нет достойной жизни, нет будущего ни у живущих, ни у потомков» [8, с. 458].

Несмотря на ряд проблем, сегодня можно констатировать, что лучшие духовные качества российского офицера не превратились в пыль и не затерялись в архивах мировой истории. Современные офицеры показывают ярчайшие примеры служения Отечеству, отдавая ему себя без остатка и не требуя ничего взамен. Довольно актуально и современно звучат сегодня слова генерала А. И. Деникина, сказанные им на первом офицерском съезде в мае 1917 года: «Наш офицер сквозь бедную трудовую жизнь свою донес, как яркий светильник, жажду подвига. Пусть же сквозь эти стены услышат мой призыв и строители новой государственной жизни: *«Берегите офицера!»* Ибо от века и доныне он стоит верно, и бессменно на страже русской государственности. Сменить его может только смерть» [3].

Иваном Ильиным был разработан уникальный документ – «Проект Основного закона Российской империи». Этот документ прекрасно иллюстрирует традиционные представления о духовности российского воинства: «Солдатом именуется всякий военнотрудовой – от рядового до генерала. Российский солдат есть звание высокое и почетное. Он представляет все-российское народное единство, русскую государственную военную силу и честь. Армия есть кость от кости народа, кровь от крови его, дух от его духа. Служащий в Российской армии постоянно или временно осуществляет правотворное за Отечество стояние и приобщается к национальной славе. Воинское знамя есть священная хоругвь всего народа, а военный инвалид есть почетное лицо в государстве» [7, с. 387].

Словом, кто хочет изжить грубые нарушения в ВС РФ, тот обязан определить своим основным жизненным принципом девиз «береги честь – смолоду», а для примера называть героев Бородина, Севастополя, Брестской крепости, Сталинграда, Курской битвы воинов-интернационалистов, принимавших участие в локальных войнах и знающих о том, что такое Честь Долг Отвага Патриотизм.

Армия – это место, где собираются самые лучшие и здоровые духовные силы русского народа, она должна быть преданна суворовским заветам, основной из которых, – быть хорошей школой для воспитания патриотов и защитников своего Отечества. Неопровержимый факт, что только малая доля в победе над врагом зависит от материальных факторов. Основная же часть приходится на боевой дух ее офицеров и солдат.

Армия не изолирована от русского общества. Она неразрывно связана с народом. Тяжелые болезни любого общества отображаются зеркальным отображением в его армии. Российские офицеры сегодня несут нелегкий и ответственный груз воспитания нашей молодежи. В армии все командиры являются воспитателями и учителями, только педагогика эта очень нелегкая и не правильное преподнесение предметов может стоить жизни воину.

Русская армия сохранила свою важнейшую традицию миролюбия и, когда мы произносим «военно-патриотическое воспитание», то вкладываем в эти несколько слов, ставшую привычной с детства, любовь к своей армии и народу. А их противопоставление друг к другу считалось делом преступным и не приемлемым в стране с народной армией. Пропаганда войны в России строго карается законом. Когда отрицание войны подменяется отрицанием всеобщей воинской обязанности и службы в Русской армии – это предательство своего народа и государства.

Армия сегодня представляет собою национальное единство и опору своего народа его честь и достоинство. Также она должна восприниматься и русским народом. «Народ не должен и не смеет противопоставлять себя своей армии. ... Мы – это русский народ, со всеми его братскими меньшинствами, *наша армия и наш флот*: наша сила, наша надежда, основа нашего национального существования. Кость от нашей кости, кровь от нашей крови, дух от нашего духа. Мы сами ее составляем. Ее победа – наша победа, ее разложение – наша гибель. Она – воплощение нашей национальной рыцарственности; ограда нашей национальной целостности и независимости. Принадлежать к ней значит не “отбывать воинскую повинность”, а осуществлять свое почетное право и приобщаться национальной славе» [7, с. 387].

Армия заслужила почтения и уважения за то, что всегда первой приходила на помощь своему народу, когда случалась беда, будь это пожар или наводнение. Память русского народа – фактор оборонный. Современному воину должны быть одинаково дороги как подвиги ратников Куликова поля и небывалая стойкость героев Великой Отечественной войны. Память о подвигах наших дедов и отцов – наше мощнейшее идейное оружие.

Вспомним Афганистан, где подверглись суровому экзамену все стороны нашей жизни. Афганистан подверг жесточайшей проверке все наши культурологические и духовные установки. Каких же песен для умиротворения своей души просили военнослужащие? В короткие минуты отдыха они слушали напевы своей далекой Родины.

История Великой Отечественной войны – это наглядные уроки отваги и массового героизма, верного служения Родине, несокрушимой стойкости преданности своему воинскому долгу. Свидетельством высокого патриотического сознания советских людей в годы войны стал массовый героизм. «Всего за время войны в армию были мобилизованы 29 млн 574 тыс. человек» [2, с. 39]. Миллионы советских людей встали на защиту Родины добровольно. «Летом и осенью 1941 г. было создано около 60 дивизий народного ополчения, 200 отдельных полков, большое число батальонов, рот, взводов. Их общая численность составляла около 2 млн бойцов» [1, с. 10].

«В тылу немецко-фашистских захватчиков вели борьбу с оккупантами свыше 1,5 млн партизан и подпольщиков» [9, с.128].

Опыт Великой Отечественной войны показал, что борьбу с фашизмом возглавил русский народ в содружестве с другими народами нашей страны. Братство народов было и остается надежным фундаментом всей нашей идеологии. А для того, чтобы союз был монолитным, надо, чтобы ведущий авангардный народ был всегда духовно-нравственно силен. Враги знают, что крепость России зависит прежде всего от крепости его основы – русских. Поэтому сегодня они стараются сильно принизить культурное и духовное наследие нашего российского народа. Попутно стараются оглушить нас придуманными революциями: сексуальной, проблемой отцов и детей, научной, технической и др. Мы поддались на уловку западной буржуазной пропаганды и не заметили того, как начали славить русскую историю и культуру с робкой стыдливой оглядкой и неуверенностью. Это приводит к потере мощного русского народного духа ослабляющего готовность дать отпор любому агрессору, посягнувшему на нашу свободу и независимость.

Наши научные и литературные публикации должны высоко поднять престиж современного российского офицера. Вернуть офицеру самоуважение, увлечь молодежь величием солдатского подвига. Солдат в русском обществе всегда был окружен особым ореолом любви и уважения своего народа. Это особенно важно сейчас, когда в Российской армии впервые в истории государства весь офицерский корпус – это выходцы из народа. Но корпус – это не абстрактное слово. Это живые люди, порой лишенные элементарной социальной защищенности в острых проблемах быта. Чтобы офицер выполнял свой долг, он должен быть спокоен за свой личный «тыл», за семью. Пока здравствует семья, здравствует народ и армия. Пока существует русская семья, существует русский народ.

Бог войны – это боевой Дух решимости, терпения, выносливости и боевого братства. Дух веет там, где сам желает. Но в бою он вливается в каждого бойца и обретает духовную форму, силуэт, осанку нашего российского защитника. Мы узнаем этот облик с раннего детства. Он единственный в отечественной истории образ, который отливался в нашем сознании в знакомый со школьной скамьи скромный тип русского офицера – защитника. Из всех слоев наших граждан в характерный, особый тип воина-защитника Отечества сформировался только русский офицер.

Мы часто бываем неосознанно недовольны своими нынешними офицерами, потому что привыкли мерить их по высокой шкале Кутузовых, Суворовых и Нахимовых и сотен других. Наш офицерский корпус прошел серьезный жизненный экзамен в Афганистане. Мы помогали очень многим братским народам. Тысячи матерей не дождалась своих сынов. Русские бойцы

продолжали жертвенную традицию русского воинства – не щадить жизни за освобождение братских народов. Конечно, не всегда это было оценено по достоинству, пусть иногда нам отвечали гнусной неблагодарностью, но мы помогали не в надежде на обмен любезностями, а для того, чтобы по-прежнему высоко держать честь и добродетель русского имени на мировой арене. Эту духовную бесценную традицию бескорыстия и великодушия наследовала наша Российская армия в лице лучших своих представителей. Так давайте же мы все, будем хранителями пламени этой тысячелетней традиции великой русской военной славы. Мы все чаще употребляем слово «русский» потому, что всех нас за рубежом настойчиво называют «русскими». Так давайте, мы будем достойны этого Великого имени! И не посрадим его никогда, чего бы нам это не стоило! России слава! Честь никому!

По мнению Ивана Александровича, как раз армия и является самым ярким и твердым носителем любви к родному Отечеству. Он говорил: «Дело Русской Добровольческой армии есть дело русской национальной чести, русского патриотического горения, русского народного характера, русской православной религиозности, ... весь путь белой армии приобретал единый государственный смысл ... обращенный к будущему, к основам возрождающейся в будущем новой великой России».

И. А. Ильин всегда, даже находясь в ссылке, был патриотом, верным до последнего дыхания России, русскому народу. Здоровое состояние национального духа народа и его армии, надежная оборона и крепкая экономика, были и остаются главными факторами жизнеспособности и процветания Российского государства. Иван Александрович в своих трудах, верно, указывал на то, что российская молодежь, воспитанная в духе патриотизма, любви к своей армии и Родине станет мощным фундаментом духовной, оборонной и экономической мощи России.

Литература

1. Великое братство. Феномен единства народов России в годы Великой Отечественной войны : сб. ст. Пушкин, 1993. С. 10.
2. Гриф секретности снят. Потери Вооруженных Сил в войнах, боевых действиях и военных конфликтах. Статистические исследования. М., 1993. С. 39.
3. Деникин А. И. Очерки русской смуты. Режим доступа: http://www.rusrevolution.info/books/index.shtml?11_1_26. (дата обращения: 29.10.2017).
4. Ильин И. А. Спутник Русского Христианского Националиста. Женева, 1937. С. 36–37.
5. Ильин И. А. Сущность и своеобразие русской культуры // Собр. соч. : в 10 т. М., 1996. Т. 6. Кн. 2. С. 484.
6. Ильин И. А. Собр. соч. : в 10 т. М., 1993. Т. 1. С. 207.
7. Ильин И. А. Собр. соч. : в 10 т. М., 1999. Т. 9–10. С. 387.
8. Каменев А. Офицер – профессия идейная // Офицерский корпус Русской армии. Опыт самопознания : сб. М. : Военный университет. 2000. Вып. 17. С. 458.
9. Пономаренко П. К. Всенародная борьба в тылу немецко-фашистских захватчиков 1941–1945 гг. М. : Наука, 1986. С. 128.

УДК 614.8

Водолевская Т. А.

Научный руководитель: Мархинин В. В., д. философ. н., профессор, СурГУ

РОЛЬ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ «ЧЕЛОВЕК-МАШИНА» В АПОКАЛИПТИЧЕСКИХ НАСТРОЕНИЯХ СОВРЕМЕННОСТИ

В статье освещаются основные моменты взаимодействия человека и машины, рассмотрены основные апокалиптические настроения и в частности те, что касаются тенденции развития высоких технологий. Приведены различные взгляды современных исследователей и ученых на вопрос превосходства машин над человеком.

Ключевые слова: апокалипсис, система «человек-машина», алармизм, искусственный интеллект.

Пожалуй, каждый успел столкнуться с таким словом, как «апокалипсис». Апокалипсис, армагеддон, конец мира – называть можно по-разному, но все понимают, о чем идет речь. Современный мир пестрит сообщениями о взрывах, крушениях самолетов, авариях, убийствах и подобные новости не способствуют мыслям о светлом и беззаботном будущем. Под веянием различных предметов тревоги за будущее сформировались различные течения апокалиптических настроений современного общества: от близкого к фантастике прилета инопланетян, до вполне обоснованной идеи перенаселения.

А между ними есть такие варианты как глобальное потепление, ядерная катастрофа, заражение вирусом, созданным в лабораториях, угасание солнца, природные аномалии. Интересно отметить, что с бурным развитием науки страх человека перед неизведанным только растет. Новые открытия и изобретения не делают людей уверенными в завтрашнем дне, а заставляют ждать момента, когда все это выйдет из-под контроля.

Взаимодействие человека и машины началось довольно давно. Поначалу робкое и осторожное, толпу пугала каждая мелочь и никто не хотел так просто доверять вещам, которые были непонятны. На настоящий день люди готовы скупать телефоны, роботы-пылесосы, автомобили с автопилотом лишь бы часть работы на себя взяла машина. Сегодня есть все основания говорить о возрастании зависимости человека, о необычайной значимости в жизни людей особого феномена – механизированной среды, в которой общество получает возможность решать разнообразные задачи комфортного существования и активного развития.

С машинами в большой степени связана деятельность современного человека. Именно они оказывают все возрастающее воздействие на современную цивилизацию, трансформируя ее в постиндустриальную. Не удивительно, что техника во всем многообразии связей и отношений с разными сферами и явлениями общества и природы является объектом философского внимания [1, 4].

Проблема взаимодействия человека и техники актуализировалась, прежде всего, в связи с тем, что, во-первых, на современном этапе социального развития возрастает интерес к теоретическому анализу места и роли человека в техногенном мире, обусловленный глобальной механизацией общественной жизни, активным внедрением информационных технологий на базе современной телекоммуникационной техники. Общество по существу сформулировало для философии социальный заказ, ориентированный на поиск теоретико-методологических оснований ответа на вопрос о том, какова роль и перспективы человека в современной социотехнической системе. Во-вторых, активно развивающаяся в настоящее время философия техники, плодотворно исследуя сущность техники, ее роли в жизни общества и перспектив развития, не в полной мере смогла удовлетворить потребности общества, конкретных людей

в объяснении процесса роста зависимости человека от техники, раскрыть способы гуманизации социотехнической системы. Растет число и сложность задач, предъявляемых к современным социотехническим системам. Социотехническая система включает в себя техническую (включает устройства, инструменты и технологии, преобразующие вход в выход тем способом, который улучшает экономическую эффективность организации) и социальную (включает занятых в организации служащих) [1, 3].

Иначе говоря – это система «человек-машина» – система, состоящая из человека-оператора (группы операторов) и машины, посредством которой он осуществляет (они осуществляют) трудовую деятельность. Система «человек-машина» – одно из основных понятий инженерной психологии и эргономики, абстракция, а нефизическая конструкция или тип организации. Несмотря на совместное выполнение функций управления человеком и машиной, каждая из 2 составляющих системы подчиняется в работе собственным, свойственным только ей закономерностям, а эффективность функционирования системы в целом определяется тем, в какой мере при ее создании были выявлены и учтены присущие человеку и машине особенности, в том числе потенциальные возможности и ограничения.

Выделяется ряд преимуществ и недостатков человека и машины. Среди преимуществ человека индивидуальная неповторимость, независимость от электромагнитных помех, способность оперировать как объективными, так и субъективными данными, довольно большой объем памяти и малая вероятность ее потери, тогда как машина может быть воспроизведена, обрабатывает только ту информацию на которую она была рассчитана, объемы памяти ограничены заложенными параметрами, причем существует большой риск ее стирания, отсутствие подзарядки или скачок электроэнергии могут отключить машину или вовсе вывести из строя, электромагнитные помехи могут исказить ее работу. К недостаткам человека можно отнести относительную медлительность в решении математических операций, необходимость в отдыхе, так как с течением времени работоспособность ухудшается, чувствителен к действию разнообразных стрессоров, требует довольно продолжительного обучения и тренировок, реагирует на раздражители с задержкой во времени, тогда как машина реагирует практически мгновенно, конструируется и изготавливается по назначению гораздо быстрее чем длится обучение человека, абсолютно безразлична к стрессорам, работоспособность не зависит от отработанного времени при условии подзарядки или постоянном питании электроэнергией, очень быстро и в большой точностью производит математические расчеты. Как мы видим система «человек-машина» призвана взаимодополнять друг друга.

Изначально, данная система предполагала одни плюсы: автоматизация производства, повышенная эффективность и производительность труда и, конечно же, служение на благо общества. Позже, стали видны весомые минусы, но погоня за властью, признанием и превосходством не позволяла и не позволяет по сей день остановиться и скорректировать деятельность. Сначала создается нечто, потом смотрится как оно действует и лишь когда большое количество людей замечают недостаток или угрозу ведется доработка, снятие с производства, все вокруг начинают бить тревогу.

Существует ряд проблем, которые можно было бы провозгласить под девизом «горе от ума». Среди них создание искусственного интеллекта, полная автоматизация производства, достижение технологической сингулярности и многое другое. Мы можем лишь догадываться к чему все это может привести. Так, например, технологическая сингулярность являет собой гипотетический момент, по прошествии которого, по мнению сторонников данной концепции, технический прогресс станет настолько быстрым и сложным, что окажется недоступным пониманию, предположительно следующий после создания искусственного интеллекта и самовоспроизводящихся машин, интеграции человека с вычислительными машинами, либо значительного скачкообразного увеличения возможностей человеческого мозга за счет биотехнологий. Современное взаимодействие человека и техники, нередко ставит познающего индивида не только под вопросом, но и перед опасностью. Постоянно развиваясь и изменяя окружающую ее действительность, техника вынуждает человека меняться вслед за собой.

В психологии и социальной философии есть такое понятие как алармизм, что в переводе с английского «паникерство». По словам О.Разумовского, «алармизм» – это тревожное или паническое эмоциональное состояние, являющееся негативной реакцией человека или группы людей на положение дел в настоящем и будущие перспективы. Именно данное состояние заставляет человеческое воображение рисовать страшные картины крушения всего. Новые, порой пугающие, открытия, новости и выступления ведущих специалистов различных областей знаний подпитывают данное состояние.

Так, например, недавний инцидент общения ботов друг с другом и якобы созданный ими собственный непонятный человеку язык взбаламутил общественность и не на шутку испугал тем, что есть успехи в создании искусственного интеллекта. Создание искусственного интеллекта занимает умы человечества не так давно. Но уже посеяло страх и тревогу. Эволюция человеческой цивилизации имеет тенденцию к поглощению естественного искусственным. Это проявляется в создании множества опосредующих звеньев между естественными способностями и потребностями человека, и искусственными формами их проявления и удовлетворения. Специалисты в области кибернетики сразу же указали на принципиальную возможность моделирования сознания, как индивидуального, так и общественного, при помощи технических средств. Уже в середине 90-х годов была решена проблема моделирования нейронных систем, находящихся на уровне нервной системы головоногого моллюска (порядка 100 тысяч нейронов). Такие системы способны к самообучению, к образованию условных рефлексов и даже к простейшим «умозаключениям», основанным на выявлении аналогий.

На одном из интервью Илон Маск – сооснователь компаний Tesla, SpaceX и PayPal – высказал свои мысли с помощью цитаты из книги «Атлант расправил плечи»: «У человека есть способность действовать себе во вред, он так и действовал на протяжении почти всей своей истории». Как он сказал: «Мы – первый вид, способный на самоуничтожение». Человек не есть благоразумное существо, а существо иррациональное, испытывающее страх и имеющее даже потребность в страдании. Человек ко всему еще и существо рисковое. Он хочет заглянуть в ужасную пропасть, чтобы, отпрыгнув от нее, почувствовать радость облегчения от страха. На всемирном правительственном саммите в Дубае в феврале этого года Маск, как отметили остальные члены собрания, включил сигнал тревоги в духе классических фильмов ужасов, когда отметил: «Порой будет происходить следующее: ученые настолько увлекутся своей работой, что не будут осознавать всех ее последствий» [8].

Эксперт из искусственного интеллекта *Нил Якобитейн* считает, что этические последствия от появления искусственного разума вряд ли будут минимальными и человечество должно взвесить последствия того, что оно создает и подготовиться к радикальным изменениям, которые могут возникнуть. Лучше сделать это, пока технологии не развиты и не существует искусственного интеллекта. Возможность того, что что-то пойдет не так растет, когда вы не задумываетесь об этом. Профессор когнитивной робототехники в Имперском Колледже *Мюррей Шанахан* говорит, что сегодня исследователи не задумываются о безопасности своих систем, чтобы их можно было остановить в случае сбоя. Одна из главных проблем на пути искусственного интеллекта – это слабое понимание того, как его разработать. «Мы в действительности не знаем, лучше копировать природу, или создавать с нуля», – говорит ученый [7].

Однозначно одно – бояться стоит людей. Фантаст *Чарльз Стросс* говорит, что опасность от **искусственного разума** существует, однако ее причина не в том, что он станет умнее людей или не захочет работать на своих хозяев. «Никто не хочет иметь искусственный разум, который будет устанавливать свои цели», – говорит он. – «Если он будет думать о себе, то, скорее, найдет свой эквивалент лежки на диване перед телевизором». Стросс считает, что опасность от искусственного интеллекта в будущем будет происходить не от него, а от людей, которым он служит. «Наша самая большая угроза от искусственного разума, это сознание, которое устанавливает их цели». В качестве такого примера он приводит беспилотных дронов. «Дроны не убивают людей, которые управляют ими. Зато, они убивают тех, на кого их направляют», – говорит он. «Необходимо ставить вопрос к хозяевам машин. Машины – это просто еще одно отражение нас самих» [7].

Решать сложнейшие математические уравнения может сегодня любой смартфон, а для некоторых подобных задач даже не нужно ничего вводить: достаточно лишь сфотографировать математическое выражение. Машины сегодня опережают людей не только в точных играх типа шахмат и точных науках. Машина **IBM Watson** несколько лет назад победила в американской телеигре Jeopardy. Она также консультирует врачей для определения точного диагноза пациентов в США. Это не все примеры того, как машины опережают людей в их работе и развлечениях. Компьютеры медленно, но уверенно осваивают новые сферы деятельности и становятся в них лучшими и быстрыми специалистами, чем люди.

Все апокалиптические настроения общества – это страх. Тревога и страх большого количества людей планеты за будущее, которое все труднее предугадать с таким бешеным темпом развития технологий. Пожалуй, можно говорить о том, что взаимодействие человека и машины в большей степени повлияло на усиление апокалиптических настроений.

Как минимум, на это указывают литературные художественные произведения последнего столетия, все самые свежие фильмы и сериалы и даже мультфильмы. Роботы, высокие технологии, совершенные программы, новейшее оружие – нас пугают прежде всего знания, которые под силу понять немногим. Мы не хотим сказать, что технологии – это плохо и стоит прекратить работы. Нет. Хочется лишь показать, как велика значимость принимаемых человеком решений и его осмотрительности.

Счастливого будущее нас ждет лишь в том случае, если человек останется человеком – обладая самыми передовыми технологиями он не поставит на кон жизнь миллиардов дабы доказать свое превосходство.

Литература

1. Абдеев Р. Ф. Обоснование новой концепции спирали развития // Философия информационной цивилизации. М. : Владос, 1994. С. 102–107.
2. Бердяев Н. А. Человек и машина. Проблемы социологии и метафизики техники // Вопросы философии. 1989. № 2.
3. Горохов В. Г., Розин В. М. Введение в философию техники. М., ИНФРА-М, 1998.
4. Негодаев И. А. Философия техники, Ростов, н/Д ДГТУ, 1997.
5. Петрунин Ю. Ю., Рязанов М. А., Савельев А. В. Философия искусственного интеллекта в концепциях нейронаук. 1-е. М. : МАКС Пресс, 2010. С. 84.
6. Роджер Пенроуз. Новый ум короля. О компьютерах, мышлении и законах физики. Издательство : УРСС, 2005 г.
7. URL: <http://innotechnews.com/innovations/231-apokalipsis-iskusstvennogo-intellekta>.
8. URL: <http://inosmi.ru/science/20170406/239060450.html>.

УДК 1/14

Дмитриева А. В.

Научный руководитель: Бурханов Р. А., д. философ. н., профессор, СурГУ

ТРАНСЦЕНДЕНТАЛИЗМ КАК РАЗНОВИДНОСТЬ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЙ ФИЛОСОФИИ

Статья посвящена рассмотрению трансцендентальной философии И. Канта с точки зрения ее антропологической направленности. В статье подчеркивается антропологический характер учения о трансцендентальном субъекте как основном понятии классического трансцендентализма.

Ключевые слова: трансцендентализм, антропология, человек, мышление, активность сознания, разум.

В самом широком смысле антропологическая наука представляет собой учение о человеке во всем его многообразии и в целом пытается ответить на вопрос «что такое человек?». Родоначальник трансцендентализма, Иммануил Кант, сводит к этому вопросу три основных вопроса своей философии: 1. Что я могу знать? 2. Что я должен делать? 3. На что я могу надеяться? [4, с. 280]. Ведь прежде, чем пытаться понять природу мироздания, необходимо сначала познать природу самого себя. За эти высказывания Канта неоднократно называли «кенигсбергским Сократом», когда он вслед за древнегреческим философом провозглашал человека основным предметом философии.

Согласно философии Канта, трансцендентализм – это учение об априорных формах познания, целеполагания и воления человека, следовательно, учение о теоретическом и практическом разуме людей. С антропологической точки зрения трансцендентализм изучает человека прежде всего, как носителя априорных способностей познания. В рамках этого учения впервые в истории европейской мысли человек стал рассматриваться как активный субъект познания и практики, в противовес тенденциям учений Нового времени, где человек понимался как существо «пассивное, созерцательное...» [1, с. 55].

Итак, человек был представлен Кантом как *познающий субъект*, которому противостоит объект – природа, материальный мир. Однако человек ограничен органами чувств, которые позволяют ему познать лишь внешнюю сторону предметов, феномены, «вещи для нас». Внутренняя сторона материальных объектов остается недоступна познанию – так рождается мир ноуменов, «вещей в себе». Таким образом, предметом человеческого познания становятся вовсе не сами вещи, объективно существующие, а набор чувственных представлений о них. Эти представления упорядочиваются рассудком с помощью априорно данных категорий и форм чувственности, к которым также относятся пространство и время. Так происходит конституирование предметов и их взаимосвязей, то есть объектов и закономерностей природы. Исходя из этой схемы процесса познания, Кант приходит к выводу о том, что сама природа и все ее «законы» существуют лишь в пределах субъекта познания и его активности. Другими словами, человек познает лишь то, что сам создал.

Тем не менее, активность познающего субъекта на этом не ограничивается. Кроме чувственности и рассудка, человек также наделен разумом. Именно разум, по Канту, осуществляет руководящую деятельность по отношению к рассудку, ставит перед ним цели. Если рассудку принадлежит мир опыта, то разум направлен в мир умопостигаемый, мир идей. Кант определяет три основные априорные идеи чистого разума: душа, мир, бог. Немецкий философ называл идеи пределом человеческого познания и положил их в основу объединения всего механизма познания в единую способность.

Таким образом, человек, согласно Канту, принадлежит одновременно двум мирам. «С одной стороны, он представляет собой эмпирическое явление, а с другой стороны – вещь в себе. В этом противопоставлении эмпирическое, природное, чувственное понимается как физическое, физиологическое, животное и противопоставляется надэмпирическому, сверхприродному, морально разумному» [1, с.74].

В «Критике чистого разума» немецкий мыслитель приходит к выводу о том, что философия способна объективно размышлять лишь о границах познания. Поскольку наивысшие сущности, такие как бог, душа и т. д. не доступны опыту, то и рациональная наука об этих понятиях не представляется возможной. Однако неспособность теоретического разума доказать бытие этих сущностей оборачивается с другой стороны неспособностью доказать и их небытие и не может запретить *веру* в бессмертие души, бога и свободу воли. Человек обладает выбором между неверием и верой. Именно здесь возникает мост между теоретическим и практическим разумом.

В «Критике практического разума» Кант изложил основные идеи своего учения о морали и нравственности. Назначение практического разума Кант видит в руководстве действиями человека. Поступок человека имеет ценность только лишь тогда, когда направлен на реализацию добра и помогает ему стать человечнее. Этим Кант определяет первенство практического разума над разумом теоретическим. Движущая сила теоретического разума есть не мышление, а воля. Воля человека, согласно мыслителю, автономна, что проявляется в ее независимости от законов природы и от необходимости внешних факторов, но определяется лишь его внутренними законами, которые называются нравственными. Всю совокупность этих законов Кант концентрирует в своем *категорическом императиве*: «...Поступай так, чтобы ты всегда относился к человечеству и в своем лице, и в лице всякого другого так же, как к цели, но никогда не относился бы как к нему только как к средству» [5, с. 205].

Пытаясь соединить рассудок и разум, а также объяснить потребность человека в наслаждении прекрасным, Кант создает «Критику способности суждения», где излагает свое учение об эстетическом суждении и мировосприятии человека, исходя из телеологических принципов (телеология – наука о целеполагании). Любовь к прекрасному не может быть сведена ни к знанию, ни к морали, но обладает несомненной связью с добром, что объединяет все это в единую систему, отражающую природу человека.

Так, три составляющих философской формулы немецкого ученого – истина (рассудок), добро (разум) и красота (способность суждения) концентрируются в человеке, определяя его жизнедеятельность и взаимодействие с мирозданием.

Таким образом, в трансцендентальной философии человек рассматривается как существо, с одной стороны, ограниченное природной необходимостью и с другой стороны, наделенное нравственной свободой. В первом случае он есть результат того, что «делает из него природа», во втором – того, что он «делает или может и должен делать из себя сам» [3, с. 138]. Эта философская традиция фиксирует активный характер отношения человека к миру, где эта активность выражена лишь как активность сознания и мышления и сводит сущность человека к трансцендентальному субъекту, т. е. совокупности теоретического и практического разума.

Как направление антропологической философии, трансцендентализм обращается к изначальной сущности человека, пытается ухватить фундаментальные основания его собственной природы, осознать первопричины всех его проявлений в этой многоликой реальности. Представляя собой «совершенно определенную историческую традицию философствования, в которой находит свое выражение антропологическое начало всех возможных размышлений о бытии и космосе» [2, с. 47], трансцендентализм подводит нас к предельным границам устройства человеческого существа, указывая на его врожденную потребность во внутренней свободе. Именно эта обусловленность изначально определяет и бытие человека в ходе мировой истории и бытие человека внутри своей собственной индивидуальной, субъективной реальности.

Литература

1. Бурханов Р. А. Трансцендентальная философия Иммануила Канта. Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та. Нижневартонск : Изд-во Нижневартонск. пед. ин-та, 1999. 219 с.
2. Галенко С. П. Идея трансцендентализма в западноевропейской философии // Историко-философский ежегодник – 92. М. : Наука, 1992. С. 46–64.
3. Кант И. Антропология с прагматической точки зрения // Соч. в 8 т. Т. 7. М. : Чоро, 1994. С. 137–376.
4. Кант И. Логика. Лекции // Соч. в 8 т. Т. 8. М. : Чоро, 1994. С. 266–462.
5. Кант И. Основоположения метафизики нравов. 1785. // Соч. в 8 т. Т. 4. М. : Чоро, 1994. С. 153–246.

УДК 159.922.27

Долгицкий О. Д.

Научный руководитель: Мархинин В. В., д. философ. н., профессор, СурГУ

КРИЗИСНАЯ КОНЦЕПЦИЯ АНОМИИ

В статье предлагается новый подход к проблеме аномии, проявляющейся в форме девиантного поведения. Выделенные нами 5 этапов культурно-исторического развития 6 сфер социальной жизнедеятельности, позволяют выявлять степень диспропорции между потребляемыми и производимыми благами людей, что в конечном итоге объясняет смысл аномии как в социальном, так и в индивидуальном значении.

Ключевые слова: аномия; отчуждение; капитал.

Проблема аномии с позиции современных методологических подходов связана, в первую очередь, с выделением определенных предметных областей ее исследования. На сегодняшний день принято выделять два направления разработки вопроса о смысле понятия аномии. Первое – *anomia* – уходит корнями в античную философию и характеризует состояние индивидуальной депривации индивида. Например, Л. Сроул распространил понятие аномии на сферу человеческой жизни как отображение психологического состояния индивидуальной депривации [1, с. 90]. Второе – *anomie*, раскрывает состояние общества, охваченного беспорядком, связанным с пренебрежением его членов к закону, юридическим нормам.

В начале XX века Э. Дюркгейм использовал понятие аномии для описания состояния общественного беспорядка (безнормности) в применении к большим и малым общностям. В классической работе «Самоубийство» [3, с. 77] он делает вывод о том, что современное возрастание количества самоубийств есть патологическое явление, представляющее собой плату за цивилизацию и прогресс. Он также отмечал, что «рост числа самоубийств в период экономического кризиса можно объяснить ростом безработицы и снижением зарплаты, но почему число самоубийств растет в период экономического расцвета, когда доходы у всех растут? Оказывается, что в период расцвета происходят самоубийства из зависти, когда потенциальному самоубийце кажется, что другие люди богатеют быстрее, чем он. <...> Во время войны число самоубийств сокращается, так как общество сплачивается на отпор врагу. В развивающихся странах бедность предохраняет от самоубийств, так как бедность имеет следствием наличие больших семей» [Там же, с. 9].

Глобализация привела к ускорению изменения социально-экономических отношений, в связи с чем вокруг многих людей не сложились условия, в которых они могли бы овладеть средствами, позволяющими постигать суть, содержание, способ функционирования окружающих вещей, созданных цивилизацией. В результате люди, овладевшие актуальными для существующей формации средствами, перестают взаимодействовать через продукты деятельности (труда) с людьми, не имеющими средств для приобретения данных продуктов. К летальному исходу, с нашей точки зрения, людей толкает их невостребованность окружающими людьми, т. е. состояние отчужденности, вызванное неумением эффективно пользоваться миром вещей как средством жизнедеятельности актуальной социальной формации и жить в актуальных формах социальной организации людей.

Задолго до появления концепции аномии, введенной Э. Дюркгеймом, К. Маркс выделяет четыре типа отчуждения человека: от процесса труда, от продукта труда, от своей собственной сущности и от других людей. Раскрывая содержание этих типов отчуждения, он указывает на то, что человек в результате отчуждения становится винтиком механизма, которому не принадлежит его собственный труд [3 с. 381]. Необходимо помнить, что Маркс, выделил

эти типы отчуждения в 1844 году и как можно заметить, данное описание весьма красноречиво характеризует промышленную эру.

Выделенные К. Марксом 4 типа отчуждения характеризуют 4 сферы социальной жизнедеятельности: производство как сфера организации процесса труда, государство как сферу распределения продуктов труда, собственную сущность человека, т. е. его сознание и другие люди, организованные в социальной сфере.

Современные подходы в социальной философии [4] предполагают выделение в этом контексте 5 сфер социальной жизнедеятельности, как формы организации бытия человека в обществе. К ним относятся: политическая сфера, сфера родства, социальная сфера сфера производства и духовная сфера. Мы, в свою очередь, так же выделяем человека, в сознании которого организуются процессы саморегуляции его поведения в обществе.

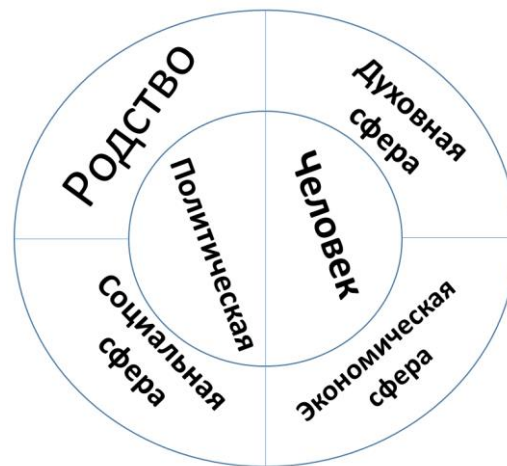


Рис. 1. Сферы социальной жизнедеятельности

К числу предметов этих сфер социальной жизнедеятельности и человека мы относим: сознание индивида, способ организации государство, способ организации семья, тип права, средства производства, способы передачи информации. Однако, остается открытым вопрос о том, каким образом возможно выделить диспропорцию в потребляемых и производимых человеком благ, в процессе его бытия в сферах социальной жизнедеятельности? И в этом вопросе на помощь пришел тезис К. Маркса о базисе и надстройке. В «К критике политической экономии» Маркс отмечал, что «в общественном производстве своей жизни люди вступают в определенные, необходимые, от их воли, не зависящие отношения – производственные отношения, которые соответствуют определенной ступени развития их материальных производительных сил. Совокупность этих производственных отношений составляет экономическую структуру общества, реальный базис, на котором возвышается юридическая и политическая надстройка и которому соответствуют определенные формы общественного сознания» [5]. Таким образом, мы предположили, что экономическая сфера социальной жизнедеятельности может выступать первостепенной по отношению к остальным сферам. Анализ этой сферы, привел к выявлению 5 этапов, характеризующихся изменением средств производства от наиболее примитивных в культурно-историческом смысле, к наиболее передовым, к ним относились: мускульная сила человека и животных, металлические орудия труда, станки, механизмы, роботы и компьютеры. Мы также предположили, что в связи с изменением средств производства в определенную историческую эпоху также происходят глобальные изменения, влекущие за собой перемены в сферах социальной жизнедеятельности. Это позволило выявить 5 этапов развития Европейской культуры, которые можно охарактеризовать в контексте аномии, как «этапы культурно исторического развития» (рис. 2), при этом субъектами этих уровней выступают, как общество в лице государства, так и человек (см. рис. 1)



Рис. 2. Этапы культурно-исторического развития

Таким образом, возникают условия, при которых общество, семья и государство становятся не способны регулировать излишки производства, созданные в обществе. Социальные институты, актуальные для более ранних эпох культурно-исторического развития становятся бессильны перед деятельностью бизнесменов и корпораций. На сегодняшний день, в мире появились корпорации, капитализация которых стала выше, чем капитализация отдельных государств, в то же время, такие люди, как М. Цукерберг и Б. Гейтс обладают объемом средств, превышающим капитализацию большинства отдельных государств нашего мира. Неизбежность развития средств производства приводит к диспропорции между производимыми и потребляемыми благами, что в конечном итоге, сформировало социальную среду, в которой пропадает смысл жить по правилам социальных институтов, актуальных для более примитивных форм социальной организации. В приложении 1, указано, что на сегодняшний день в руках людей с техно-научно ориентированным мышлением сосредоточены роботизированные средства производства и интернет. Семья, государство и общество, не способны регулировать эти сферы, в связи с чем и возникает, с одной стороны, феномен социальной аномии. А с другой – феномен индивидуальной аномии, где человек, обладающий передовыми средствами производства, выходит за рамки существующих норм прежних эпох (см. рис. 2), которые невозможно экстраполировать на его жизнедеятельность при использовании им передовых средств производства. Что в конечном итоге приводит к формированию одного из 5 типов адаптации, выделенных Р. Мертоном.

Если соотнести данные типы адаптации, с обозначенной нами выше кризисной концепцией аномии, то можно предположить, при конформизме индивид обладает средствами производства актуальной эпохи и принимает в своем сознании, цели, поставленные перед ним обществом. Инновация подразумевает, что человек не располагает передовыми средствами производства, однако, его сознание принимает цели, поставленные перед ним обществом. При ритуализме человек обладает передовыми средствами производства, или имеет к ним доступ, однако он не в состоянии принять в своем сознании цели, поставленные перед ним обществом, в силу психических заболеваний, либо примитивной формы его мышления. При ретритизме человек не способен ни использовать, ни обладать передовыми средствами производства, ни принять в своем сознании цели, которые ставит перед ним общество. К этому типу относятся маргиналы, зачастую не получившие образования и навыка обращения с орудиями труда, либо в силу проживания в наиболее примитивных формах организации семьи и духовной сферы, либо в силу тех или иных физиологических отклонений или заболеваний. Мятеж подразумевает наличие у человека собственных средств производства и целей, которые он способен в силу наличия огромного количества материальных средств или политического влияния экс-

траполировать в свои сферы социальной жизнедеятельности, таким образом, в условиях аномии, приводя общество к развитию, в культурно-историческом смысле, либо к деградации именно через этот тип адаптации. Как показывает исторический опыт, революция и бунт не всегда ведут к развитию общества.

Обозначенная нами кризисная концепция аномии, таким образом, не только позволяет раскрыть сущность индивидуальной и социальной аномии, но и нисколько не противоречит концепциям аномии обозначенным ранее. Мы предполагаем, что дальнейшая разработка данной концепции позволит вывести принципы преодоления аномии, на основании анализа, аноний, возникших в более ранние культурно-исторические эпохи.

Литература

1. Феофанов К. А. Социальная аноμία: обзор подходов в американской социологии // Социологические исследования. 1992. № 5. С. 88–92.
2. Дюркгейм Э. Самоубийство: Социологический этюд / Пер. с фр. с сокр. ; под ред. В. А. Базарова. М. : Мысль, 1994. 399 с.
3. Маркс К. Экономическо-философские рукописи 1844 года и другие ранние философские работы. М. : Издательство Академический Проект 2010. 784 с.
4. Лавриненко В., Иконникова Г., Ратников В., Сидоров М. Философия. М. : Юристъ, 2010. 630 с.
5. Маркс К., Энгельс Ф. К критике политической экономии. Предисловие. Собр. соч. изд. 2. Т. 13. С. 6–7
6. Бард А. Нетократия. Новая правящая элита и жизнь после капитализма. СПб. : Стотгольмская школа экономики в Санкт-Петербурге, 2004. 252 с.
7. Семенов Е. Ю. «Происхождение брака». М. : Издательство Мысль, 1974. 308 с.
8. Большая Советская Энциклопедия. 2-е изд. Т. 30. С. 420.
9. Фрейд З. Тотем и табу. М. : АСТ, 2012. 587 с.
10. Кашанина Т. В. Юридическая техника : учебник. 2-е изд., пересмотр. М. : Норма : ИНФРА-М, 2011. 496 с.

Приложение 1

Предметы сфер социальной жизнедеятельности

Культурно-исторические периоды, связанные с глобальными изменениями	Средства труда [8]	Тип мышления [9]	Способ передачи информации [6]	Способ организации семьи [7]	Право [10]	Строй общества [8]
«Цифровая революция» в средствах информации и коммуникации	Роботы	Технонаучно ориентированный	Интернет	??????	??????	?????
Первая и вторая промышленные революции	Машины	Научно ориентированный	СМИ	Неоэгалитарный индивидуальный брак	Развитое общегосударственное	Капиталистический
Эпоха Возрождения	Станки	Не ортодоксально религиозный	Печать	Патриархальный индивидуальный брак	Сословное право	Феодальный
Осевое время	Железные орудия труда	Религиозный	Письменность	Эгалитарно-индивидуальный брак	Архаичное	Рабовладельческий
Неолитическая революция	Каменные орудия труда	Магическое	Общение	Дуально-родовой групповой брак	Первобытное	Первобытно-общинный

УДК 323.21

Лобанов В. А.

Научный руководитель: Мартынов М. Ю., д. полит. н., доцент, СурГУ

НЕКОММЕРЧЕСКИЕ ОБЩЕСТВЕННЫЕ ОРГАНИЗАЦИИ В РОССИИ: ТРАДИЦИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Рассматриваются основные этапы развития некоммерческих (общественных) организаций в России: дореволюционный, послереволюционный и современный. Описываются характерные черты общественных организаций на каждом из этих этапов. Указываются особенности развития общественных организаций в современной России, и в Югре, в частности. Делается вывод о роли некоммерческих организаций в становлении гражданского общества, и отмечаются проблемы, с которыми сталкивается их функционирование в настоящее время.

Ключевые слова: некоммерческие (общественные) организации, гражданское общество, общественная активность.

Развитие гражданского общества в современной России делает актуальным анализ основных этапов становления такого его важнейшего элемента как некоммерческие (общественные) организации.

Вероятно, первой общественной организацией в России было, появившееся в 1765 году, Вольное экономическое общество. Оно создается по прямому почину императрицы Екатерины II, которая анонимно пускает в оборот учредительные письма и анонимно субсидирует эту организацию. Связано это с тем, что правительству Екатерины II чрезвычайно нужна была такая структура после неудачных попыток обсуждения вопроса об отмене крепостного права (к чему было уже готово правительство, но оказалось, что не готово общество). И тогда в качестве инструмента влияния на общественное мнение в сословное российское общество запускается совершенно новый институт, внесловный, состоящий пока из высших чиновников и вельмож, где обсуждения ведутся свободно и публично. И тем самым задается высокая планка стандартов общественной жизни. Но сама по себе эта инициатива большого распространения не получила.

К началу XIX века в России было не более двадцати общественных организаций, а самой многочисленной из них был Английский клуб. Подавляющее большинство российских общественных организаций преследуют просветительские цели самого разного толка. К примеру, Московское сельскохозяйственное общество - просветительское объединение, созданное в 1820 году, которое занималось организацией выставок и конференций для крестьян; в 1845 году появилось Московское просветительское общество, проводившее курсы лекций и издававшее книги; также в этом году создается Московский комитет грамотности при Императорском московском сельскохозяйственном обществе [9, 60].

К середине века в России насчитывалось всего несколько десятков обществ. Набирает обороты учреждение общественных организаций только с марта 1862 года, когда изменяется порядок утверждения уставов, что существенно упрощает и расширяет юридические рамки для их существования.

Самыми многочисленными были общества прямого распространения знаний или их популяризации, к которым можно отнести следующие общественные организации: Политехническое общество при Московском высшем техническом училище, Общество горных инженеров, Русское техническое общество, Союз лесоводов и лесных техников, Союз межевых служащих, Всероссийское общество русских врачей в память Н. И. Пирогова, Всероссийский союз медицинского персонала, Российское фармацевтическое общество, Общество россий-

ских фельдшеров, Петербургское педагогическое общество взаимопомощи, Союз учителей, Московское педагогическое общество, Юридические общества при Московском и Санкт-Петербургском университетах, Московский кружок молодых адвокатов, Всероссийский союз адвокатов, Московское общество испытателей природы, Петербургское юридическое общество, Казанское физико-математическое общество, Московское психологическое общество, Русское географическое общество, Русское историческое общество, Петербургское химическое общество, Русское общество книгопродавцев и издателей, Московский литературно-художественный кружок, кружок «Среда», Союз русских писателей, Петербургское общество поощрения художников, Московское художественное общество, Московское общество любителей художеств, Товарищество передвижных художественных выставок, Товарищество художников «Мир искусства», Филармоническое общество в Москве, Русское театральное общество, Русское музыкальное общество и др. [2, 67–69] Как видно, что приоритет в создании и развитии системы общественных организаций Российской Империи принадлежит все-таки интеллигенции. Другим классам и социальным группам не удалось создать такого количества «частных» обществ.

Согласно городской переписи 1910 года, общественных организаций числится уже 4 800, причем самых разных - гигантский рост относительно начала и даже середины XIX века [10, 181–192]. Но сказать, много это или мало, очень сложно. Во-первых, эти общества часто пересекаются по своим функциям с коммерческими структурами. Очень трудно отличить, скажем, общество взаимопомощи приказчиков какого-то уезда от кредитной кассы или от частного кредитного банка. А во-вторых, с чем сравнивать? Сравнить, к примеру, с Североамериканскими Соединенными Штатами, которые были в этом смысле первопроходцами. Согласно Алексису де Токвилю, уже в начале XIX века (20–30-е годы) три четверти американских граждан состояли в ассоциациях, не преследующих цели извлечения прибыли [11, 57]. Так тогда официально назывались общественные организации. В России же к концу XIX века едва ли 5 % городского населения готовы были включиться в эту деятельность.

К началу XX века становится ясно всем общественникам в России: никакая благотворительная деятельность даже на уровне уезда уже невозможна без политической реформы, потому что она не защищена от произвола губернатора, уездных властей и волостных начальников. То есть, без общей политической защиты от произвола, культурный процесс нормально развиваться не может. Привнесение культуры в политику, несомненно, должно быть обоюдным процессом. И, начиная с 1900 года, просветительские и благотворительные общественные организации включаются в политическое строительство. Политические партии либерального направления зарождаются фактически вместе с профессиональными союзами интеллигенции после появления в 1902 году журнала «Освобождение» под редакцией Петра Струве. Именно в это время возникают союз адвокатов, академический союз, союз телеграфистов, которые под видом взаимной помощи начинают формировать политическую повестку дня [4, 87].

Последствия революционных событий 1917 г. привело к тому, что содержание и облик общественных организаций кардинально меняются.

Создаются крупные централизованные объединения такие, как Союз писателей СССР, Союз советских архитекторов, Всесоюзное химическое общество им. Д. И. Менделеева и прочие. Однако ни одна из общественных организаций не могла собрать свой съезд или конференцию без предварительного согласования с ЦК партии. Органы ЦК ВКП(б) определяли сроки созыва и порядок работы. В 1930 году вышло «Типовое положение об обществах и союзах», где содержалось прямое требование политической благонадежности руководящего состава общественных организаций, указывалось, что они должны строить свою деятельность в соответствии с планами развития народного хозяйства, а научную работу – на основе «марксистско-диалектической проработки вопросов». Надзор за деятельностью общественных организаций возлагался на государственные органы, утверждавшие их устав.

В процессе становления социалистического строя общественные организации участвуют в управлении государственными и общественными делами, в решении политических,

хозяйственных и социально-культурных вопросов. Их деятельность целиком подчинялась интересам партийных органов. КПСС – руководящее ядро всех государственных и общественных организаций.

Масштаб вовлечения граждан в общественные организации колоссален, так, к примеру, Всесоюзные научные медицинские общества объединяют около 350 тыс. ученых и медицинских работников. НТО СССР, ведущие свою историю от Русского технического общества (РТО, осн. 1866) в 1976 году объединяли свыше 7,8 млн инженеров, техников, научных работников и др. ВОИР насчитывало свыше 8 млн членов. ДОСААФ СССР, работая под руководством партийных органов в тесном контакте с профсоюзными, комсомольскими, спортивными и другими общественными организациями, в 1977 году насчитывало 330 тыс. первичных организаций на заводах, фабриках, в колхозах, учебных заведениях, при домоуправлениях и т. д., объединявших не менее 80 млн членов. В основные задачи ДОСААФ входило обеспечение активного участия членов общества в оборонно-массовой работе и воспитание их в духе советского патриотизма, постоянной готовности к защите Родины [8].

Не осталось в стороне и идейное воспитание молодых граждан СССР. Всесоюзная пионерская организация – массовая детская организация. Была образована 19 мая 1922 года. Значительную роль в общественной жизни страны играл комсомол, фактически до конца 1980-х гг. интересы всей молодежи СССР монополюльно представлял ВЛКСМ. Эта массовая общественно-политическая организация была образована на I Всероссийском съезде союзов рабочей и крестьянской молодежи. Ее основной задачей было воспитание молодежи на идеях марксизма-ленинизма, на традициях революционной борьбы, преданности «идеалам коммунизма».

Исторические события в России конца 1980-х – начала 1990-х годов вновь привели к резкой смене облика общественных организаций. Так как функционировали некоммерческие организации в развитых странах, в основном за счет частных взносов, в этот период в России было невозможным – значительная (основная) часть населения была за чертой бедности. Это во многом послужило развитию многих сетевых зарубежных организаций. В это время начинается бурный рост некоммерческих организаций (НКО), которые в начале последнего десятилетия XX века были одними из лидеров модернизации. НКО были очень эффективно устроены, и это не накладывалось на Российскую бюрократическую культуру. Это были организации с западной системой менеджмента.

То, что гражданское общество в России состоялось в виде довольно значительного количества некоммерческих организаций – результат финансирования, которое осуществляли иностранные фонды в начале 1990-х годов. На деньги иностранных меценатов, как отдельных людей, так и различных комитетов, фондов и т. д., были созданы сетевые структуры НКО, как по направлениям жизнедеятельности общества, так и по территориям, например, программа «Открытый мир» («Прожект Хармони Инк.»), фонд Сороса и т. п. И эти организации по соглашению с российским правительством оказывали техническую помощь, к примеру, переучивали чиновников. Очень разные были проекты. В мае 1999 года Конгрессом США была утверждена программа «Открытый мир», которая задумывалась и создавалась по модели плана Маршалла (1946–1952 гг.). За 8 лет реализации программы, для знакомства с работой американской демократической системы и рыночной экономики, более ста тысяч российских чиновников, парламентариев, бизнесменов, общественных и политических лидеров прошли обучение в США.

Процесс формирования российской системы законодательства о некоммерческих организациях начался с начала 1990-х годов. Понятие «некоммерческая организация» впервые было введено Основами гражданского законодательства СССР (утверждены Верховным Советом СССР 31 мая 1991 г.).

Ключевым был период 1995–1997 гг., когда был выпущен ряд законов, регулирующих деятельность некоммерческих организаций. Основы деятельности некоммерческого сектора на территории России заложил Федеральный закон РФ «О некоммерческих организациях», вступивший в силу 12 января 1996 года. Также к блоку новых законов относятся Федеральные

законы «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях», новый закон «Об общественных объединениях». Отдельные виды некоммерческой деятельности регулируются Законами РФ «О поддержке молодежных и детских общественных объединений» от 28 июня 1995 г., «О профессиональных союзах, их правах и гарантиях деятельности» от 12 января 1996 г., «О свободе совести и о религиозных объединениях» от 26 сентября 1997 г. Законодательством достаточно подробно определена деятельность некоммерческих организаций в сфере образования, науки и культуры (например, в Законе РФ «Об образовании», редакция от 13 января 1996 г.).

С этого времени начала радикальных социально-экономических реформ численность некоммерческих организаций (НКО) постоянно росла. На 23 октября 2017 года на сайте Министерства Юстиций Российской Федерации было зарегистрировано 223170 некоммерческих организаций [6].

Если говорить о некоммерческих организациях Югры, то на 23 октября 2017 года здесь Минюстом было зарегистрировано 2078 НКО. Среди наиболее распространённых сфер деятельности общественных организаций доминируют две, распространённые практически повсеместно: защита трудовых прав и интересов членов профсоюзов и развитие спорта, пропаганда здорового образа жизни. Широко распространены спортивные, туристические клубы, сообщества по интересам. Все более заметную роль в становлении гражданского общества Югры, помимо ветеранов и молодежи начинает играть женское движение [1].

На сегодняшний день некоммерческие организации служат посредником между государством и населением, расширяя публичное пространство политики, выполняют функцию медиатора в решении социально-экономических вопросов. Также НКО предоставляют людям возможность самореализации, получения помощи в сложных ситуациях, а также приобретения социально-значимого и профессионального опыта. Реализуя свои программные цели, некоммерческие организации помогают государству решать социальные проблемы общества [3].

Главной стратегической целью развития НКО сегодня является преодоление несоответствия методов и технологий государственного участия в развитии институтов гражданского общества новым политическим и социально-экономическим условиям, значительно опережающим изменения системы государственного регулирования в сфере связей с общественностью [7, 93]. Как отметил Президент РФ Владимир Путин в одном из своих Посланий Федеральному Собранию: «В условиях демократии невозможно представить себе политические процессы без участия неправительственных объединений, без учета их мнений и позиций. Такой диалог сегодня последовательно развивается, в том числе при конструктивном содействии Общественной палаты. Профессиональный авторитет членов палаты, их открытая позиция усилили влияние гражданских институтов на нормотворческую деятельность, на деятельность Правительства и Федерального Собрания, а также на административную практику министерств и ведомств. Общественная палата не осталась в стороне и от борьбы с ксенофобией, неуставными отношениями в армии. Она вносит существенный вклад в укрепление законности и защиту прав человека. Отмечу, что увеличивается и государственная поддержка общественных организаций. В стране растет и число действующих неправительственных организаций, а также их членов-добровольцев, выполняющих различные социально значимые функции, различную социально значимую работу. Их в России уже около 8 миллионов человек. Все это реальные индикаторы формирования в России активного гражданского общества» [5].

Литература

1. Гражданское общество. Департамент экономического развития Ханты-Мансийского автономного округа // URL: <https://depeconom.admhmao.ru/deyatelnost/sotsialno-ekonomicheskoe-razvitiye/strategiya-sotsialno-ekonomicheskogo-razvitiya-okruga/referaty-rabochikh-materialov-k-strategii-2030/776071/grazhdanskoe-obshchestvo>.

2. Гуларян А. Б. Проблема классификации общественных организаций в дореволюционной России. М. : Изд-во «Учитель», 2013.
3. Доклад о состоянии институтов гражданского общества Ханты-Мансийского автономного округа – Югры // URL: [http://www.dumahmao.ru/povest/povest_3505\(4\)/12/2.pdf](http://www.dumahmao.ru/povest/povest_3505(4)/12/2.pdf).
4. Лейкина-Свирская В. Р. Русская интеллигенция в 1900–1917 гг. М. : Мысль. 1981.
5. Послание Президента РФ Федеральному Собранию от 26.04.2007 РФ // URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_67870.
6. О деятельности некоммерческих организаций Информационный портал Министерства юстиции РФ // URL: <http://unro.minjust.ru/NKOs.aspx>.
7. Санжаревский И. И. О государственной безопасности и участии органов власти в развитии сетевых общественных структур // Конституция. Выборы. Государство : Материалы Всерос. науч.-практ. Чичеринская конф. : Сб. материалов. Вып. 2. Тамбов : Изд-во «ООО Центр-пресс», 2008. С. 91–94.
8. Соколов Н. Общественные организации в России (традиция и современность), Вестник Московской школы гражданского просвещения «Общая тетрадь». № 2 (62) // URL: <http://otetrad.ru/article-434.html>.
9. Степанский А. Д. История общественных организаций дореволюционной России. М. : МГИАИ, 1979.
10. Степанский А. Д. Общественные организации в России на рубеже XIX–XX веков : учеб. пособие / под ред. проф. Н. П. Ерошкина. М. : МГИАИ. 1982.
11. Токвиль А. Демократия в Америке. М., 2000.

УДК 1/14

Трусова В. В.

Научный руководитель: Бурханов Р. А., д. философ. н., профессор, СурГУ

ФИЛОСОФИЯ КУЛЬТУРЫ НЕМЕЦКОГО НЕОКАНТИАНСТВА: ВИЛЬГЕЛЬМ ВАНДЕЛЬБАНД И ГЕНРИХ РИККЕРТ

В статье анализируется философия культуры выдающихся представителей Баденской школы неокантианства Вильгельма Вандельбанда и Генриха Риккерта.

Ключевые слова: культура, философия культуры, неокантианство, Вильгельм Вандельбанд, Генрих Риккерт, Баденская школа, человек, ценности, благо, исторические науки.

Неокантианство возникло в Германии, на рубеже 60–70-х гг. XIX столетия, которая на данном историческом этапе, переживала глубокий духовный кризис, как и другие европейские страны. Данный кризис был результатом крушения великих идеалистических систем Шеллинга и Гегеля, поскольку их идеи были не в состоянии объяснить социальные коллапсы, которые волновали Европу в XVIII–XIX в.в. Другой причиной возникновения неокантианства стало бурное развитие естественных наук с их культом опыта, позитивного знания, которые ставили сложные вопросы перед философией: вопрос о природе научного факта, вопрос о соотношении теоретического и эмпирического подходов в научном познании, вопрос об апрорных формах мышления, вопрос о природе всеобщих понятий. Многие из этих вопросов затрагивал в своих работах немецкий философ Иммануил Кант, следовательно, неокантианцы искали ответы на сложившиеся вопросы, обращаясь именно к кантовскому наследию.

Одной из главных задач, которые ставили перед собой неокантианцы, являлось раскрыть философию, как сущность культуры, и выявить закономерности ее развития.

Особый интерес у философских ученых в области проблемы культуры вызывают представители Баденской школы неокантианства Вильгельм Виндельбанд и Генрих Риккерт.

Вильгельм Виндельбанд (1848–1915) – немецкий философ, его идеи принадлежат к Фрейбургской (Баденской) школе неокантианства. По мнению Виндельбанда, культура есть «совокупность всего того, что человеческое сознание в силу присущей ему разумности вырабатывает из данного ему материала» [1, с. 259]. Таким образом, культура является неким духовным феноменом, где зарождаются общезначимые ценности. Согласно Виндельбанду, основа философии культуры заключается в категории ценности, под которыми он понимает трансцендентальные сущности, образующие особый мир, существующий наряду с миром бытия и сферой сознания [1, с. 258].

Виндельбанд в своих трудах подчеркивает значимость ценностей и считает, что философия является наукой о необходимых и общезначимых определениях ценностей. Философ утверждает, что сверхзадачей философии является выяснить, «существует ли наука, т.е. мышление, которое с общей и необходимой значимостью обладает ценностью истины; существует ли мораль, т. е. деятельность, которая с общей и необходимой значимостью обладает ценностью блага; существует ли искусство, т. е. созерцание и чувство, которое с общей и необходимой значимостью обладает ценностью красоты» [1, с. 232].

В основе самой культуры заключена глубокая сущность, которая обуславливает жизнь людей. Универсальными историческими абсолютами, по его мнению, являются *истина, благо, красота и святость*.

Представитель Баденской школы в своей философии сохраняет верность кантовскому критицизму, подчеркивая, что философия всегда является критикой, в этом состоит специфика ее метода. Она изучает фактическое содержание мышления, воли и чувств через призму необходимых и общезначимых ценностей. При нахождении временных всеобщих и необходимых норм в структуре и содержании человеческого сознания, мы обнаруживаем сознание нормативное или «сознание вообще», как писал И. Кант. Суть философии культуры, по мнению В. Виндельбанда, состоит в признании данного нормативного сознания, элементы которого проступают в калейдоскопе исторически изменчивых фактических ценностно-нормативных представлений. Нормативное сознание является окончательным определением предмета философии, задача которой «заключается в том, чтобы в этом хаосе индивидуальных и фактических общепризнанных ценностей отыскать те, которым присуща необходимость нормативного сознания [1, с. 59].

Принятие либо отрицание реальности нормативного сознания – это мировоззренческий выбор каждого человека. Но лишь убеждение в его реальности и осознание собственной сопричастности миру высших вневременных ценностей, воплощающихся в любом акте культурного творчества, представляется, по мнению неокантианцев, единственным условием осмысленности человеческой жизни и мирового исторического процесса. Обнаружив абсолютные культурные ценности и освободив их от всего проходящего, человеческая мысль поднимается в «эфир нормативного сознания» [2, с. 12], и такие моменты знаменуют собой «высшие точки культурного развития» [2, с. 25].

Другим представителем Фрейбургской (Баденской) школы неокантианства является Генрих Риккерт (1863 – 1936), чьи идеи были схожи с идеями Вильгельма Виндельбанда.

Определение культуры, которое дает Риккерт, становится в дальнейшем классическим определением и значительно отличается от уже существующих. По его мнению, культура, есть не что иное, как «совокупность объектов, связанных общезначимыми ценностями и лелеемых ради этих ценностей» [3, с. 84]. Он также дает культуре еще одно определение, где противопоставляет ее с понятием «природа». Понятия «природа» и «культура» неоднозначны. «Продукты природы – это то, что произрастает из земли, а продуктами культуры является то, что создал именно человек, пользуясь своими целями и основываясь на своих ценностях» [3, с. 91].

В своих работах он разделяет науки на две группы – науки о природе и науки о культуре. Именно в науках о культуре главная задача направлена на изучение сути человеческой действительности, которая может быть постигнута при помощи ценностного подхода.

Само понятие ценности, по мнению Генриха Риккерта, включает в себе принцип познания культурных процессов и явлений. Только с помощью принципа ценности можно отличить культурные процессы от явлений природы, таким образом, метод познания в культурных науках есть метод отнесения к ценностям. Только отнесение к ценностям позволяет определить величину индивидуальных (исторических) различий. Руководствуясь ценностями, мы замечаем одно явление и отводим на задний план другое. «Ценностями, как пишет Риккерт, можно назвать особое царство, которое лежит по ту сторону объекта и субъекта» [3, с. 95]. «Природа ценностей заключается в их значимости, а не в их фактичности. Ценность можно присоединить к объекту, и тогда, объект станет благом. Ценность связана с актом субъекта таким образом, что данный акт становится ценностью» [3, с. 96].

В своих работах Генрих Риккерт различает понятия ценности и оценки. Он утверждает, что «оценивать» означает высказывать положительное либо отрицательное мнение. На основании понимания значимости ценности человек выдвигает свое суждение. Если данное понимание отсутствует, то человек не в состоянии оценить тот или иной предмет. Риккерт подчеркивает, что «отнесение к ценностям остается в области установления фактов, а оценка, в свою очередь, выводится из нее» [4, с. 103].

В теории ценностей Риккерт устанавливает взаимосвязь ценностей и благ. В своих выводах он заключает, что не блага являются ценностями, а люди пытаются обрести блага, поскольку у них существует представление о том, что ценно и что нет. Таким образом, он делит мир на мир бытия, мир сознания и мир ценностей. Мир ценностей тесно переплетается с миром бытия, однако, является миром феноменов, которые существуют априорно, доопытно. Ценности, по словам Риккерта, создают «царство трансцендентального смысла». Мир ценностей – это и есть мир культуры, которая не существует без определенных смыслов и значений, без ценностных ориентиров. Поэтому целью в постижении мира культуры является постижение ценностей, определяющее смысл индивида и общества в конкретной культурной реальности.

Главы Баденской школы в своих работах подчеркивают в своей концепции культуры, что философская наука только указывает на ценности, превращает их в осознанные регулятивы мышления, а не создает и не выводит их. «Человек не в праве приписывать себе творческую силу в порождении предметов: где подразумеваются истинные культурные ценности. Человек не действует как индивидуум или как экземпляр своего рода, а всегда выступает в роли хранителя и носителя» [1, с. 432]. Создавая мир культуры, человек уже имеет готовые, заранее заданные образцы, он является исполнителем, функционером данных ценностей.

Таким образом, представители неокантианства Вильгельм Вандельбанд и Генрих Риккерт, основываясь на ценностном подходе, предлагают свою концепцию культуры, где рассматривают отношение к ценностям как неотъемлемую черту историко-культурного познания. Их идея «культурфилософии» заключается в том, чтобы создать новую науку, в основе которой лежит стремление понять человеческое сознание, опираясь на ценностные ориентиры, в различных исторических рамках и сферах жизнедеятельности индивида.

Литература

1. Виндельбанд В. Избранное: Дух и история. М. : Юрист, 1995. 687 с.
2. Злобин Н. С., Туровский М. Б. Культура. Личность. История // Постигание культуры. М. : РИК, 1995. Вып. 3–4. С. 11–35.
3. Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре. М. : Республика, 1998. 413 с.
4. Риккерт Г. Философия жизни. Киев : Ника-Центр, 1998. 505 с.

УДК 316.6

Шуленова Е. В.

Научный руководитель: Мархинин В. В., д. философ. н., профессор, СурГУ

МАНИПУЛЯЦИЯ МАССОВЫМ СОЗНАНИЕМ КАК СОЦИАЛЬНОЕ ЯВЛЕНИЕ

В статье ставится острая социальная проблема: манипуляция массовым сознанием. Этот процесс происходит в обществе неявным образом, но влияет на все отрасли современной жизни человека. Проблему манипуляции массовым сознанием обычно рассматривают в рамках психологической, социологической и политологической наук. Но особенно важно для познания данного явления его рассмотрение в социально-философском ключе, между тем как в историографии темы такой подход практически отсутствует.

Автор рассматривает причины и способы манипулирования массовым сознанием и намечает, опираясь на историю философии, социально-философскую постановку исследования данного феномена. В статье делается вывод, что одной из основных проблем современного общества, порождаемых манипуляцией сознанием является возможность и реальное существование искаженной картины социального мира.

Ключевые слова: манипуляция, массовое сознание, общественное сознание, массовое действие, сознание, социальное поведение, макиавеллизм.

Процессы, происходящие в современном обществе, влияют на все стороны жизни человека. Человек вынужден принимать огромное множество решений, но люди не задумываются о природе принятых решений и действий и уверены что их действия – это следствие их собственных желаний и убеждений. Люди склонны без вопросов воспринимать информацию, и зачастую не пытаются ее проанализировать, в итоге не рефлекслируемая информация неявным образом формирует внутреннюю готовность человека к определенным действиям, создает соответствующую социально-психологическую установку. Потенциал возможностей манипуляции массовым сознанием чрезвычайно возрастает благодаря развитию компьютерной техники, Интернета, наличию коммуникативно-информационных средств высокого качества. Можно утверждать, что, информационная среда создает все условия для манипулирования всеми формами и уровнями массового сознания, с целью управления психикой и социальным поведением. Следует также предположить, что манипулирование массовым сознанием становится системным явлением, которое охватывает все сферы жизни общества. Процесс манипуляции массовым сознанием необходимо изучать, так как он может привести к возникновению существенно искаженного видения мира и к непредсказуемым действиям людей.

Обратим внимание на этимологию термина «манипуляция». Само понятие «манипуляция» происходит от латинского слова *manipulus*, которое имеет два значения: а) пригоршня, горсть (*manus* – рука и *plere* – наполнять) и б) маленькая группа. В первом значении термин предполагает технологический контекст (дискурс): обращение с объектами с продуманной целью. Например, это «ручное управление» чем-либо. Термин в таком его значении используется непосредственно в технике. Во втором значении термин обозначает «маленькую группу». Говоря конкретнее, в Древнем Риме понятие «манипуляция» обозначало небольшой, мобильный отряд воинов «манипулу», который подчинялся беспрекословно главному воину. Словарь определяет «манипуляцию» как «акт влияния на людей и управление ими с ловкостью, как скрытое управление, или обработка». Имеется в виду, что для таких действий требуется ловкость и сноровка.

Согласно ситуациям взаимодействия людей, манипуляцию можно представить как психологическое воздействие на человека, в таком случае он выступает в качестве объекта, с ко-

торым проводятся определенные действия, чтобы подчинить его себе. Манипулятор стремится использовать человека в своих целях для получения выгоды. Определяющий признак манипуляции состоит в том, что этот процесс происходит скрытно, неявно. Также важным признаком манипуляции является наличие контроля над этим процессом со стороны манипулятора. Иногда манипулирование оправдывают тем, что оно заменяет насилие на мягкую форму принуждения. Но это форма духовного насилия тем более унижительна для человека, что воздействует на сознание и лишает выбора.

Попытки философского осмысления такого явления как «манипуляция» сознанием предпринимались еще античными философами. Хотя, правда, точного и прямого упоминания этого феномена у них еще нет, но, тем не менее, присутствуют отдельные признаки манипулятивного воздействия. По рассуждениям Платона в диалоге «Филеб», манипуляция является одним из явлений окружающей действительности, обладающим уникальным качеством – быть средством, позволяющим подчинить волю и внушить человеку определенный образ мыслей и направить его на совершение действий без физического принуждения. «...Искусство убеждать значительно отличается от всех других искусств, так как оно всех их заставляет рабски служить себе добровольно, а не насильно ... оно гораздо лучше всех искусств» [7, с. 83]. В диалоге Платона «Государство» он говорит о «хорошей» лжи и «добродетельном» обмане, которые нужно применять правителям как против неприятеля, так и для пользы государства.

Манипуляция сознанием часто прямо трактуется как инструмент политики, в эпоху Возрождения манипуляция приобретает форму «макиавеллизма». Н. Макиавелли называют первым популяризатором науки манипулирования. Философ писал в своем трактате «Государь» о том, что «в борьбе за власть допустимы любимые средства, можно не соблюдать нормы морали ради достижения собственной цели, честность и другие добродетели не имеют ценности, если обман и сила являются более выгодными», «мудрый правитель никогда не должен держать слово, если это противоречит его собственным интересам». «Государь никогда не ищет хорошей причины, чтобы нарушить свое обещание» [5, с. 12]. Н. Макиавелли разработал манипуляционные правила, принцип которых заключается в искажении восприятия окружающими людьми определенной ситуации. Таким образом, можно сделать вывод, что «макиавеллизм» – это определенная социальная стратегия поведения человека, которая включает манипуляцию другими людьми в личных целях. Со временем термин «макиавеллизм» стал нарицательным, использовался для обозначения нравственной позиции.

Сторонником идей «макиавеллизма» в том плане, что они исходят из убеждения во враждебном отношении людей друг к другу, пренебрегают законами морали, был Т. Гоббс. «... Равными являются те, кто в состоянии нанести друг другу вред во взаимной борьбе и поэтому «каждое объединение образуется ради пользы или славы, то есть, ради любви к себе, а не к другим» или, иначе говоря, среди людей имеет место «борьба всех против всех» [2, с. 30].

К сторонникам Н. Макиавелли и Т. Гоббса также относится и Ф. Бэкон, он занимался трактовкой проблемы манипуляции сознанием с позиции учения о заблуждениях, подчиняющих сознание человека, то есть о так называемых «идолах» рода, пещеры, площади и театра и т. д.

Философ выделяет психологические характеристики человека, делающие его подверженным манипуляции. В результате чего общество воспринимает обманчивые и ложные образы и происходит искажение картины мира. Ф. Бэкон выделяет среди средств манипуляции искусство, так как искусство особый вид познания, с помощью которого можно эффективно передать существующую картину мира, а символические средства – аллегории, загадки, образные сравнения, притчи – делают ее очевидной и наглядной для искаженного манипуляцией понимания. Символические средства могут быть использованы как «хитроумное орудие обмана» с целью менять, скрывать истинный смысл [1, с. 18].

С началом эпохи Просвещения начинается новый этап в изучении и практике манипуляции сознанием, появляются новые средства воздействия, такие как массовая литература и

пресса, театральное и музыкальное искусство. Взгляды этого периода основаны на вере в природную доброту человека, яркими представителями этого периода были философы Ж. Руссо, И. Кант, Д. Дидро. Философы М. Монтень, Б. Паскаль и Ф. Ларошфуко писали об обязательном освоении способов манипуляции.

Представители Франкфуртской школы Г. Маркузе, Э. Фромм, Т. Адорно, Ю. Хабермас, М. Хоркхаймер, внесли большой вклад в разработку проблемы манипуляции человеческим сознанием в 20 веке. Философы этой школы, рассматривая социальную реальность западного общества, пришли к согласному выводу, что социальная успешность западных стран достигается за счет затруднений в самореализации личности в этом обществе, объясняющихся специфическим состоянием сознания индивидов, подчиненного определенным политическим, идеологическим, культурным установкам. Именно эти установки и включают манипулятивное воздействие.

Труды некоторых философов 19–20 вв. также посвящены теме манипуляции массовым сознанием. Проблема манипулирования массовым сознанием в этот период времени становится предметом теоретического осмысления, раскрываются механизмы и технологии формирования массового сознания и манипулирования им. В связи с философско-этическим аспектом проблемы манипуляции сознанием начинаются и научные исследования на эту тему. В философских исследованиях, в свою очередь, используется научный теоретический и эмпирический материал.

Среди авторов 19 в. надо назвать Лестера Уорда (1841–1813), американского социолога, который соотносит манипуляцию сознанием с интеллектуальной деятельностью. В работе «Психические факторы цивилизации» (1892) социолог пишет о чувственной (субъективной или аффективной) способности ума, которая очень важна, но не изучена наукой по сравнению с мыслительной (объективной). Согласно Уорду, субъективные явления (чувства, душа человека) выражаются как динамический элемент общества. Основной элемент объективных явлений – интуитивная способность, это единственный инструмент управления обществом. Субъективные явления развивались для того чтобы сохранить жизнь, а объективные для того, чтобы достичь такую цель, которую нельзя достичь без воли руководителя. «Великие беды, от которых страдает теперь общество, развились с прогрессом интеллектуального господства» [8, с. 69]. Уорд считает, что обман – это обязательный элемент господства в обществе. Субъективные явления при обмане достигают лучших результатов. «...Обман – это ключ к успешности...» [8, с. 81]. Обман может принимать злокачественную и мягкую форму, мягкая форма проявляется у большинства людей, а у меньшинства – злокачественная. Это меньшинство он называет «паразитами» общества.

Философ культуры Йохан Хейзинга (1872–1945) пишет о многообразных культурных феноменах и явлениях, затрагивающих социально-практический аспект социальной жизни, и трактует их как игровые. Й. Хейзинга проектирует общественное поведение на игровую ситуацию. Процессы, происходящие в обществе, он называет «игрой» [10, с. 25]. Он считает, что манипуляция похожа на «нечестную» игру. Философ негативно относится к этому процессу, так как считает, что манипуляция маскирует намерения, с помощью специально придуманных игровых форм. Если «нечестная игра» существует в обществе, то игра в обществе становится «псевдоигрой». Что еще раз доказывает существование различных способов искажения существующей реальной картины мира.

В работах основных представителей экзистенциализма, Н. Бердяева, А. Камю, Г. Марселя, Ж-П Сартра, К. Ясперса, нет прямого упоминания о манипуляции сознания, но они пишут о социальной инструментальности бытия человека, о противоречиях его духовно-чувственного мира, образовавшихся в результате включенности человека в социальную и духовную сферу жизни общества, что, в общем, тоже значимо для понимания способов манипулирования сознанием.

Ролло Мэй (1909–1994), известный психолог и психотерапевт, развивавший позицию экзистенциализма в психологии, избрал предметом исследования процесс манипуляции, со-

единив его трактовку с категорией «сила воли» и со стремлением к завоеванию власти. Причем манипулирование, по Мэю, может приобретать разные формы, человек может манипулировать не только другими людьми, но даже и собой. [6, с. 38] «Сила воли» употребляется как метод отказаться от желаний, сдерживать побуждения. «Человек с силой воли, манипулирующий собой, манипулирует и другими» [6, с. 93] Однако при этом Р. Мэй считает, что если человек использует манипуляцию, то, на самом деле, она не увеличивает его власть, а подрывает ее.

Другой известный психолог и психотерапевт, ученик и сторонник гуманистической психологии Абрахама Маслоу, Эверетт Лео Шостром (1921–1992), выразил свое отношение к манипуляции массовым сознанием и сформулировал свою концепцию, в рамках которой манипулятивность является элементом межличностных отношений. Процесс манипуляции сознанием, происходящий в условиях рыночной экономики, заставляет людей относиться друг к другу равнодушно, как к вещам. Использование манипуляции связано с борьбой за выживание, а развитие ее форм диктует сама жизнь. Манипуляция сознанием, считает Э. Шостром, это беда современного общества; он оправдывает манипуляцию лишь тем, что в рыночном обществе человек по необходимости должен контролировать свое окружение и использовать его для получения благ. В современном обществе у людей нет полного понимания и уважения к другим, что и является причиной манипулирования. Человек манипулирует другими, не потому что он очень сильный физически и морально, а от бессилия. Человек, испытывая страх перед тяжелым положением, видит в использовании других людей себе во благо. В действительности же человек в этом обществе не верит в собственные силы и возможности. Э. Шостром особо выделяет такой тип манипулятора как, по его словам, «пассивный манипулятор», т. е. манипулятор, использующий в целях манипуляции свою слабость и социальную беспомощность. Личность, которая осуществляет манипуляцию, одновременно является объектом и субъектом своего манипулятивного процесса. «Недоверие – главная причина манипулирования», считает Э. Шостром [12, с. 114].

Еще одна негативная социально фундированная оценка процесса манипуляции сознанием принадлежит неофрейдистскому психологу и философу Эриху Фромму (1900–1980). Фромм считал, что рыночные отношения мотивируют и способствуют манипуляции сознанием и что они формируют те знания о человеке и тот его образ, которые необходимы для управления им и его поведением. Рыночные отношения лишают людей индивидуальности, обезличивают их. Манипулятивные склонности у людей формируют не только общественные, но и социокультурные традиции [9, с. 116].

В контексте нашей темы среди современных нам авторов следует назвать отечественного ученого и мыслителя, социолога и политолога С. Г. Кара-Мурзу (род. в 1939 г.), посвятившего интересующей нас теме очень содержательную книгу «Манипуляция сознанием» (2000 г.) Автор рассматривает существо, формы и методы «манипуляции сознанием». Под «манипуляцией сознанием» понимает «программирование мнений и устремлений отдельных лиц и масс, их настроений и даже психического состояния с целью обеспечить такое их поведение, которое нужно тем, кто владеет средствами манипуляции» [4, с. 16]. С. Г. Кара-Мурза дает обстоятельный анализ предпосылок манипуляции, формирования мифов общественного сознания, влияющих на восприятие реальностей мира. Он показывает, что общественные институты, массовая культура и СМИ являются инструментами манипуляции сознания. С. Г. Кара-Мурза предполагает, что человечество стоит на пороге создания общественного жизнеустройства, в котором может оказаться состоявшимся социальное господство посредством манипуляции сознанием. Главная цель книги – дать материал для размышлений о том, как предотвратить развитие мировых событий в указанном направлении и создать условия для выбора позитивной альтернативы манипулятивному жизнеустройству.

Подводя итог нашего анализа состояния темы манипуляции сознанием, следует отметить, что усилия и труды философов и ученых на эту тему содержат не только описания процесса манипуляции, но и попытки выделить причины, подвигающие человека на путь мани-

пулятивного поведения как в качестве субъекта-манипулятора, так и в качестве объекта – манипулируемого существа. В рассмотренных нами трудах показывается, что процесс манипуляции сознанием предполагает сокрытие истинных целей и намерений: побуждение к совершению определенных действий, изменению ценностных установок, мнений, взглядов масс людей. Обязательным условием манипуляции является сохранение у объекта манипуляции иллюзии свободы выбора решений, иллюзии независимости взглядов и мнений. Почти все исследователи – и философы, и ученые – дают негативно-критическую характеристику данного явления и приходят к выводу, что манипулятивное поведение порождается не столько природой человека, сколько особой формой социального жизнеустройства. Основными источниками манипулятивного поведения в психологическом плане, как следует из работ многих авторов, являются: нарушение единства эмоционального и интеллектуального уровней человеческого сознания; стремление человеческих индивидов к экономии собственных усилий, с одной стороны, а с другой – потребность в утверждении личностной идентичности и волевой самореализации, в общем, потребность в самоутверждении. Средства манипулирования основываются на создании социальных мифов, искажении реальной картины мира, то есть распространении идей, выражающих социальные интересы манипуляторов. Будет ли человек манипулятором или манипулируемым, это зависит от целого комплекса субъективных психологических и, прежде всего, объективных социальных мотивов и причин.

Изучая результаты исследований по интересующей нас теме нельзя не прийти к заключению, что возможность освобождения от строя, в котором нормой являются манипулятивные отношения и поведение, требует его качественного преобразования на началах гуманизма и социальной справедливости. В этой связи следует подчеркнуть, что особенно актуальным к настоящему времени является исследование проблемы манипуляции массовым сознанием в предметной области социальной философии.

Литература

1. Бэкон Ф. Афоризмы об истолковании природы и царства человека. Т. 2. М. : Мысль, 1978.
2. Гоббс Т. Соч. Т. 1. М., 1964.
3. Зигмунт Б. Индивидуализированное общество / Пер. с англ. ; под ред. В. Л. Иноземцева. М. : Логос, 2005. 390 с.
4. Кара-Мурза С. Г. Манипуляция сознанием. М., 2000.
5. Макиавелли Н. Государь. М. : «Эксмо», 2007.
6. Мэй Р. Любовь и воля М. : Из-во «Рефлбук», 1997.
7. Платон. Собрание сочинений ; под. ред. А. Ф. Лосева., В. Ф. Асмуса. СПб. : Изд-во «Олега Абышко» 2007. Т. 3. Ч. 1. 752 с (83 с.)
8. Уорд Л. Психические факторы цивилизации. СПб. : Питер, 2003.
9. Фромм Э. Бегство от свободы. М. : Просвещение, 1987.
10. Хейзинг Й. «Человек Играющий» (Johan Huizinga «Homo Ludens»), переведенная Д. В. Сильвестровым в 1997 году.
11. Шипова А. В. Манипулирование сознанием и его специфика в современном обществе: автореферат. Ставрополь, 2007.
12. Шостром Э. Человек-манипулятор. Внутреннее путешествие от манипуляции к актуализации. М., 2008.

ИСТОРИЯ

УДК 625.7(091) (571.122) «1960/1970»

Веселов С. И.

Научный руководитель: Прищепина А. И., д. ист. н., профессор, СурГУ

СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫЕ УСЛОВИЯ ЖИЗНИ АВТОДОРОЖНЫХ СТРОИТЕЛЕЙ СЕВЕРА ЗАПАДНОЙ СИБИРИ В СЕРЕДИНЕ 1960-х – ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ 1970-х ГГ.

В статье рассматриваются социально-бытовые условия жизни автодорожных строителей в период нефтегазового освоения севера Западной Сибири. Анализируются проблемы обеспечения автодорожных предприятий жильем, детскими садами, медпунктами и учреждениями культуры.

Ключевые слова: социально-бытовые условия, нефтегазовое освоение, автодорожные строители, трест Тюменьдорстрой, СУ-904, СУ-909.

Развитие социально-бытовой инфраструктуры являлось одной из самых проблемных сфер в период интенсивного нефтегазового освоения севера Западной Сибири. Формирование жилищного обеспечения, медицинского обслуживания, образовательных и культурных учреждений в дорожно-строительных трестах становилось первостепенной задачей по закреплению кадров на местах. Строительство автомобильных дорог всегда сопрягалось с постоянными бытовыми трудностями. Автодорожные строители работали на большом расстоянии от баз обслуживания и мест дислокации предприятий, так как разброс транспортных объектов мог достигать нескольких сотен километров. Особую значимость в этом плане приобретали социально-бытовые условия жизни автодорожных строителей, которые должны были соответствовать минимальным потребностям и компенсировать тяжелые условия труда в суровом климате севера Западной Сибири.

С открытия нефти и газа в северных районах Тюменской области и последующей начальной эксплуатации месторождений в 1964 г. автодорожным строителям пришлось в кратчайшие сроки создавать производственные базы, собственными силами строить жилье и бытовые помещения. В феврале 1965 г. первые строительные управления (СУ) № 904 в Сургуте и № 905 в Урае, которые подчинялись Управлению строительства № 1 Государственного производственного комитета по транспортному строительству СССР приступили к производственной деятельности [1, л. 58–59]. Организационный этап в СУ-904 и СУ-905 сопровождался немалыми трудностями, которые не позволили автодорожникам перейти к строительству внутрипромысловых дорог. Это неполная укомплектованность штатов, отсутствие производственной базы, острый недостаток строительных материалов и механизмов, отсутствие надежной связи с прорабскими участками, так и с управлением строительства, что отрицательно отразилось на производственной деятельности управлений [4, л. 135; 16, л. 1–6].

Первая колонна бульдозеров, автогрейдеров и грузовых автомобилей МАЗ-200 во главе с начальником СУ-904 Н. И. Козмиренко прибыла из Тюмени по «дороге жизни» в Сургут в марте 1965 г. [17]. Перебазирование СУ-904 из Челябинской области в Тюмень, а потом транспортировка оборудования и временного жилья в Сургут оказалось делом не простым и затянулось на неделю. Мазы и тракторы тянули вагончики по зимникам, емкости с горючим, установленные на санях [Там же]. С первых дней на Севере к вышеуказанным проблемам добави-

лись отсутствие жилья и бытовая необустроенность. Эти проблемы пришлось решать строительному управлению в рабочем порядке. Поселок автодорожных строителей начал формироваться в районе современной улицы Дзержинского, который получил название Таратыновка [6, с. 91]. К лету 1965 г., большинство рабочих СУ-904 жили в палатках, а позднее уже в балках и вагончиках. На страницах газеты «К победе коммунизма» сообщалось: «на западной окраине Сургута, сразу за поселком нефтяников, вырос небольшой палаточный городок. Около него несколько новеньких самосвалов, мощные тракторы. Здесь расположилось недавно прибывшее дорожно-строительное управление № 904» [19].

В 1965 г. в системе Главдорстроя Министерства транспортного строительства СССР на базе действующих стройуправлений, был создан трест «Тюменьдорстрой». В 1966 г. трест включал 3 стройуправления: СУ-904, СУ-905, СУ-909 [8, л. 78]. Пройдя организационное оформление, трест провел ряд мероприятий по закреплению инженерно-технических и рабочих кадров на местах. В течение года из централизованных источников финансирования трест «Тюменьдорстрой» осуществил строительство 3 восьмиквартирных дома в Нижневартовске для СУ-909. Жилые дома ввели в эксплуатацию с временными отделочными работами без водопроводной и канализационной сетей, так как они отсутствовали на территории Нижневартовска [8, л. 81]. Поселок СУ-909 стал отстраиваться в промышленной части Нижневартовска, который сохранился и в настоящее время. Так, в 1966 г. рабочие СУ-904 в Сургуте построили 35 домов на 98 квартир, 17 балков и общежитие на 20 мест [2, л. 65]. Тем не менее, жилищная проблема оставалась довольно острой. Вновь прибывающие рабочие со всех уголков страны в северные края, не решая положительно жилищную проблему, возвращались обратно или устраивались в те организации, которые предоставляли необходимый минимум. В 1968 г. руководство «Тюменьдорстроя» отмечало: «текучесть инженерно-технических и рабочих кадров происходила ввиду неудовлетворительных жилищных условий в хозяйствах треста» [9, л. 121].

По-особенному сложилась судьба СУ-905. В сентябре 1968 г. в связи с возрастанием строительного-монтажных работ по сооружению автодорог на Усть-Балыкском месторождении, приказом управляющего трестом «Тюменьдорстрой» Ю. В. Юшкова, СУ-905 перебазировалось из Урая в Нефтеюганск [14, л. 6]. Вся созданная материальная база и построенное жилье в 1965-1968 гг. осталось на прежнем месте. В связи с этим, СУ-905 в Нефтеюганске начинало практически с нуля, за исключением прорабских участков, которые работали под началом СУ-904 в районе Нефтеюганска и позднее были переданы в СУ-905 [18, л. 81].

В трудных условиях находились обслуживающие подразделения треста «Тюменьдорстрой». В 1969 г. Автобаза № 92 дислоцировавшаяся в Сургуте, которая должна была обеспечивать доставку строительных материалов на объекты СУ-904, стала не выполнять плановые показатели коэффициента использования грузовых автомобилей. Причиной этого являлись отсутствие запасных частей и неудовлетворительные социально-бытовые условия водителей автобазы [13, л. 259]. А. Г. Лоц бывший начальником Автобазы № 92 в 1969–1971 гг. вспоминал, что «не менее остро стоял вопрос трудовой дисциплины. Пьянки, драки, невыход на работу... В общежитие зайдешь: специфический запаха алкоголя, табачного дыма и так называемого «чифира». Везде горы окурков и бумаги, разбросанная вонючая спецодежда и обувь. Люди потеряли всякую веру в возможность нормально работать и жить» [17, с. 46]. Наведению порядка способствовали местный партийные и профсоюзные комитеты в строительных управлениях и автобазах, которые контролировали общественный порядок в общежитиях и своевременный выход на работу [17, с. 47].

В поселках дорожных строителей, наблюдались случаи нарушения санитарного режима. В 1970 г. местный комитет профсоюза выявил на территории поселка СУ-904 не засыпанные санузлы возле общежития Автобазы № 92, около домов поселка СУ-904 и прачечной обнаружен завал древесных отходов и различного мусора [3, л. 82]. Начальник СУ-904 Н. П. Фоменко приказом по управлению объявил строгий выговор коменданту общежития

СУ-904, а заместителю начальника И. А. Рарицкому было поручено пересмотреть штат вахтеров-уборщиц [3, л. 83]. В целом, нарушения санитарно-эпидемиологического режима были характерны для Сургута 1970-х гг. [20, с. 222–223].

После выхода постановления ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 12 января 1968 г. «О мерах по обеспечению капитального строительства кадрами» в тресте «Тюменьдорстрой» активизировалась работа по развитию социально-бытовой инфраструктуры. К 1970 г. в тресте функционировало 3 медпункта, 6 столовых и котловых пунктов, 3 клуба, 9 красных уголков, 7 магазинов, 2 детских сада, 4 бани, 3 прачечных, 3 спортплощадки [21, л. 109–110].

Архивные документы свидетельствуют, что в начале 1970-х гг. бытовые условия в некоторых строительных управлениях существенно улучшились. В 1971 г. СУ-904 имело 4 новых общежития на 172 места, 36 жилых домов на 159 квартир, общей площадью 3 398 кв. метров [5, л. 79]. Помимо того, в общежитиях СУ-904 появились журналы, книги и телевизор. В пояснительной записке к годовому отчету СУ-904 утвердительно заявляло: «в вагончиках и временных сооружениях работники СУ-904 не проживают» [5, л. 79].

Не все так однозначно было в легендарном СУ-909, которое с 1969 г. начало создавать «бетонное кольцо» Самотлора. В 1971 г. количество жилплощади в стройуправлении составляло 8 375 кв. м [11, л. 32]. Однако данной жилой площади было крайне недостаточно. Отмечалась скученность и переполненность комнат общежитий. Если в 1970 г. в СУ-909 числилось 390 чел., то уже в 1971 г. выросло до 561 чел., что создавало трудности в своевременном обеспечении жильем работников управления [11, л. 31]. Количественный рост рабочих в СУ-909 объяснялся растущими объемами дорожного строительства на Самотлорском нефтяном месторождении. До начала 1970-х гг. СУ-909 прокладывало по 500 метров дорожного полотна на озере Самотлор. Хозяйственные руководители нефтегазовых управлений недоумевали. «Разве это темпы, – возмущался начальник НГДУ «Нижневартовскнефть» Р. И. Кузоваткин. – Нам надо больше дорог. Втрое! Значит и мощность строительства должна повыситься втрое. Будут дороги – будет нефть!» [22, с. 99].

Начальникам строительных управлений приходилось не только выполнять производственные задания, но и вникать в решение социально-бытовых вопросов, которые остро стояли во вновь образованных управлениях. В 1971 г. в Мегионе было организовано СУ-920, которое выполняло подрядные работы для НГДУ «Мегионнефть» [11, л. 185]. В течение короткого периода СУ-920 обустроило промышленную базу и начало строить собственный поселок. Если первый руководитель управления Г. В. Тулинцев не смог организовать плодотворную работу в коллективе автодорожников, то благодаря целеустремленной деятельности второго руководителя Ю. С. Ярошенко СУ-920 в 1971–1972 гг. осуществило строительство и ввело в эксплуатацию брусчатые двухквартирные дома общей площадью 5,2 тыс. кв. метров, общежитие на 50 мест, магазин, столовую-кафе «Дорожник», здравпункт, почту, спортзал, контору с автономной телефонной связью и детский сад на 140 мест с бассейном [7, с. 249]. Первый секретарь Нижневартовского городского комитета КПСС в 1969–1978 гг., С. Д. Великопольский вспоминал, что Ю. С. Ярошенко по сравнению с начальником СУ-909 В. Г. Шереметьевым «подкупал простотой, доступностью, умением говорить с людьми, выслушивать их, а главное — помогать им. У него была тяга к самостоятельности, большое желание строить» [7, с. 248].

В начале 1970-х гг. организационный этап прошло строительное управление № 917 в п. Стрежевой Томской области. В 1970 г. СУ-917 имело жилищный фонд площадью 2 177 кв. м., что составляло 91 % обеспеченности жильем [11, л. 110]. Основным типом жилья в управлении являлись четырехквартирные дома. Отличительной особенностью жилых домов СУ-917 являлось то, что 632 кв. м. из имеющейся площади отапливалось от городской теплотрассы, оборудовано водопроводом и было газифицировано 1 680 кв. м [11, л. 111].

В отдельных управлениях треста «Тюменьдорстрой» отмечалось неудовлетворительное снабжение продовольственными товарами. Так, в 1970 г. нижневартовское СУ-909 жало-

валось на плохое снабжение продовольственными товарами [10, л. 89]. Для улучшения питания работников СУ-909 на трассах организовывались пункты котлового питания [10, л. 90].

Активно велась культурно-массовая работа в стройуправлениях треста «Тюменьдорстрой». Например, в 1971 г. СУ-909 имело клуб «Юбилейный» на 150 мест, в котором располагалась библиотека с книжным фондом на 8 тыс. экземпляров. В клубе демонстрировались художественные фильмы. Для художественной самодеятельности был приобретен эстрадный оркестр [11, л. 33]. Кроме СУ-909, эффективно проводилась воспитательная работа в СУ-904, где организовывались коллективные посещения кинотеатра, читались лекции на международные и экономические темы [5, л. 79].

В середине 1970-х гг. не во всех строительных управлениях треста «Тюменьдорстрой» проводилась культурно-массовая работа. В 1975 г. подразделения «Тюменьдорстроя» СУ-931 (Тобольск), СУ-926 (Мамонтово), АБ-100 (Тюмень) и СК-102 (Утяшево) не имели собственных клубов [12, л. 250]. Вместе с тем, руководство треста «Тюменьдорстрой» уделяло много внимания организации общественного питания. В 1975 г. в каждом из 8 строительных управлений треста имелись столовые, котловые пункты и продовольственные магазины. Более того, «Тюменьдорстрой» частично решил проблему обеспечения продуктами питания через отделы рабочего снабжения нефтяников и управление «Тюменьстройпуть» [Там же, л. 250].

Не подлежит сомнению тот факт, что в борьбе за километры нефтяных автомагистралей автодорожные строители жертвовали бытовыми удобствами и стремились выполнить главную задачу транспортного освоения – создать круглогодичную сеть автомобильных дорог в северных районах Западной Сибири, то есть связать надежной транспортной связью нефтегазовые промыслы с городами и поселками.

Таким образом, социально-бытовая инфраструктура в автодорожных предприятиях севера Западной Сибири развивалась медленно. Постепенное улучшение социально-бытовых условий жизни автодорожных строителей треста «Тюменьдорстрой» напрямую зависело от нескольких факторов: работы партийных и профсоюзных комитетов и уровня организационных способностей руководителей строительных управлений треста. Позитивные тенденции наблюдались в организации общественного питания, медпунктов и проведении культурно-массовой работы в управлениях треста. Однако, несмотря на усилия партийных и профсоюзных организаций, направленные на решение социально-бытовых проблем, автодорожные строители постоянно испытывали нехватку жилья, а зачастую и продовольственных товаров.

Литература

1. Архивный отдел Администрации г. Сургута (АОАГС). Ф. 202. Оп. 1. Д. 1.
2. АОАГС. Ф. 100. Оп. 1. Д. 11.
3. АОАГС. Ф. 100. Оп. 1. Д. 44.
4. АОАГС. Ф. 100. Оп. 1. Д. 5.
5. АОАГС. Ф. 100. Оп. 1. Д. 69.
6. Атаманенко А. Л., Атаманенко П. А., Атаманенко Т. Н. Сургутские были. Сургут : ГУП ХМАО «Сургутская типография», 2004. 352 с.
7. Великопольский С. Д., Переплеткин Ю.И. Мегионский марафон. Тюмень : Мандрика, 2004. 384 с.
8. Государственный архив Тюменской области (ГАТО). Ф. 1952. Оп. 1. Д. 39а.
9. ГАТО. Ф. 1952. Оп. 1. Д. 121.
10. ГАТО. Ф. 1952. Оп. 1. Д. 180в.
11. ГАТО. Ф. 1952. Оп. 1. Д. 186д.
12. ГАТО. Ф. 1952. Оп. 1. Д. 231г.
13. ГАТО. Ф. 1952. Оп. 1. Д. 156в.
14. ГАТО. Ф. 1952. Оп. 1. Д. 63а.

15. Государственный архив социально-политической истории Тюменской области. Ф. 3640. Оп. 1. Д. 1.
16. Дороги перережут тайгу // К победе коммунизма. 1965. 23 апреля. № 49 (2819).
17. Лоц А. Г. За весну я «оставил» там две пары ботинок // Сибирское богатство. 2009. № 3. С. 44–47.
18. Отдел по делам архивов департамента по делам Администрации г. Нефтеюганска. Ф. 23. Оп. 1. Д. 4.
19. Побегут по тайге дороги // К победе коммунизма. 1965. 9 июня. № 69 (2839).
20. Прищепа А. И. Возрождение Сургута. Вторая половина XX века. Сургут : Дефис, 2015. 240 с.
21. Российский государственный архив экономики. Ф. 9538. Оп. 7. Д. 176.
22. Салмин В. Д. Гордость Югры: Книга о лидерах. Тюмень : Изд-во Ю. Мандрики, 2000. 256 с.

УДК 391.2(571.122-21Сургут)(091)"1920/1930"

Гусева Д. А.

Научный руководитель: Иванов А. С., старший преподаватель, СурГУ

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЖЕНСКОГО ОБРАЗА 1920–1930-х ГОДОВ (ПО МАТЕРИАЛАМ СУРГУТСКОГО КРАЕВЕДЧЕСКОГО МУЗЕЯ)

Статья посвящена вопросам становления женской моды 1920–1930-х гг., ее проявлениям на территории Западной Сибири. Автор определяет факторы и условия, которые повлияли на формирование женской одежды в Сибири. На основе коллекций Сургутского краеведческого музея анализируется образ сибирской женщины. Автор делает вывод о том, что территория Западной Сибири в силу сложившихся условий во многом отставала от центральной части страны, что весьма отразилось на облике женского населения.

Ключевые слова: мода, одежда, сибирская женщина, образ, торговля.

На протяжении длительного времени в Советском обществе сохранялось лишь интуитивное понимание того, что такое «мода», и в чем ее предназначение. В силу происходивших в стране событий, а также пути, который выбрало Российское государство, стало необходимым создание стилистического внешнего образа всего советского народа. Формирование советской идентичности требовало моделирования одежды, соответствующей не только новой идеологии, но и политическим задачам [4, с. 1]. При этом мода социализма явилась отражением и выражением советской унификации, зарегламентированного типа поведения и мышления людей [4, с. 1].

Анализируя понятие «мода» многие исследователи говорят о цикличности. Она подчинена ритму, который историки сравнивают с дыханием жизни [3, с. 120]. Каждый исторический период может нести в себе и отражать разные тенденции и явления [3, с. 120].

Так в 1920-х годах в Советском Союзе, происходит самоопределение самой личности. В творческом и эстетическом плане воссоздание «советского костюма» было направлено на воплощение идеи целесообразности форм кроя, а также взаимосвязи тела и одежды человека. Как отмечала Т. К. Стриженова: «Великая русская революция должна оказать влияние и на внешний покров человека» [15, с. 48].

Революционные события внесли свои коррективы в историю советской моды. Так 23 февраля 1917 года из-за массовой манифестации петроградских работниц в честь междуна-

родного женского дня, а потом всего столичного пролетариата, поддержанной солдатами свершился государственный переворот. Возник лозунг: «Отныне и Вы, русские женщины, можете пользоваться всеми Вашими силами для борьбы за Ваши права гражданки, матери и жены» [8, с. 176]. Так же в первые, на страницах журнала «Женское дело», печаталось следующее: «Не забудьте о своем гражданском долге, подписывайтесь на заем свободы», но и в условиях суровой действительности стремился помочь женщинам хорошо выглядеть и следовать модным тенденциям [14 с. 103;104]. Теперь интересной женщиной, считается та, которая оставаясь хорошей хозяйкой, любящей женой, матерью, в тоже время могла находить досуг, интересоваться общественными процессами в самом широком смысле и постоянно стремиться к самопознанию. [9 с. 8]. Так и советский костюм и мода должны были стать внешним отражением нового внутреннего мира женщины. Таким образом, складывалась ситуация в центре страны.

Проанализировав ситуацию на территории Западной Сибири, мы можем отметить, что существовал ряд факторов, тормозивших воплощение «новых модных советских» тенденций в жизнь.

Во-первых, Западная Сибирь – достаточно отдаленный регион от Центральной части России, и отсутствие коммуникаций могло сыграть не последнюю роль в его отставании в области моды. Во-вторых, что более значимо, Западная Сибирь 20–30-х гг. XX века продолжала оставаться местом ссылки, местом пребывания спецпереселенцев [12, с. 3] и не рассматривалась в качестве региона передового социально-культурного и духовного развития. В-третьих, одежда сибирского населения, как часть материальной культуры продолжала развиваться в рамках местных культур и традиций (в традиционном направлении). На внешний облик одежды мог повлиять и суровый климат этой территории [10, с. 117]. Кроме того, особенности развития торговли влияли на процессы распространения новых типов одежды. В Западной Сибири торговля процветала только в крупных городах, как на пример Тюмень и Тобольск. Но даже в Тюмени, существовали проблемы связанные с развитием торговли. Для успешного развития внутреннего рынка необходим был ряд условий, например, таких, как наличие достаточного количества товаров или же платежеспособность самого населения [1, с. 25; 26]. В связи, с отсутствием этих условий, большая часть предметов одежды была привозной, либо же часть товаров скупали на небольших торговых ярмарках по низким ценам. С другой стороны, если и присутствовал на прилавках товар в небольшом количестве, то для местного населения являлся дорогой роскошью, так как на период 30-х годов XX века среднемесячная заработная плата работающего составляла 82 рубля в месяц [1, с. 26]. Товаров местного сибирского производства на период 1920–1930-х годов практически не было. Можно сделать вывод, о том, что одежда сибирского населения была весьма «аскетична», а понятие «мода» не артикулировалось местным населением.

Рассмотрев в деталях женский образ советского времени, можно выделить несколько вещей, которые являлись базовыми. Как для центральной части России, так и для Западной Сибири основными элементами женской одежды явились: ситцевые платья, шелковые блузы и хлопчатобумажные юбки. В первые годы 1920-х годов на территории Западной Сибири наблюдается сохранения русской традиционной одежды у женщины пожилого возраста. Чаще в гардеробе доминировала так называемая «поясная одежда», которая больше напоминала русский традиционный сарафан [2, с. 15], представляя собой сшитое полотнище на лямках.

В тяжелых условиях послереволюционной разрухи начала 20-х годов у женщин получают распространение штаны. Как правило, их изготавливали из шерстяной ткани. Они носились совместно с удлиненными юбками или платьем, именовавшимся в то время сарафаном [2, с. 15]. Коллекция Сургутского краеведческого музея, свидетельствует о том, что в начале 1920-х годов большая часть женского населения имела в своем гардеробе комплект из удлиненной юбки и кофты. Женские кофты в большей степени напоминали традиционные рубахи, только теперь вместо белых тканей в пошиве применялись разного рода оттеночные.

Н. А. Бочкарева, однозначно утверждает, что все ткани, используемые для изготовления предметов одежды, были импортными: «домотканые ткани, предметы одежды, из которых

выполнены изделия Сургутского краеведческого музея, были завезены на северные территории Западной Сибири из более южных районов, в том числе Тюменской губернии». Поскольку в местных климатических условиях выращивание и обработка необходимого сырья, например, такого как льна или хлопка, не были возможны [7, с. 3].

Описывая внешний образ сибирской женщины, мы можем отметить, что в ее гардероб входили платья, изготовленные в основном из ситца, миткаля, сатина [7, с. 6], а также разного рода блузы. В Сургутском музее хранятся женские блузы, изготовленные из шелка, датированные 1917–1920 годами. Также в это время модно было носить платья с глубоким треугольным вырезом, и манишкой [7, с. 5]. Часто под платьем шилось несколько разных по цветовой гамме манишек. В основном они шились из остаточной ткани, или же перешивались из уже ненужных вещей, например, из тех же блуз. В коллекции краеведческого музея представлен ряд манишек относящихся к 1920–1930 годам. По своему функциональному предназначению могли делиться на несколько видов: те, которые одевались под низ одежды, и те, которые пристегивались к верхней части вещей. Такие манишки были небольшого размера, изготавливались из хлопчатобумажной ткани, к дополнению могли пришиваться медные пуговицы. Это была достаточно удобная вещь в гардеробе, так как ее можно было перешивать несколько раз и одевать, как отдельную или дополнительную часть к одежде. Наряду с манишками в фонде хранятся ажурные воротнички, датированные 1910–1920 годами. Изначально такие элементы были украшением самого наряда. В более прохладный период женское население Сибири могло повязывать шерстяной платок-кашне, или же накидывать его поверх одежды [7, с. 6].

Верхней одеждой служило пальто. Так, в коллекции краеведческого музея, хранится зимнее женское пальто, относящегося к 1930–1950 годам. По своему внешнему виду оно напоминало телогрею, обязательно вовнутрь шел шерстяной подклад или же подбивалось ватой. Он мог состоять из нескольких слоев, что придавало пальто громоздкую форму. По данным Тюменской газеты «Красная знамя» (1929 г.): «По пятилетнему плану Уралкожтреста в Тюмени в 1929–1930 операционному году начнется постройка мощного овчинно-шубного завода. Постройка завода в Тюмени объясняется желанием объединить Уралкожтреста в одном крупном, механизированном предприятии, до сих пор разбросанную полукустарную, овчинно-шубную промышленность» [13, с. 3].

В суровых климатических условиях было необходимо иметь теплую и практичную обувь. Если в центральной части страны являлись новомодные сапоги из кожи, то в Сибири основной обувью в зимние периоды служили валенки, которые подразделялись на несколько видов: «воляльно-войлочные» и «самокатки». Так основным поставщиком сибирской обуви и ряда других продовольственных товаров была Тюменская губерния [6, с. 10]. В более теплые сезоны, носили ботинки или сапоги. В фонде Сургутского музея хранятся несколько образцов женской обуви. Предположительно одна из пар кожаных сапог на сплошной подошве конца 20-х годов XX века, была изготовлена кустарным способом. Анализируя коллекции, мы предполагаем, что большая часть обуви на территории Западной Сибири была привозной: женские хромовые ботинки, с круглым носом на шнурках (датируются 1920–1929 годами), и резиновые женские сапоги на небольшом каблучке 1930–1939 годов, точное место изготовления неизвестно.

Таким образом, модная индустрия 1920–1930-х годов формировалась на территории центральной части России. Основные ее тенденции плавно перетекали на территорию Западной Сибири с привозными вещами и посредством изготовления «модных» товаров местными мастерами. Вплоть до 1930-х годов Сибирь остается регионом традиций. Новомодные вещи с трудом воспринимаются местным населением.

Литература

1. Бакулина Т. И. Провинциальный город в 30-е годы XX века (на примере Тюмени) // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. Тюмень, 2014. № 10. С. 24–27.

2. Бардина П. Е. Женская одежда русского населения среднего Приобья // Культурно-бытовые процессы у русских Сибири XVIII – начало XX в. Н., 1985. 216 с.
3. Баркова Е.В. Эволюция вкусовых тенденций в повседневной культуре XX века (мода и костюм) // Вестн. Ленингд. гос. ун-та им. А. С. Пушкина. 2013. № 19. С. 117–125.
4. Бобрин А. А. Одежда и мода как формирование советской идентичности // Концепт. 2015. Спецвып. № 18. С. 1–5. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/odezhda-i-moda-kak-sredstvo-formirovaniya-sovetskoj-identichnosti>.
5. Бочкарева Н. А. Домашний текстиль как важнейший элемент бытовой культуры северо-западной Сибири // Прошлое и настоящее Югры в Музейном измерении : матер. науч.-практ. конф. Югорск Екатеринбург, 2007. 118 с.
6. ГАТО. Ф. Р-525, ОП. 1–3, Л. С. 23.
7. Гончаров Ю. М. Одежда горожанок Сибири во второй половине XIX – начало XX вв. // Вестн. Нижневарт. гос. ун-та. 2010. № 4. 10 с. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/odezhda-gorozhanok-sibiri-vo-vtoroj-polovine-xix-nachale-xx-vv>.
8. Демиденко Ю. Петроград. Мода. 1917 // Теория моды. Одежда. Тело. Культура. 2017. № 45. С.111-125
9. Женское дело 1917 год // URL: <http://oldtime.net.ua/газеты-и-журналы-1917–1920-х-годов>.
10. Калинина Н. Ю. О воспроизводстве журнальной моды жителями Сибири на примере зимней Никольской ярмарки в конце XIX начале XX века // Вестн. Ом. гос. ун-та. 2014. № 11. С. 112–117. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-vozproizvodstve-zhurnalnoy-mody-zhitelyami-sibiri-na-primere-zimney-nikolskoj-yarmarki-v-kontse-xix-nachale-xx-veka>.
11. Красильников С. А. Серп и Молот. Крестьянская ссылка в Западной Сибири в 1930-е годы. М. : РОССПЭН, 2003. 106 с.
12. Нежданов А. А. Красное знамя // ежедневная газета Тюменского горкома ВКП(б) и городского Совета депутатов трудящихся. Тюмень, 1929. № 4 (2967 (6 янв.). 4 с. URL: <https://www.prlib.ru/item/421667>.
13. Синова И. В. «В свободной России не должно быть прежней женщины-рабы», или о чем писали отечественные женские журналы в 1917 года // Женщина в Российском обществе. 2017. № 2 (83). С. 98–106.
14. Стриженова Т. К. Из истории советского костюма. М. : Советский художник, 1972. 112 с.

УДК 796(571.122)(091)"1960"

Дадашев И. А

Научный руководитель: Прищепа А. И., д. ист. н., профессор, СурГУ

РАЗВИТИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА В СУРГУТЕ в 1960-е гг.

Анализируется развитие физической культуры и спорта в Сургуте в 1960-е годы. Отмечаются трудности создания материальной базы спортивных организаций, прослеживаются основные направления развития физической культуры и спорта, анализируются спортивные успехи и достижения сургутян.

Ключевые слова: физическая культура, спорт, соревнования, тренировки, спортивный клуб, комитет по физической культуре, спортивные достижения, мастер спорта.

Физическая культура и спорт являются основными средствами укрепления здоровья, а также предупреждения и профилактики заболеваний. Здоровье населения постоянно нахо-

дится в поле зрения государства, как одна из наиболее важных социальных проблем. Особенно актуальной она является на севере России, в сложных климатических условиях ХМАО – Югры.

Сложная демографическая ситуация в ХМАО – Югре, где достаточно долго не удавалось добиться превышения рождаемости над смертностью в еще большей степени обостряли эту проблему. Развитие спорта имеет так же важное политическое значение для России, где спортсмены своими достижениями поднимают престиж страны на международной арене.

Поэтому изучение тема развитие физической культуры и спорта в Сургуте в 1960-е гг. имеет важное научное и практическое значение. Оно усиливается тем, что в исторической литературе на материалах северных территорий Западной Сибири она не получила должного отражения.

В 1959 г. в СССР была предпринята попытка модернизации традиционной системы управления физической культурой и спортом. Был распущен Всесоюзный комитет по физической культуре и спорту, а вместо него был создан Союз спортивных обществ и организаций СССР [5, с. 169]. Эти перемены в спортивной жизни страны повлияли и на развитие спорта в Сургуте. Они совпали с изменением административного статуса Сургута, который стал рабочим поселком. В этот период Сургуту становится экономическим центром освоения новой нефтегазовой провинции Западной Сибири, и его население неуклонно растет.

Если в 1960 г. население Сургута составляло 6 436 чел., то уже в 1966 г. оно выросло до 16 830 чел., то есть, стало в 3 раза больше [6, с. 102]. Резкое увеличение численности населения, представленное, главным образом, молодыми людьми, предопределило ускоренное развитие оздоровительной инфраструктуры города, и особенно учреждений физической культуры и спорта.

Однако в 1960-е гг. главной задачей строителей было возведение жилых домов, в виду их катастрофической нехватки. На одной из конференций, проходившей в Нижневартовске в начале 1970-х гг, комсомольцы отмечали, что в городе отсутствуют спортивные площадки, теннисных столов в общежитиях, практически нет спортивного инвентаря, клюшек, коньков лыж и т. д. Выражая отношение руководителей города к этой проблеме, первый секретарь горкома КПСС В.В. Бахилев в своем докладе по этому поводу отвечал: «На что же первую очередь предприятию тратить деньги? На спорт инвентарь или на жилой дом? Я вот лично сам купил себе лыжи, ботинки спортивный костюм, хотя мог бы попросить в ДСО, думаю не отказали бы» [4, с. 19].

Следует, однако, отметить, что, согласно проведенным в те годы социологическим опросам, слабое развитие учреждений физической культуры и отсутствие спортивно инвентаря не являлось главной причиной высокой текучести работников нефтяной промышленности. Такой главной причиной являлось отсутствие жилья и социально-культурных объектов.

Вместе с тем, проблемы развития физической культуры постоянно находилась в поле зрения руководства ХМАО – Югры Так, на заседании Райисполкома Сургутского района 13 мая 1959 года рассматривался вопрос «О мерах по физкультурной работе на летний период 1959 год» по которому было решено обязать председателя Райспортсовета т.Созонова: создать низовые спорт-коллективы в школах, на предприятиях, организациях и в колхозах, улучшить спортивно-массовую работу в районе, обратив особое внимание на массовость, чаще проводить спортивные соревнования среди спорт коллективов , а в рыбоконсервном комбинате цеховые соревнования.[6, с. 201].

Большое внимание Сургутский райисполком уделял комплектованию сборной команды и участию района в состязаниях Окружной спартакиады, улучшению организации тренировочной работы со спортсменами Сургутского района Силами общественности в Сургутском районе развернулось ускоренное строительство стадиона. Для его успешного окончания руководители предприятий взял обязательство финансовой и материальной помощи в этом важном государственном деле.

В районе была широко развернута спортивная работа с призывниками в Советскую Армию. Райспортсовет, Райком ДОСААФ добивались того, что бы каждый молодой человек призывался в ряды Советской Армии значкистом комплекса ГТО.

В свою очередь сургутское Районо требовало от директоров школ качественно улучшить преподавание физической культуры в школах, проявлять заботу об обеспечении школ рекомендуемым Министерством просвещения РСФСР спортивным оборудованием, особо обратив внимание на строительство спортивного зала в Сургутской средней школе [1, Д. 140. Л. 4].

Благодаря пристальному вниманию Сургутского райисполкома к развитию физической культуры и спорта все больше число сургутян вовлекалось в это движение. В 1960 г. в районном центре проходил футбольный турнир, в которой принимали участие 3 команды: команда западной части и команда восточной части города, а также «команда тов. Хованского» [1, Д. 140. Л. 4].

Помимо футбольного турнира, на тот момент времени Сургут ежегодно участвовал в двух спартакиадах округа, зимней и летней. Примечательно то, что в состав сборных команд входили как учащиеся средних школ, так и работники предприятия города, которые освобождались от работы и учебы на время тренировок и проведения соревнований [1, Д. 141. Л. 1].

В марте 1960 г. была проведена первая зимняя спартакиада Сургутского района, она была представлена такими видами спорта как: лыжные гонки, стрельба из малокалиберной винтовки и игра в шахматы, в ней приняло участие 7 команд участниц, в которые входили около 60 участников соревнований. Это были сборные команды нефтеразведчиков, строителей, служащих госучреждений, работников консервного завода и т. д. [6, с. 201].

Знаковым для сургутского спорта был 1964 г. когда сургутские спортсмены принесли первую серьезную победу на летней окружной спартакиаде, заняв первое место по итогам соревнований. В 1965 г. была организован первый легкоатлетический кросс на призы газеты «К победе коммунизма» [6, с. 201], традиция которого сохраняются и в наше время. Он проходит под современным названием газеты – «Сургутская трибуна».

С 1966 г. начинается история развития хоккея в Сургуте. Именно в этом году в средней школе № 5 была организована первая команда «Вихрь», которая тренировалась под руководством тренера-преподавателя Льва Леонидовича Харламбиева. Именно по его инициативе был построен освященный хоккейный корт и другие спортивные площадки. Корт содержался силами учащихся школы. Помощь команде «Вихрь» была оказана шефствующей тогда над школой № 5 НГДУ «Сургутнефть», которая приобрела для команды «Вихрь» форму и амуницию. Несмотря на свой молодой возраст команда «Вихрь» уже в 1966 году впервые стала чемпионом окружных соревнований на приз клуба ЦК ВЛКСМ «Золотая шайба» [3, с. 49].

Нефтяное освоение края привлекало в Сургут много амбициозной молодежи, в том числе спортсменов разрядников, и даже мастеров спорта. В 1966 г. Сургуте имелось уже более тридцати спортсменов перворазрядников [6, с. 202].

Благодаря нефтяникам и градообразующим предприятиям города, координационным центром деятельности которых являлся созданный в феврале 1969 года при исполнительном комитете городского Совета депутатов трудящихся Городской комитет по физической культуре и спорту, в Сургуте в короткие сроки была сформирована мощная материально-техническая база для занятий спортом. Об этом свидетельствуют проводимые уже зимой 1970 году соревнования по волейболу в открывшемся в 1969 г. ДК «Строитель» в котором имелся спортзал, Соревнования проходили в течении четырех дней, за команды пришло болеть более трехсот болельщиков [2, 7 февраля]. Однако общее развитие физической культуры в городе оставалось на очень низком уровне. В конце 1960-х нач. 1970-х гг. только около 5 % взрослого населения города систематически занималось спортом [2, 4 июня].

Таким образом, в начале 1960-х гг. начинается развитие физической культуры и спорта в Сургуте. Это было связано с переменами в система управления физической культуры и спорта в стране. Но в большей степени это было обусловлено социальными изменениями в

самом Сургуте, связанными с развитием нефтегазовой промышленности в регионе. Однако в начале 1960-х гг. спорт в Сургуте оставался на довольно низком уровне. Здесь был проведен единственный любительский футбольный турнир, а спортсмены участвовали лишь в двух окружных Олимпиадах. Заметные сдвиги были сделаны уже в сер. 1960-х гг. в, когда Сургут занял первое место в окружной спартакиаде. В городе был проведен легкоатлетический кросс, состоялись районные спартакиады, создана первая хоккейная команда. Конец 1960-х гг. ознаменовался формированием Сургутского городского комитета по физической культуре и спорту и вводом в эксплуатацию первых спортзалов города.

Литература

1. Архивный отдел администрации г. Сургут (АОАГС). Ф. 1. Оп. 1. Д. 140. Л. 4. Д. 141. Л. 1.
2. «К победе коммунизма»ю 1970. 7 февраля. 4 июня.
3. . «Вихрь», 1966–1996. 30 лет. Сургут : Нефть Приобья. 1996. С. 49.
4. Азерный, М. Л. Северный марафон: очерки разных лет. Свердловск : Сред.-Урал. кн. изд-во, 1988. 144 с.
5. Зуева М. В. Из истории физкультурного движения Тюменской области в начале 1960-х годов // Вестн. Тюмен. гос. ун-та. Социально-экономические и правовые исследования. 2006. № 8. С. 169–171.
6. Прищепа А. И. История Сургута второй половины XX века. Сургут : Диорит, 2005. 256 с.

УДК 93/94

Иванов А. С.

КОНЦЕПЦИЯ «ПОЛИТИКИ НАСЕЛЕНИЯ» П. ХОЛКВИСТА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ ИСТОРИОГРАФИИ ¹

Анализируются основные составляющие теоретической модели взглядов американского профессора Питера Холквиста. Выявлены авторы оказавшие наибольшее влияние на исследователя.

Ключевые слова: П. Холквист, политика населения, репрессии, спецпоселение.

Концепция «политики населения», впервые развитой в работах американского историка Питера Холквиста, предполагает, что масштабное применение насилия к различным социальным и этническим группам с 1917 г. и до самой смерти Сталина рассматривается как политика, направленная на трансформацию и формирование определенного состава населения. Ключевую роль в этом процессе играл систематический надзор за населением. П. Холквист отмечает: «Системы, о которых идет здесь речь, были заинтересованы... в формировании и «взрачивании» (этот удачный термин был использован Зигмунтом Бауманом) более совершенного, нравственно безупречного общества, и в одновременном превращении образующего эго общество человеческого материала в более эмансипированных, сознательных и вообще лучших индивидуумов, то есть в создании «нового человека»» [3, с. 47]. Подобную политику практиковали и другие европейские державы во второй половине XIX – первой половине XX веков. Она осуществлялась по определенному шаблону, предполагавшему, что некие

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ в рамках научного проекта № 16-11-86009 а(р).

элементы среди населения идентифицировались как «ненадежные» и «вредоносные» и во имя благополучия общества изымались из социального тела [2, 3, 4].

В советской действительности подобные группы населения именовались также «бандитами», а распространяемая ими «социальная зараза» – «бандитизмом». На исследователя также оказала влияние сформулированная Э. Хобсбаумом концепция «социального бандитизма». В контексте современных исследований проблемы соотношения депортаций и социального порядка при сталинизме, интересны также слова Хобсбаума о том, что у бандитов была своеобразная «программа» – «это защита или восстановление традиционного порядка вещей, «такими какими они должны быть»» [5, р. 26]. Бандитизм – форма сопротивления традиционного общества усилиям современного государства.

Именно в духе противостояния традиции и инноваций трактует происходящие в советском обществе процессы Питер Холквист. Он отмечает, что советские чиновники, первых лет советской власти, видели в бандитизме симптом наличия более глубокой проблемы: существования «отсталых» и поэтому опасных элементов. Как только симптом «бандитизма» вскрывал присутствие опасных элементов, требовалась чистка, независимо от того, сопровождалось оно восстанием или нет [2, с. 163]. Советское государство, как и другие европейские современные государства, порожденные Первой мировой войной и революциями, рассматривало как преступление попытку избегать государственного контроля со стороны любых общественных элементов, не вписывающихся в современный социальный порядок.

На концепцию «политики населения» П. Холквиста оказали существенное влияние теоретические модели предложенные З. Бауманом и Э. Хобсбаумом. Построения автора находятся в логической связи с мыслями других зарубежных специалистов (Мария Ферретти [1, с. 123–127]) о вмешательстве сталинского современного государства во все сферы жизни общества и не уникальности этих практик в общеевропейском контексте.

Литература

1. Ферретти М. Генезис сталинизма: авторитарная модернизация, социальное сопротивление и репрессии // История сталинизма: Жизнь в терроре. Социальные аспекты репрессий: материалы международной научной конференции / сост. А. Сорокин, А. Кобак, О. Кувалдина. М. : РОССПЭН; Фонд «Президентский центр Б. Н. Ельцина», 2013. С. 120–140.
2. Холквист П. Вычислить, изъять и истребить: Статистика и политика населения в последние годы царской империи и в Советской России // Государство наций: Империя и национальное строительство в эпоху Ленина и Сталина. М. : РОССПЭН, 2011. 376 с. С. 139–179.
3. Холквист П. «Осведомление – это альфа и омега нашей работы». Надзор за настроениями населения в годы большевистского режима и его общеевропейский контекст // Американская русистика: (Вехи историографии последних лет): антология. Ч. 3. Самара : Изд-во Самар. гос. ун-та, 2001. 230 с. С. 45–93.
4. Холквист П. Тотальная мобилизация и политика населения: российская катастрофа в европейском контексте (1914–1921) // Россия и Первая мировая война: Материалы международного научного colloquiuma. СПб. : Дмитрий Буланин, 1999. 563 с. С. 83–101.
5. Hobsbawm E. J. Bandits. New York : Pantheon Books, 1981. 236 p.

УДК 711.4(12-21Тобольск)(091) «16/18»

Калганова И. И.

Научный руководитель: Задорожня О. А.

ОСОБЕННОСТИ ЗАСТРОЙКИ ТОБОЛЬСКА ПО ГОРОДСКИМ ПЛАНАМ XVI–XVIII ВВ.

В статье дана история формирования застройки города Тобольска в XVI–XVIII вв. По мере развития Тобольска складывался облик Верхней и Нижней части города. Город от хаотичной застройки постепенно переход к регулируемым планам. Появление планов застройки города Тобольска было связано с его превращением в административный центр.

Ключевые слова: город, план, Тобольск, застройка.

Проблема застройки Тобольска как одного из первых русских городов Сибири стала интересовать центральную и местную власть только в начале XVII вв. Этому способствовало превращение острога в административный, духовный, стратегического пункт для дальнейшего продвижения отрядов служилых людей на Восток [10, с. 3]. Сведения о раннем Тобольске содержатся в летописях, дозорных, переписных, окладных книгах, городских списках и ведомостях [6, с. 3].

Тобольский острог располагался на водных путях по Иртышу и Тоболу, которые связывали его как с народами южной части Западной Сибири, так и северной. С 1609 г. началась перестройка Тобольска, возводится более капитальный рубленый «город» – острог. Острог имел трапециевидную в плане форму, вписанную в конфигурацию мыса, периметр стен 196 сажен и семь башен [8, с. 15].

Планы первых городов Сибири, в том числе Тобольска, (за исключением кремлей) лишь в редких случаях получали геометрически правильные генеральные планы. [8, с. 13]. Прямоугольные очертания тобольского острога предопределили такую же прямоугольную планировку Верхнего города, который получил три главные улицы вдоль Иртыша и систему перпендикулярных им второстепенных проездов. Ремезовские изображения сибирских городов выполнены в основном схематично, но позволяет проследить развитие Тобольска [1, с. 273].

В конце XVII в. С. У. Ремезову было поручено составление планов современного города и будущей застройки Тобольска. Руководителю архитектурно-строительных работ поручалось «чинить всякую в деле радательную службу и промыслы», а также «быть у всего каменного городского строения и всякие припасы ведать» [2]. План реконструкции губернского города должен был выполняться с приложением к нему обмеров, сметы. К тому времени Семен Ульянович считался знающим человеком, та как он «для всяких нужных записок ... грамоте умеет» и «всякие чертежи делать за обычай» [2].

С 1683 по 1695 гг. было составлено 8 чертежей-планов первой столицы Сибири. Проект отличался масштабностью, множеством улиц и площадей. Выбирая концепцию будущей застройки, Ремезов учитывал нужды, прежде всего, служилого человека (казака), который был центральной фигурой города. В пожеланиях руководителя проекта преобладали проекты каменных зданий по причине частых городских пожаров и рекомендации Сибирский приказа «... впредь город Тобольск делать каменный и для того городского каменного строения ведено отписать, где быть городу» [5, с. 18]. Первые каменные постройки в Сибири появились в Тобольске в виде церквей и монастырских зданий, а также общественных зданий: дворец наместника, губернские судебная управа и типография, выстроено здание городской управы и др. [7, с. 67].

Подготовительные работы предусматривали открытие кирпичных мастерских для изготовления основного строительного материала. Предполагалось построить тобольский административный центр в традиционных формах крепостного сооружения. Для С. У. Ремезова образ кремля оставался традиционным, даже Воеводский двор предполагалось окружить крепостной стеной. Однако, впитав новые архитектурные веяния в Москве, связанные с регулярностью, симметрией, открытостью пространства, Семен Ульянович расположил служебные здания по периметру двора, а центр представлял собой большую общественную площадь, окруженную административными строениями [11, с. 36]. 9 мая 1700 г. началось строительство каменной Приказной палаты на Воеводском дворе. На последнем этапе строительства возводились стены и башни, что свидетельствовало об утрате военно-оборонительной функции кремля. Этот факт подчеркивает то, что постройки входили в линию ограждения Воеводского двора [11, с. 33]. Таким образом, идея крепостного центра полностью себя изжила, хотя кремль как символ административного центра и могущества страны оставался [9, с. 39]. За период 1703–1706 гг. был возведен каменный гостиный двор в форме обособленной крепости с четырьмя башнями, расположенными по углам, и с двумя воротами. Над западными воротами была устроена часовня, а над восточными – таможня, что делало большое сооружение компактным. Внутри гостиного двора были устроены торговые лавки со складами в подвальных помещениях. Гостиный двор, по замыслу его строителя, выполнял не только торговые функции [2].

Служилый человек становится не только строителем, но и главным архитектором административных и церковных сооружений. В «Служебной чертежной книге» представлено три варианта фасада Вознесенской церкви [11, с. 118]. Ремезовым было построено четыре капитальных каменных помещения:

- здание Приказной палаты (строительство было начато 9 мая 1700 года) [4, с. 22];
- Гостиный двор (1703–1708 год);
- Рентерея (южные ворота кремля, обращенные к нижнему городу, начато строительство в 1714 года, закончено – в 1717);
- Вознесенский собор (его строительство пришлось на 1710-е гг.) [3, с. 37].

Так, перестроенный Тобольск получил административный центр, три улицы вдоль Иртыша и систему перпендикулярных им второстепенных проездов [11, с. 49]. Верхний город состоял из воеводского и Софийского двора имел законченную регулярную застройку. Нижний город, в своей застройке подчиняясь ландшафтным условиям – бровкам террас, берегам речек, направлениям проезжих дорог [12, с. 48].

Очередной интерес к застройке Тобольска стал проявляться во второй половине XVIII в., когда город принимал посольства соседних государств. Во главе нового проекта застройки стояла «Комиссия о каменном строении Санкт-Петербурга и Москвы», а исполнителем в Тобольской губернии была Тобольская геодезическая школа. Этот план отличался некоторой гибкостью: единый план застройки Тобольска частично разрешалось изменять губернскому архитектору. Так определялись:

- места для размещения торговых, культовых и административных площадей, ремесленно-промышленных производств, складов, казарм и других объектов;
- направления главных улиц, которые соответствовали основным торгово-почтовым трактам и дорогам, проходившим через город;
- назначались размеры кварталов и ширина улиц [8, с. 29].

В период правления императрицы Екатерины Второй, в плане городской застройки предусматривалось прекращение, и даже запрет на стихийное строительство в нижней части. Отличие состояло в том, что выделялось зоны каменной застройки – Верхний посад и часть Нижнего посада от горы до реки Курдюмки, для деревянной - территории за Курдюмкой. Этот «умеренно-регулярный» план изменился после пожара 1784 г.: город стал делиться по профессиональной, сословной и национальной принадлежности [8, с. 30]. По данным Т. Н. Манони-

ной, новый план изменил сложившуюся свободную планировку всех улиц губернской столицы. Это вызвало в целом недовольство населения, которое привыкло полагаться на свои капиталовложения и потребности. Но план по-прежнему отличался условностью своего исполнения, схематичностью и ошибками из-за неправильно составленных чертежей [7, с. 60]. В результате строительной деятельности конца XVII–XVIII вв. в нагорной части Тобольска сложился значительный комплекс каменных зданий Софийского двора и Малого, или Вознесенского, городка, получивших общее название кремля [8, с. 28].

Планировочная структура Тобольска подверглась трансформации в ходе исторического развития. Острог имел трапециевидную форму застройки. Затем уже город получил в плане прямоугольную форму.

С. У. Ремезов с большой ответственностью подошел к строительству города. Больше года ушло только на подготовку к строительству – заготовку кирпича и других материалов. Было составлено 8 чертежей-планов, которые предусматривали каменные здания, множество улиц и площадей.

Каменные строения начального периода относились к культовым сооружениям и зданиям общественного назначения. Проекты каменных зданий по причине частых городских пожаров были рекомендованы Сибирским приказом. Так постепенно деревянное строительство начинает уступать место каменному строению.

По мере того как застраивался и развивался Тобольск, постепенно складывалась его градостроительная планировка. С самого начала в нем определился ярко выраженный центр – кремль с прилегающей торговой площадью. Имеющиеся планы помогают проследить, как вокруг кремля формировался облик Тобольска. На смену свободной планировке улиц и домов приходят регулярные планы. Жесткая регулярная планировка в условиях Тобольска вписывалась в ландшафт.

Литература

1. Бунин А. В., Саваренская Т. Ф. История градостроительного искусства. Градостроительство рабовладельческого строя и феодализма. М. : Гос. изд-во лит-ры по строительству и архитектуре, 1953. Т. 1. 530 с.
2. Карелин В. Г. Тайна Тобольской башни. // Журнал «Урал». 2001. № 9. Режим доступа : http://magazines.russ.ru/ural/2001/9/Ural_2001_09_10-pr.html
3. Копылова С. В. Каменное строительство в Сибири. Конец 17–18 в. Новосибирск: «Наука» сибирское отделение, 1979. 253 с.
4. Копылов Д. И., Прибыльский Ю. П. Тобольск ; Свердловск : Средне-Уральское книжное издательство, 1975. 224 с.
5. Кочадамов В. И. Тобольск (как рос и строился город). Тюмен. книжное изд-во, 1963. 156 с.
6. Сибирский летописец: летопись конца XVII и начала XVIII столетий, веденая в Тобольске / с предисл. Е. В. Кузнецова. Тобольск: Типография губернского правления, 1892. 45 с. Режим доступа: <http://elib.tomsk.ru/purl/1-4076/>.
7. Манонина Т. Н. Формирование застройки городов Западной Сибири в первой трети XIX в. / Вестн. Томск. гос.о архитектурно-строительного ун-та, 2010. № 3. Режим доступа: http://www.tsuab.ru/upload/files/additional/05_Manonina_file_-4475_3845_6464.pdf.
8. Оглы Б. И. Строительство городов Сибири / Л. : Стройиздат. Ленинградское отделение, 1980. 272 с.
9. Софронова М. Н. Преданность «государеву делу» и вера в промысел Божий – творческое кредо Семена Ремизова // Мир науки, культуры, образования. Горно-Алтайск : Горно-Алтайский ГУ. С. 37–41.

10. Солодкин Я. Г. Тобольские летописцы середины – второй половины XVII века (редакции и виды Сибирского летописного свода). Нижневартовск : Изд-во Нижневара. гум. ун-та, 2012. 139 с.
11. Служебная чертежная книга: Семен Ремезов и сыновья. Тобольск : Возрождение Тобольска, 2006. Л. 167.
12. Чертежная книга Сибири. М. : Картография, 2003. Т. 2. 175 с.

УДК 902.01

Кимпицкая А. А.

Научный руководитель: Кениг А. В., к. ист. н., СурГУ

КОЖАНАЯ ОБУВЬ КАК АРХЕОЛОГИЧЕСКИЙ ИСТОЧНИК В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИОГРАФИИ

В статье рассматривается история археологических исследований, в которых в качестве главного источника выступает кожаная обувь. Рассмотрены основные методологические разработки в этой области, а также основные проблемы и вопросы по данной теме в отечественной историографии.

Ключевые слова: кожаная обувь, археология, источник, историография, кожа.

В отечественной историографии археологической науки существует множество дискуссионных тем, предметов для споров среди ученых. Одной из таких тем является археологическая кожа. Кожаная обувь в археологии представляет достаточно информативную и массовую категорию находок, которая по праву занимает самостоятельное место. Ее изучение предоставляет возможность получить ответы на вопросы, выходящих за рамки самого кожевенно-сапожного производства.

Самостоятельное изучение развития кожевенно-сапожного ремесла начинается во второй половине XIX века. Реконструкция древних производств строилась, в основном, на данных этнографии, случайных археологических находках и анализе письменных источников [18]. В начале XX столетия появляются первые работы профессионального цикла [17; 24; 10; 11]. В этих трудах представлены общие сведения о гистологии кожи и кожевном материале, способах выделки шкур и обработки сырья как в домашних, так и в фабричных условиях, изложена история развития техники кожевенного производства.

Особого внимания заслуживает монография Б. А. Рыбакова «Ремесло Древней Руси» [25], в которой наряду с другими древнерусскими ремеслами, речь идет и о кожевенно-обувном. Автор прослеживает изменения в развитии взглядов исследователей на древнерусское ремесло и разделяет его на три этапа, положив в основу каждого этапа количество источников и смену интересов ученых к разным сферам жизни. Так, для первого этапа (первая половина XIX в.) характерно малое количество археологических источников, найденных случайным образом и повышенный интерес к изучению бытовой сферы Древней Руси. Второй этап (вторая половина XIX – начало XX вв.) в изучении русского ремесла Рыбаков характеризует постепенным накоплением археологических материалов из кладов, раскопок курганов и древнерусских городов. Однако, материал накопленный археологами к началу XX в., был неоднороден по своему составу и не изучен на предметном уровне, что не давало возможности использовать его в качестве источника по истории хозяйства и ремесла [25, с. 18]. И третий этап выделенный ученым относится уже к советскому периоду. Для него характерно повышенное внимание к

археологическому изучению древнерусского города, опытам реконструкции различных сторон его жизни, в том числе и ремесел. В этот период археологами было открыто множество ремесленных мастерских, орудий производства, сырья, заготовок и др. [25, с. 21]. К этому же периоду автор относит и свой труд.

В целом, монография «Ремесло Древней Руси» с точки зрения изучения кожевенно-обувного ремесла отличается сильной обобщенностью и носит лишь теоретический характер, т. к. построена в основном на письменных источниках и подкреплена лишь отдельными археологическими находками, что можно оправдать малым количеством последних. Однако привлечение археологического материала уже является несомненным плюсом данной работы.

Далее отдельно следует выделить период конца 1940-х гг. – начала 1950-х гг. Этот промежуток времени вполне можно считать переломным в развитии проблемы кожаной обуви как археологического источника в отечественных исследованиях: в это время появляются первые большие коллекции археологической кожи, найденные при раскопках древнерусских городов, особенно Новгородской археологической экспедицией, работавшей под руководством А. В. Арциховского; реализуются первые попытки их систематизировать, основанные на интуитивном и бытовом уровне. В 1947 г. вышла первая статья о конкретных изделиях кожевенно-обувного ремесла, ее автором Л. И. Якуниной было дано описание кожаных находок из средневековых слоев Новгорода [28]. В этой работе, по понятным причинам, еще не было разработанного алгоритма описания предметов и представления читателю конструктивных деталей изделия.

Начиная с 1950-х гг. появляется серия работ по изучению коллекций кожаных изделий [3; 4; 5; 6; 7; 8; 9], на основании которых можно говорить о начале понимания учеными специфичности и полноты информации, которую они могут извлечь из археологического материала. С этого же времени берет свое начало практика использования междисциплинарных подходов, привлечения естественнонаучных дисциплин с их методиками, анализами и экспериментами.

Большой вклад в изучение и понимание кожевенного материала внесла команда кожевников-технологов под руководством Ю. П. Зыбин – профессора Московского института текстильной и легкой промышленности. В цикле статей авторами были описаны технология обработки сырья и выделки шкур, методы раскроя, пошива и декора изделий из раскопок в Зарядье (Москва).

С конца 1980-х годов интенсивность обработки новых коллекций археологических кожаных предметов существенно возрастает. Расширяется география и хронологические рамки вводимого в научный оборот материала. Появились первые монографические исследования коллекций кожи из Тверского кремля [12], Москвы и городов Подмосковья [18].

В 1960–1980-е годы появилось множество публикаций археологических коллекций кожаных изделий, что связано с расширением исследований памятников Средневековья и Нового времени и стремительным накоплением коллекций археологической кожаной обуви. Это привело к тому, что уже в 70-е гг. XX в. появилась необходимость в создании специальной методики описания находок и разработки универсальной схемы обувного конструирования. Поскольку находимая в средневековых слоях обувь сильно различалась по качеству сырья, технике изготовления, декору, назначению, то ее обработка и систематизация были продолжительными. Развернулась дискуссия о методах описания изделий.

Так, в советской археологической литературе нашла широкое применение технологическая схема, предложенная Е. И. Оятевой, по трем основным характеристикам: материалу, конструкции и функциональному назначению [21] – и использовала ее при обработке коллекций Старой Ладogi, Пскова, Переяславля Рязанского, а также для сравнения древнерусских материалов с кожаными изделиями из городов Польши и Норвегии [20; 22]. Эти работы продемонстрировали качественный сдвиг в изучении массового археологического материала. Однако классификация, разработанная Е. И. Оятевой, применима только для ранних мягких

моделей обуви. В соответствии с классификацией, созданной Е. И. Оятевой [27, табл. 69, 70] средневековая кожаная обувь была описана М. А. Сабуровой и Е. А. Рыбиной [27, табл. 36].

Не смотря на свои недостатки, эта схема применялась археологами довольно долго. Сдвиг наметился только в 1990-х гг. Используя опыт отечественных и зарубежных исследователей, в том числе Е. И. Оятевой, были сформулированы приемы и методы комплексного археологического источниковедения, полевой фиксации и камеральной обработки кожаных предметов А. В. Курбатовым [13; 14; 16], также была разработана система графического описания швов. А уже в начале 2000-х гг. на базе семинара «Морфология древностей», работающего на кафедре археологии МГУ под руководством Ю. Л. Щаповой, появилась грандиозная задача: создать язык описания и алгоритм классификации вещей, независимый от принятой каждым исследователем системы описаний. Для обувных изделий формализованное описание разработали Д. О. Осипов и Ю. А. Лихтер [18; 19]. По мнению А. В. Курбатова, такое описание надо признать положительным опытом, наиболее востребованным для обработки музейных коллекций. Однако для историко-культурных оценок такое описание ученый признает непригодным, поскольку оно нивелирует признаки обуви разных исторических периодов.

Таким образом, на сегодняшний день в отечественной исторической науке так и не сформировалась единая схема описания и систематизации кожаной обуви, не разработан единый понятийно-терминологический аппарат (хотя имеет место быть очень удачный опыт [19]), что периодически приводит к разночтениям в современных исследованиях и появлению спорных вопросов между учеными, а также зачастую затрудняет интерпретацию исследуемого материала. Наиболее устоявшимся приемом классификации является разделение обуви на 2 типа: обувь мягких и жестких форм, предложенный Е. И. Оятевой [23] и дополненный М. А. Сабуровой [27].

По мнению автора, обозначенные выше проблемы возникают, в первую очередь, из-за региональных и социокультурных особенностей на разных территориях в разные периоды времени, что зачастую находит свое подтверждение в письменных и этнографических источниках.

Литература

1. Арциховский А. В. Раскопки на Славне в Новгороде // МИА. 1949. Т. I. Вып. 11. С. 119–151.
2. Визгалов Г. П., Пархимович С. Г., Курбатов А. В. Мангазея: кожаные изделия (материалы 2001–2007 гг.). Нефтеюганск ; Екатеринбург : Издательство АМБ, 2011. 216 с. [ил.]
3. Зыбин Ю. П. Древнерусская обувь XII–XVI вв. Сообщение 1 // Известия ВУЗов. Технология легкой промышленности. Киев. 1958. № 4. С. 36–44.
4. Зыбин Ю. П. Древнерусская обувь XII–XVI вв. Сообщение 2 // Известия ВУЗов. Технология легкой промышленности. Киев. 1958. № 6. С. 33–40.
5. Зыбин Ю. П. Древнерусская обувь XII–XVI вв. Сообщение 3 // Известия ВУЗов. Технология легкой промышленности. Киев. 1960. № 5. С. 84–85.
6. Зыбин Ю. П. Материаловедение изделий из кожи. М., 1968. 384 с.
7. Зыбин Ю. П. Об одной исторической эпохе в развитии конструкции русской обуви // Известия ВУЗов. Технология легкой промышленности. Киев. 1961. № 4. С. 107–112.
8. Зыбин Ю. П., Малина О. В. Конструкция и технология одного из видов обуви XVIII в. // Известия ВУЗов. Технология легкой промышленности. Киев. 1969. № 4. С. 98–102.
9. Изюмова С. А. К истории кожевенного и сапожного ремесел Новгорода Великого // МИА. 1949. № 65. С. 192–222.
10. Коган А. Б. Отмочно-зольные процессы в кожевенном производстве. Москва, Ленинград: Государственное издательство легкой промышленности, 1938. 176 с.

11. Кривцов И. Кожевенное производство. Выделка и отделка кож для обуви. СПб, 1912. 124 с.
12. Курбатов А. В. Кожевенное производство Твери XIII–XV вв. (по материалам раскопок Тверского кремля 1993–1997 гг.). СПб., 2004. 311 с.
13. Курбатов А. В. Коллекция кожаных изделий из раскопок 1985 г. в Тверском Кремле в связи с вопросами совершенствования технологии ремесла в русских средневековых городах // ТАС. 1994. Вып. 1. С. 189–195.
14. Курбатов А. В. Коллекция кожаных предметов из Ивангорода (по раскопкам 1980–1986 гг.) // КСИА. 1991. Вып. 205. С. 71–77.
15. Курбатов А. В. Музееведение и археология – две составляющих в изучении древнерусской моды и кожевенного ремесла (Рец. на: Осипов Д. О. Обувь московской земли XII–XVIII вв. // Материалы охранных археологических исследований. М. : ИА РАН, 2006. Т. 7. № 15. С. 246–254.
16. Курбатов А. В. Формирование музейных фондов массового археологического материала (теория и практика) // Музей в современной культуре. Науч. тр. С.-Петербургской гос. академии культуры. 1997. Т. 147. С. 51–68.
17. Мельников Н. П. Кожевенное производство по современным данным. С.-Петербург : Издание К. Л. Риккера, 1908. 175 с.
18. Осипов Д. О. Обувь московской земли XII–XVIII вв. М. : Институт Археологии РАН. 2006. 202 с.
19. Осипов Д. О., Лихтер Ю. А. Системное описание и классификация кожаной обуви (методические рекомендации). М., 2004 66 с.
20. Оятева Е. И. Две публикации средневековой кожаной обуви: Критические заметки // АСГЭ. 1976. Вып. 17. С. 125–129.
21. Оятева Е. И. К методике изучения древней кожаной обуви // АСГЭ. 1973. Вып. 15. С. 105–111.
22. Оятева Е. И. Кожаная обувь из средневековых городов Польши (Краткий обзор публикаций) // АСГЭ. 1970. Вып. 12. С. 112–118.
23. Оятева Е. И. Систематизация древней кожаной обуви / АСГЭ. 1980. Вып. 21. С. 85–90.
24. Поварнин Г. Очерки мелкого кожевенного производства в России. СПб., 1912. 329 с.
25. Рыбаков Б. А. Ремесло Древней Руси. М. : Ленинград, 1948. 792 с.
26. Рыбина Е. А. Изделия из кожи // Древняя Русь. Быт и культура. М., 1997. С. 46–47.
27. Сабурова М. А. Обувь // Древняя Русь. Быт и культура. М., 1997. С. 103–106.
28. Якунина Л. И. Новгородская обувь XIII–XIV веков // КСИИМК. 1947. Вып. 17. С. 38–48.

УДК 061(091)

Лозовая В. В.

Научный руководитель: Прищепа А. И., д. ист. н., профессор, СурГУ

**БЛАГОТВОРИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СОВЕТА ЖЕНЩИН
ОАО «СУРГУТНЕФТЕГАЗ» В 1990-е ГОДЫ
(НА ПРИМЕРЕ ГОРОДСКОЙ ОБЩЕСТВЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ «ЗАБОТА»)**

В статье анализируется благотворительная деятельность нефтегазовой компании в первое десятилетие постсоветского периода, на примере общественной организации «Забота».

Дается общая характеристика состояния благотворительной деятельности переходного периода и основные проблемы ее трансформации.

Ключевые слова: благотворительность, милосердие, социальная помощь, инвалиды.

Благотворительность была неприемлема и недопустима, вычеркнута из социальной жизни советского общества. Власти считали, что принимать гроши оскорбление и настоящий советский гражданин не должен так унижаться. Как следствие, произошло сужение парадигмы социальной помощи. Многие виды социальной поддержки, оформившиеся в России, исчезли из общественной практики. Но после распада советского союза благотворительность постепенно превращалась в духовную потребность, возрождаясь вместе с перестройкой. Желание состоятельных людей оставить след в истории, вложив свой личный вклад в улучшение жизни, способствовало развитию тенденции омоложения российского бизнеса, которая вселяла надежду на возрождение традиций российской благотворительной деятельности новым поколением.

Период 1990-х годов, когда по большей части создавалась видимость благотворительности, скрывавшая криминальный бизнес, жажду власти и наживы, оказал негативное влияние на восприятие обществом идеи милосердия. Но, несмотря на это, истинные филантропы прикладывали всевозможные усилия для развития гуманизации. Благотворительность с давних пор была популярной тенденцией в деловых кругах. Бизнес тесно взаимодействовал с благотворительностью, так как она положительно влияла на имидж и репутацию компаний. Многие корпорации использовали благотворительность в качестве акций, проводимых различными общественными фондами, и вносили пожертвования [1, с. 410].

Одной из компаний, способствовавшей новому подъему благотворительности являлась ОАО «Сургутнефтегаз». Со дня своего основания компания разделяла принципы социальной ответственности, которые были приняты в России, и стремилась применять их на практике в всех сферах своей деятельности. Она инвестировала значительные средства в решение социальных задач, принимала активное участие в реализации государственных и региональных проектов в сфере социальной поддержки населения. Оказывая финансовую поддержку программам социальной направленности, компания способствовала повышению жизненного уровня населения.

В целом благотворительная деятельность ОАО «Сургутнефтегаз» не отличалась большими масштабами, компания была консервативна в своей благотворительной деятельности. Это проявлялось в выборе направлений работы, партнеров, тем не менее, благополучателей компания выбирала исходя из ожиданий властей: ветеранов, инвалидов, малообеспеченных семей [2, с. 13]. Она поддерживала благотворительные организации, занимающиеся помощью социально незащищенным слоям населения, преимущественно это были объекты государственной социальной инфраструктуры.

На кон. XX века – нач. XXI века компания сформировала устойчивые традиции в области благотворительности и спонсорской деятельности, которые включали в себя адресную и реальную помощь нуждающимся, создание и сохранение духовных и социальных ценностей общества. Неотъемлемой составляющей благотворительной деятельности ОАО «Сургутнефтегаз» являлось сотрудничество с религиозными институтами – Соборная мечеть, собор Преображения Господня [3].

Благотворительную помощь получали детские дома, общественные организации, работающие с детьми и подростками, люди пожилого возраста, ветераны войны и труда. Среди таких учреждений были – Реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями «Добрый волшебник», центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей «На Калининке», городская благотворительная общественная организация поддержки социально незащищенных граждан «Забота», Сургутский общественный «Фонд Победы» [3].

Акционерное общество выделяло средства на приобретение специализированного оборудования людям с ограниченными физическими возможностями.

В основном ОАО «Сургутнефтегаз» выполняло бюджетозамещающие функции, предпочитая работать в тесном контакте с властями. Финансово участвуя в работе фондов, оно способствовало реализации окружной политики в социальной сфере и демонстрировало социальную ответственность и лояльность государству.

Важнейшей чертой осуществления благотворительной деятельности компании нефтегазового сектора являлась непрозрачность процедур отбора и финансирования благополучателей, а также отсутствие критериев оценки эффективности реализации благотворительных программ. В основном оценка сводилась к количественным показателям. Фактически основной оценкой являлась удовлетворенность власти благотворительной активностью компаний и ее требований и пожеланий.

В период кризиса 1998 г. больше внимания уделялось вовлечению сотрудников в благотворительную деятельность в форме волонтерства, но не отказывались и от бюджетозамещающих расходов. Компания даже не сократила расходов на благотворительные и социальные программы в связи с кризисом, а напротив, предпочла выполнять взятые социальные обязательства [2, с. 13], с целью сохранения стабильности в регионе и репутации. Это была своего рода демонстрация стабильности благотворительной деятельности.

Весной 1987 года в нефтегазовой компании ОАО «Сургутнефтегаз» прошла первая женская конференция производственного объединения, завершившаяся избранием женсовета. Целью создания совета было повышение роли женщин на производстве, оказание социальной, правовой и другой помощи женщинам и их семьям, а также поддержка работников льготных категорий акционерного общества [3]. Одно из направлений Совета женщин – социально-производственное обследование условий, в которых трудились женщины, а центральное место в деятельности занимала работа по укреплению семьи, семейных ценностей, ответственного родительства, работа, направленная на возрождение духовно-нравственного развития детей.

Совет женщин акционерного общества проводил марафоны, к которым относились акции, благотворительные аукционы. В течение одного марафона проводилось порядка 200 различных мероприятий [4]. В рамках подобных мероприятий родители, для получения полезной информации, встречались с узкими специалистами в области медицины, психологами, священниками, представителями комиссии по делам несовершеннолетних.

Для расширения возможностей своей деятельности, ее перспектив и более масштабного выполнения поставленных задач в 1991 году Советом женщин при поддержке руководства ОАО «Сургутнефтегаз» была учреждена городская общественная организация поддержки социально незащищенных граждан «Забота» г. Сургута. Она выступала в роли исполнительного органа женсовета, с одной стороны, и отдельной общественной организации, занимающейся социальной защитой, – с другой. В настоящее время это Местная благотворительная общественная организация поддержки социально незащищенных граждан «Забота» г. Сургута.

Основными целями общественной организации стали финансирование общественно полезных программ и мероприятий, передача гражданам, нуждающимся в оказании помощи денежных средств, материальных ценностей за счет своих и привлеченных средств. Под патронажем благотворительной организации находились люди, с ограниченными возможностями, не достигшие пенсионного возраста, семьи имеющие ребенка с ограниченными возможностями, многодетные и неполные семьи. Приоритетным направлением в работе со льготными категориями граждан являлось оказание благотворительной материальной помощи различного вида: путем выделения денежных средств, либо оказания необходимого рода услуг. Проводилась и культурно-просветительская работа: пропаганда активного и здорового образа жизни, возрождение духовно-нравственных ценностей, укрепление семейных традиций.

Начиная с момента основания Общественного объединения фонда «Забота» ОАО «Сургутнефтегаз» поддерживал и осуществлял финансовую помощь по разработке, реализа-

ции социальных проектов и программ, являлся активным спонсором проведения крупных мероприятий, тем самым признавая значимость вклада в социальную политику компании.

Реакция на растущий, на то время, фонд «Забота» повлекла за собой изменения в его организационной структуре. Городская благотворительная организация распределила свою деятельность на пять клубов, специализирующихся на определенных социальных проблемах.

Идея создания первого клуба Трудовых династий «Преемственность» возникла в ОАО «Сургутнефтегаз» в 1999 году в связи с тем, что многие семьи работали на предприятии династиями. Преданность нефтяной отрасли стала передаваться из поколения в поколение [5, с. 47].

Для более основательной поддержки инвалидов, малообеспеченных и многодетных семей в 1999 году был организован клуб «Семицветик», который решал вопросы материального обеспечения, оздоровления детей и их образования [5, с. 39].

Клуб «Радуга» был создан для облегчения жизни детей с ограниченными возможностями, которым крайне необходима индивидуальная забота и материальная помощь. Клуб брал на себя организацию культурно-развлекательных мероприятий, походы в театры [5, с. 31].

Одной из проблем, возникающих у людей с ограниченными возможностями, была адаптация и объединение людей в общество. Для реализации этой проблемы в 2000 году клуб «Огонек» объединил пенсионеров-инвалидов Сургутского района, оказывая им как материальную, так и социальную помощь [5, с. 23].

В 2001 году благодаря конкурсу ОАО «Сургутнефтегаз» «Нефтяная королева» было принято решение о создании клуба «Совершенство». Он помог объединить и привлечь участниц конкурса к общественной и благотворительной деятельности организаций [5, с. 55].

Совет женщин и городской общественной организации «Забота», под покровительством ОАО «Сургутнефтегаз», своей благотворительностью помогали в трудных жизненных ситуациях нуждающимся, улучшая их социальное положение: оказывала материальную благотворительную помощь, организовывала культурно-развлекательные мероприятия, приобретала средства реабилитации для инвалидов и детей с ограниченными возможностями.

Таким образом, благотворительная помощь ОАО «Сургутнефтегаз» охватывала широкий спектр социальных вопросов, в приоритете которых были вечные ценности: семья, материнство, детство, пропаганда здорового образа жизни, нравственность, а также активно способствовала их решению. Социальная поддержка компании на протяжении последнего десятилетия XX века отличалась высокой эффективностью в работе, направленной на укрепление стабильности социального развития ХМАО – Югры.

Литература

1. Благотворительность в России как социальный институт: история, становление, развитие. СПб. : Лики России, 2003. 635 с.
2. САФ Россия. Особенности благотворительной деятельности компаний нефтегазовой отрасли. М., 2010. 19 с.
3. Социальная политика // ОАО Сургутнефтегаз. 2003. URL: <http://www.surgutneftgas.ru/ru/socium/> (дата обращения: 04.01.2003).
4. Совет женщин ОАО Сургутнефтегаз отметил свое 30-летие // Вестн. 2017. URL: <http://vestniksr.ru/news/12451-sovet-zhenschin-oao-surgutneftgaz-otmetil-svoyo-30-letie.html> (дата обращения: 27.05.2017).
5. Огнивова Н. Забота. 25 лет. Сургут., 2012. 66 с.

УДК 930.2

Неверов А. В.

Научный руководитель: Ищенко О. В., д. ист. н., доцент, СурГУ

ВЗАИМООТНОШЕНИЯ ЕКАТЕРИНЫ II И НАСЛЕДНИКА ПРЕСТОЛА ПАВЛА ПЕТРОВИЧА В КОНТЕКСТЕ МЕМУАРНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Статья посвящена взаимоотношениям императрицы Екатерины II и ее сына – наследника престола Павла Петровича. Особое внимание уделено выявлению роли Екатерины II в воспитании и образовании Павла, привлечению его к участию в государственных делах как будущего монарха. На основе анализа мемуарной и исторической литературы сделан вывод о том, что, по мнению большинства авторов, Екатерина II не стремилась подготовить сына к занятию престола, поэтому он, придя к власти, фактически отказался от продолжения ее политики.

Ключевые слова: Павел I, Екатерина II, мемуарная литература, наследник, взаимоотношения.

В XVIII веке в Российской империи довольно сложно было представить, кто окажется на престоле следующим правителем. Указ Петра Великого о престолонаследии повлек за собой эпоху дворцовых переворотов, а в условиях борьбы за престол отношения между членами Дома Романовых обострились даже между ближайшими родственниками, не говоря уже о том, что на престоле оказывались люди, специально не подготовленные для того, чтобы возглавить государство. Живым примером интриг и недопонимания внутри семьи можно считать отношения Екатерины II со своим сыном – единственным законным наследником престола, цесаревичем Павлом Петровичем, между которыми встал не только вопрос о власти, но и тень погибшего Петра III. Одним из вопросов, на который до сих пор нет ответа, является вопрос о сути взаимоотношений матери и сына. Действительно ли их отношения были натянутыми и в определенные моменты накалялись до предела, или же это слухи, подхваченные теми, кто был заинтересован в еще больших разногласиях между монаршими особами? Попытки обозначить свой взгляд на рассматриваемую проблему были сделаны практически всеми историками, писавшими о периодах правления Екатерины II и Павла I. Но, пожалуй, единственным источником, позволяющим сделать определенные выводы об отношениях императрицы и наследника престола, являются мемуары современников, которые были очевидцами событий и сохранили свои впечатления на страницах воспоминаний. За основу исследования может быть взят обширный мемуарный комплекс, посвященный периоду правления императора Павла I, его детству и юности, оставленный авторами, близкими ко двору [4, с. 83].

Взаимоотношения Екатерины II со своим сыном были сложными, в чем солидарны друг с другом практически все мемуаристы. Авторы воспоминаний находили причины этого как в личностных характеристиках (оторванность Павла Петровича от матери и отца в детстве и юности), так и в политических мотивах – единственный законный наследник престола Павел Петрович считал, что Екатерина II узурпировала власть, данную ему по праву.

В данном отношении необходимо обратить внимание на условия взросления цесаревича, в первую очередь, на желание либо нежелание Екатерины II дать Павлу Петровичу соответствующее образование и вовлечь его с юных лет в государственные дела. По мнению мемуариста Ф. Н. Голицына, Екатерина II «вела его не так, как наследника», а многие поступки, такие, например, как пожалование Павлу Петровичу чина адмирала, были совершены императрицей «лишь для наружности» [3, с. 358]. Подтверждение данной версии можно найти

и у историков, но с гораздо более подробными рассуждениями. Так, исследователь Д. Ф. Кобеко утверждает, что нельзя всерьез рассматривать приглашение Екатериной II Ж. Л. Даламбера в качестве воспитателя Павла Петровича как акт искренней любви к сыну и желание дать наследнику образование в духе времени. По мнению историка, такой поступок был связан лишь с желанием Екатерины II выглядеть в глазах Европы просвещенным человеком. В подтверждение этой точки зрения Д. Ф. Кобеко приводит тот факт, что после отказа Ж. Л. Даламбера Екатерина II не стала искать сыну другого наставника. Она мало интересовалась образованием наследника, ограничиваясь лишь перепиской с графом Н. Паниным, в которой преобладала формальная осведомленность о происходящем [5, с. 16–17].

Во многом подобный взгляд на взаимоотношения Екатерины и Павла разделяет и историк А. Н. Боханов. Ученый не скупится на критику Екатерины II как матери, обвиняя императрицу в том, что она, несмотря на жалобы на редкие встречи с сыном, не требовала этих встреч в письмах. Кроме того, по словам А. Н. Боханова, Екатерина II не страдала «чадолюбием», « всю свою жизнь у нее была одна непроходящая любовь, которую пронесла до гробового входа: любовь к самой себе » [1, с. 27].

Противоположную точку зрения мы находим у исследователя А. В. Скоробогатова. По его мнению, несмотря на занятость государственными делами, воспитанию и образованию сына Екатерина II придавала огромное значение. Иначе оценивает историк и значение ее переписки с графом Н. Паниным. Так, более 400 писем и записок графу, как считает А. В. Скоробогатов, говорят о том, что императрица «старалась быть в курсе всего, что происходило с ее сыном» [6, с. 47]. Кроме того, по словам исследователя, монаршие особы имели между собой тесный контакт не только как императрица и наследник, но и как мать с сыном – императрица внимательно следила за жизнью Павла Петровича, давала советы, как одеваться в дороге, а также принимала непосредственное участие в образовании сына, к примеру, принимая у него экзамен [6, с. 47–48].

Однако, несмотря на столь неоднозначные оценки взаимоотношений императрицы и наследника престола, ни в одном мемуарном источнике мы не находим информации о том, что Павел Петрович публично показывал свое пренебрежение к императрице. Напротив, цесаревич достойно вел себя на публике, проявляя воспитанность и уважение, и, как писал Ф. Н. Голицын: «Великий же князь к родительнице своей всегда был почтителен и послушен» [3, с. 359].

Ряд мемуаристов стремился выявить причины, которые могли усугубить и без того непрочные отношения Екатерины II с сыном. Например, некоторые авторы упоминают о роли фаворитов императрицы, которые своим непочтительным отношением к наследнику престола со временем развили в нем еще большую ненависть. Ф. Н. Голицын упоминает о «любимцах» императрицы, называя так фаворитов Екатерины II, которые «делали преграду между родительницей и сыном» [3, с. 360]. Другой современник монарших особ – А. Н. Вельяминов-Зернов, упоминает конкретные фамилии: «Орловы покушались на его жизнь, Потемкин обращался с ним с величайшим презрением и заносчивостью, Зубов не оказывал ему должного внимания, как к наследнику престола» [2, с. 109–110]. Возможно поэтому, придя к власти, Павел Петрович был серьезно настроен на отказ от екатерининских преобразований, имея в виду, что действия Екатерины II были вредны для государства и, в том числе, были сделаны по прихоти ее фаворитов [7, с. 45]. Тем не менее, даже учитывая серьезную роль фаворитов при Дворе, нельзя сказать, что они имели возможность напрямую влиять на взаимоотношения матери с сыном. Справедливо отмечает Ф. Н. Голицын, что ничего не мешало, по крайней мере для вида, вовлечь наследника в государственные дела: «Но все бы, кажется, не могло воспрепятствовать императрице ввести великого князя в дела государственные и посадить его в Совете» [3, с. 360].

С годами отношения Екатерины II и Павла Петровича становились все более прохладными. Очевидно, что виной этому стало осознание Павлом Петровичем того факта, что его мать незаконно забрала у него власть и отдавать ему ее не собирается. Однако мемуарная ли-

тература содержит любопытные сведения о прямо противоположном влиянии императрицы на решение вопроса о престолонаследии, то есть ряд авторов утверждает, что именно матери Павел Петрович обязан тем, что вообще его имя фигурировало в наследниках. Так, А. Н. Вельяминов-Зернов упоминает, что в случае, если Петр III остался бы у власти, то вряд ли наследником он бы сделал именно Павла Петровича, перенеся на него нелюбовь к его матери, которую Петр III желал заточить в монастырь [2, с. 113]. По иронии судьбы, именно Екатерина назначила наследником Павла Петровича. В противном случае, неизвестно, какая судьба ждала бы единственного прямого представителя династической мужской линии рода Романовых. Можно говорить о том, что Екатерина II объявила Павла Петровича наследником по политическим соображениям, чтобы укрепиться на престоле, но факт остается фактом. При имевшейся в законодательстве норме, позволявшей императору самому назначать себе преемника, не у дел мог остаться даже легитимный наследник престола.

В любом случае, недостаток взаимопонимания между монаршими особами был, и он отразился на судьбе Российской империи, поскольку характер Павла Петровича, сформировавшийся в сложных политических условиях, дал о себе знать после восшествия на престол. Уже в 1796 г. в полной мере проявилось отношение Павла Петровича к матери и ее политике. Мемуаристы единодушны во мнении, что при проведении своих реформ Павел Петрович руководствовался не столько здравым смыслом, сколько ненавистью к екатерининской эпохе. По мнению Ф. Н. Голицына, эффект затворничества, т. е. пребывание Павла в Гатчине, стало своего рода символом нарастающих противоречий между матерью и сыном. В последние годы царствования Екатерины II Павел Петрович все больше времени проводил в своей замке, и все меньше между ними было искренности [3, с. 374], и по вступлении на престол это в полной мере вылилось наружу. Император Павел I, питая злобу ко всему содеянному Екатериной II, хоть и оказал знаки щедрости своему окружению в первые дни правления, но все же проявил свойственную ему горячность и суровость [3, с. 376]. В. Н. Головина добавляет, что все, к кому Екатерина II относилась хорошо, при Павле I подверглись опале [3, с. 140]. Бросается в глаза и то, что авторы мемуаров, сравнивая периоды правления Екатерины II и Павла I, с особой почтительностью относятся к эпохе Екатерины II. «Большие и напрасные перемены», – так характеризовал Ф. Н. Голицын политическую деятельность императора Павла I [3, с. 376].

Мемуаристы также говорят о кощунстве Павла Петровича в отношении похорон своей матери и памяти о ней. Случай с перезахоронением Петра III широко известен благодаря исторической литературе, но оценку этого события мы встречаем и в мемуарах. Так, В. Н. Головина писала: «Это было оскорбление, которого и могила не может стереть; это кощунство сына в отношении матери делало горе непереносимым» [3, с. 144]. Мемуары В. Н. Головиной дают нам информацию о других частных случаях, которые произошли сразу после смерти Екатерины, и по которым можно судить о Павле Петровиче как о человеке. В частности, по ее словам, сын не смог сдержать слез, когда увидел мать лежащей без движения, но характер Павла Петровича смог омрачить и без того прискорбную картину [3, с. 141]. Екатерина II была еще жива, а Павел Петрович, находясь в кабинете за спальней императрицы, уже давал распоряжения, и те люди, которые заходили к нему в кабинет, проходили мимо тела Екатерины II, как будто ее уже не было в живых. По словам В. Н. Головиной, это сильно шокировало окружающих [3, с. 139]. «Дурной характер» нового императора разрушил все, на чем держалось «одно из славных царствований», – приходит к выводу автор мемуаров [3, с. 141].

Таким образом, говоря о взаимоотношениях Екатерины II и Павла Петровича, следует отметить многообразие различных мнений и приведенных фактов, которые определяли взгляд авторов воспоминаний на эту проблему. Мемуаристы затрагивали различные аспекты взаимоотношений монарших особ, начиная с вопросов заинтересованности императрицы в воспитании наследника престола и заканчивая мотивами, которые имел Павел Петрович, проводя свои собственные реформы после вступления на престол. Скорее всего, Екатерина II не стремилась подготовить Павла Петровича как достойного наследника престола – с этой точкой зрения солидарны как современники событий, так и большая часть историков. Основная направлен-

ность действий, предпринимаемых императрицей в отношении воспитания Павла Петровича, имела преимущественно показной характер. Будущий император, по мнению мемуаристов, публично проявляя воспитанность и уважение к своей матери, не смог оставаться объективным после вступления на престол, выстраивая свою политическую программу на отрицании основных моментов екатерининского правления.

Литература

1. Боханов А. Н. Павел I. М. : Вече, 2010. 448 с.
2. Время Павла и его смерть. Записки современников и участников события 11 марта 1801 г.: в 2-х ч. / сост. Г. Балицкий. М. : Русская быль, 1908. Ч. 1. 160 с.
3. Головина В. Н., Голицын Ф. Н. Мемуары графини Головиной. Записки князя Голицына. М. : Русские дневники, письма, воспоминания, 2000. 480 с.
4. Ищенко О. В., Неверов А. В. Отечественные мемуары второй половины XVIII–XIX в. как исторический источник // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2016. № 6–1 (68). С. 81–85.
5. Кобеко Д. Ф. Цесаревич Павел Петрович. СПб. : Лига плюс, 2001. 352 с.
6. Скоробогатов А. В. Цесаревич Павел Петрович. Политический дискурс и социальная практика. М. : РГГУ, 2004. 346 с.
7. Тургенев А. М. Записки А.М. Тургенева (1796–1801) // Русская старина. 1895. Т. 83. № 5. С. 45–51.

УДК 37.01

Оруджев Д. Р.

Научный руководитель: Ищенко О. В., д. ист. н., доцент, СурГУ

К ХАРАКТЕРИСТИКЕ НАСТРОЕНИЙ ВОСПИТАННИКОВ ДУХОВНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ СИБИРИ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX вв.

Статья посвящена анализу настроений воспитанников духовных учебных заведений Сибири конца XIX – начала XX вв. В результате исследования сделан вывод о том, что забастовки с предъявлением академических требований, вызванные общим недовольством учащихся режимом своих учебных заведений, положили начало появлению революционных настроений, формировавших в сознании учеников убежденность в том, что изменения в системе образования возможны лишь после уничтожения монархии, о чем свидетельствовал лозунг «Свободная школа в свободном государстве».

Ключевые слова: духовное образование, воспитанники духовных учебных заведений, забастовки, бунты, настроения

В конце XIX – начале XX вв. в России прослеживается повсеместное усиление революционных идей среди интеллигенции, ряды которой со временем пополняла студенческая и учащаяся молодежь. Революционный подъем был связан с пониманием интеллигенцией необходимости перемен в общественной и политической жизни страны, и упорным нежеланием государства заниматься этой проблемой. Воспитанники духовных учебных заведений прониклись революционными идеями на фоне собственных забастовок и требований, предъявляемых учебному начальству. Однако студенты и учащиеся, как отмечал В. И. Ленин, не являлись

главной движущей силой революционного процесса [10, с. 65], что, впрочем, не помешало им заставлять администрации учебных заведений считаться с ними. Согласно сложившемуся в исторической литературе мнению, бунты воспитанников духовных учебных заведений главным образом заключались в предъявлении начальству академических требований, однако при этом некоторые семинаристы являлись членами революционных партий [15, с. 15].

Выделение воспитанников духовных учебных заведений Сибири в особую категорию учащейся молодежи, имеющую определенные особенности социального происхождения и общие черты поведения, становится заметным к концу XIX в., когда в крае сложилась достаточно обширная сеть духовных школ, включавшая в себя духовные семинарии, духовные училища и церковно-учительские школы. Духовных академий – высших духовных учебных заведений, в Сибири не было, хотя в 1911 году в Томске планировалось строительство первой в регионе духовной академии, чему помешала нестабильная обстановка в стране [6, с. 2]), в то время как духовные семинарии (средние духовные учебные заведения), духовные училища и церковно-учительские школы (учебные заведения, дававшие низшее духовное образование) были открыты почти в каждом епархиальном центре. К началу XX в. в Западной Сибири духовные семинарии функционировали в Тобольске и Томске [8, с. 23], в Восточной Сибири – в Иркутске, Красноярске и Якутске. Для обучения детей духовенства женского пола были открыты епархиальные женские училища [13, с. 142].

Изначально главная миссия духовных семинарий заключалась в подготовке пастырей Церкви, однако в связи с тем, что детям духовенства был затруднен доступ к светскому образованию, семинарии должны были послужить для них одновременно общеобразовательными школами. По словам Ю.П. Прибыльского, «на учебу привлекали в обязательном порядке детей духовного сословия» [16, с. 72]. Таким образом, детей духовенства определяли в духовные учебные заведения, не считаясь с их желанием или нежеланием посвятить себя пастырскому служению. Во многом это явилось причиной того, что семинарии были заполнены людьми, равнодушными как к церковному служению, так и к религии в целом. Они были вынуждены проучиться как минимум четыре года, чтобы получить необходимые знания для поступления в университет. Часть учащихся категорически не устраивали семинарские дисциплина и порядок, изучение предметов, необходимых для получения богословского образования, а также обязательность посещения богослужений и участия в таких церковных таинствах, как исповедь и причастие [11, с. 27].

Однако причины недовольства учащихся заключались не только в преподавании им «ненужных», по их мнению, предметов и необходимости посещения богослужений. Возраст большинства семинаристов колебался в пределах от 15 до 26 лет, причем значительная часть воспитанников уже достигла порога совершеннолетия. В этом отношении проблема заключалась в том, что, как отмечает О. В. Ищенко, «эти фактически взрослые люди постоянно находились под контролем инспекции. Масса запретов и ограничений в семинарской жизни, бдительный надзор инспекции за соблюдением правил поведения вызывали желание нарушать эти правила» [7, с. 52]. Кроме того, суровая и унижительная система наказаний, включающая такие санкции, как «голодный стол», когда провинившимся воспитанникам к обеду подавались только столовые приборы, карцер [11, с. 30], порка солдатской лямкой за самовольный выход в город [16, с. 75], а так же высокомерное отношение учителей и инспекторов, постоянное словесное унижение делали жизнь семинариста невыносимой, а ему самому «семинария представлялась душной клоакой, из которой хочется вырваться куда-нибудь на вольный Божий свет» [7, с. 55]. Согласно мнению Т. Г. Леонтьевой, «описанное Помяловским в его знаменитых «Очерках» отношение администрации к воспитанникам во многом сохранялось в конце XIX – начале XX вв. ..., постепенно воспитанниками овладевало чувство отвращения к семинарии, те, кто имел возможность, уходили в университеты» [11, с. 30]. Не случайно поэтому семинаристы протестовали против такого рода жизни, устраивали забастовки и предъявляли начальству петиции с требованиями изменить текущую ситуацию.

Со временем многие воспитанники духовных семинарий охладевали к революционным идеям, которыми они заражались во время забастовок и иных протестных действий, переходили после четвертого года обучения в высшие учебные заведения, и со временем занимали свое место в обществе в качестве врача или, значительно реже, юриста. Отказ от выбора бывшими семинаристами правоведческой специальности во многом был обусловлен христианским воспитанием, благодаря которому выпускники семинарий не хотели заниматься судебными делами из принципа «не суди, не будешь судим» [9, с. 221]. Но лишь немногие оставшиеся в стенах семинарии доучивались до конца и выпускались священнослужителями. Такая ситуация была обусловлена снижением религиозности, которое проявилась на фоне революционного подъема даже в духовных школах – учреждениях, призванных готовить учителей народа [15, с. 27].

Как отмечает Т.Г. Леонтьева, в 1870-е гг. «уход выпусков семинарий в университеты и в светскую карьеру был настолько велик, что уже не хватало кандидатов на священнические места» [11, с. 32]. Этому способствовало само духовенство, которое испытал всю тяжесть священнической жизни, не желало своим чадам подобной участи, а потому активно пользовалось правом обучать сыновей в гимназиях [14, с. 469]. Отток учащихся из духовных школ в светские учебные заведения был серьезной проблемой для Церкви. На протяжении XIX в. Святейший Синод предпринимал регулярные попытки установить фактический запрет перехода семинаристов на гражданскую службу, издавая соответствующие указы и распоряжения [13, с. 142]. В результате с 1879 года для воспитанников семинарий поступление в светские вузы стало почти невозможным.

Сложившаяся ситуация существенно изменилась во второй половине 1880-х гг., когда в 1886 г. воспитанникам духовных семинарий было разрешено поступление в Варшавский университет с целью русификации населения в Царстве Польском, а в 1888 г. и в открывшийся Томский университет, что было связано с малой заселенностью Сибири и недостаточным количеством выпускников сибирских гимназий [11, с. 32].

Желание воспитанников духовных семинарий продолжить обучение в светских высших учебных заведениях было обусловлено тем, что зачастую семинаристы были людьми малорелигиозными или вовсе нерелигиозными и, соответственно, не желали связывать свою жизнь с церковным служением. В семинариях постепенно усиливался антирелигиозный настрой, однако и в университетах ситуация с религиозностью молодежи не отличалась в лучшую для православной церкви сторону. Одной из причин падения религиозности среди студенческой и учащейся молодежи, по мнению А. В. Головина, послужило отчужденное положение в российском обществе православного духовенства, не занимавшегося проповедью истины и вразумлением народных масс [11, с. 33]. В итоге, семинария в начале XX в. уже не могла достичь своей основной цели – подготовки достойных пастырей Церкви.

По словам Т. Г. Леонтьевой, главная педагогическая задача семинарии заключалась в том, чтобы «идейных и душевно-влекомых к пастырству предохранить от растлевающего влияния их худших товарищей, тепло-хладных разогреть и воодушевить и даже Савлов превратить в Павлов», однако «горе заключалось в том, что воспитания в духовных школах не было как такового» [11, с. 35]. Жесткий режим, в котором содержались учащиеся, строгая изоляция от внешнего мира, аскетический образ жизни и послушание наставникам, а в случае провинности – суровые наказания, вызывали отсев, что негативно влияло на задачу семинарий по обеспечению епархии пастырями, как в количественном, так и в качественном плане [16, с. 177].

Таким образом, строгая дисциплина, больше напоминающая полицейско-карательный режим, за нарушение которого применялись суровые санкции, по сути заменяла в духовных семинариях воспитание учащихся. Как отмечает О. В. Ищенко, «примечательным в данном случае является то, что учебное начальство было склонно не разбираться в причинах происходящего, а удалять из учебного заведения всех воспитанников старших классов без выяснения степени их вины. Нежелание идти на компромиссы, отказ ученикам в праве обращения к

учебной администрации, к сожалению, были элементами сложившейся официальной политики по отношению к учащейся молодежи» [7, с. 55]. Однако такое отношение к молодым людям со стороны начальства не могло не породить соответствующей реакции.

В ответ на суровые наказания, несоответствующие возрасту наказуемого, воспитанники духовных учебных заведений устраивали своему начальству забастовки, дружно бойкотировали учебные занятия до выполнения требований, которые, как правило, преподносились администрации духовной школы в виде петиции. Зачастую в них излагались самые насущные проблемы учащихся, поэтому, например, тобольские семинаристы в 1901 году, говоря о своей забастовке, отмечали, что их «движение не имело политической подкладки, не было вызвано давлением извне, но было естественным протестом против тех формальностей, которые заключаются в подготовке воспитательной учебной части духовной школы» [1, л. 50]. Воспитанники Тобольской духовной семинарии в своей петиции к Святейшему Синоду добивались права поступления во все высшие светские учебные заведения без различия разряда, а для окончивших богословские классы – права поступления в духовную академию. Они требовали введения таких предметов, как естествознание, новые языки и новейшая литература, расширения преподавания математики и физики в пределах гимназического курса. Кроме того, семинаристы просили прекратить преподавание таких предметов, как греческий и латинский языки, а также пасхалий и библейской истории. Однако основными требованиями, подлежащими немедленному исполнению, были гуманное отношение начальства ко всем воспитанникам, отмена дисциплинарных взысканий, таких, как заточение в карцер и оставление за голодным столом, уничтожение обысков и неприкосновенность ученической корреспонденции [1, л. 50].

Аналогичная ситуация в начале XX в. сложилась во всех духовных семинариях Сибири. Например, в Томской семинарии, кроме суровой системы наказаний провинившихся, семинаристы жаловались на «ужасный режим» и «чисто полицейский надзор» созданный после того, как они написали о местном архиерее в своем журнале, как они сами ее назвали, «разоблачительную статью» [5, л. 8]. Однако жесткий контроль за поведением учеников, запрет на сходки более десяти человек был следствием попытки предотвращения влияния на учеников революционных настроений извне и распространении их в беседах на сходках.

Необходимо отметить, что волнение в семинариях в конце XIX – начале XX вв. не было событием принципиально новым. Согласно сохранившимся в архиве г. Тобольска «Очеркам по семинарии за период до 1905 года после до 1909 года», «волноваться они [семинарии. – Д. О.] начали едва ли не с самого своего возникновения. Но чем дальше, тем больше изменялся как характер, так и цели волнения. Семинарист всегда был натурой буйной протестующей и у его начальства всегда был наготове для него целый арсенал укротительного и мздовоздающего оружия» [3, л. 1]. Но, несмотря на то, что воспитанник семинарии имел постоянный риск быть исключенным и оказаться «на улице», в целом, терять ему было нечего. «Дома ждало не худшее (если не лучшее) существование, чем в семинарии. А если у него не было дома, то при свободной полуголодной жизни люмпена пролетария (куда он неизбежно спускался после выгона) ему, по праву сказать, жилось куда лучше, чем в семинарии с ее карцером, окриками и битьем полупьяных учителей с безумной бездельной зубрежкой» [3, л. 3]. Таким образом, как считали сами семинаристы, репрессии служили причиной сплочения товарищества, а самого неуязвимого, в силу того, что терять ему попросту было нечего, семинариста лишь озлобляли. В итоге бунты семинаристов, выраженные в актах вандализма и рукоприкладства по отношению к начальству, имея массовый протест против недоедания и шпионства, придинок инспекции и т. д., широкой волной разлились по всей России.

На волне революции 1905 года некоторые воспитанники духовных учебных заведений, не ограничившись академическими требованиями, прониклись настроением революционного подъема, чему способствовало распространение антиправительственных листовок, общение участников Союза учащихся и Союза семинаристов, устройство сходок, и «в целом незавидное положение трудового народа, сочувствием к которому проникся революционно настроен-

ный семинарист» [4, л. 20]. Многие из них стали искренне ненавидеть представителей духовенства, считая их нахлебниками, живущими за счет трудового народа и служащими царю в качестве «предотвратителей всевозможных бунтов и недовольства» [5, л. 63]. В ряде учебных заведений была установлена связь с революционерами. По хранящимся в Государственном архиве Томской области «Воспоминаниям событий 1905 года в Томске», написанным П. Е. Евсеевым, известно, что в церковно-учительскую школу, в которой автор учился, «приходили пропагандисты РСДРП, из партии социалистов-революционеров и проводили чтения и беседы в подвальных этажах школы» [12, л. 5].

Однако забастовки, в результате которых студенты духовных семинарий прониклись революционными идеями, начались за несколько лет до революции. Как отмечает автор «Очерков по семинарии за период до 1905 года после до 1909 года», «сначала это была борьба всецело за обновление школы. Те «культурные одиночки», которые благодаря своему умственному превосходству, получили влияние среди товарищей и вели их за собой, – сами не осознавали сначала, в какой форме могло выразиться обновление. Они просили хлеба – просили права свободно мыслить, заменяя мертвую схоластику живым словом науки, а им подавали камень, выгоняли, исключали. Товарищи исключенных протестовали, как умели, т. е. проще сказать били стекла, ломали мебель, били инспекцию и т. д.» [3, л. 5]. Так началась «борьба семинарии за свободную школу», методы которой оставались прежними, в то время как цели борьбы изменялись, согласно духу времени и становились яснее с каждым одиночным выступлением.

Сами воспитанники Тобольской духовной семинарии считали, что их «глухая борьба» со своей “alma mater” начала революционизироваться еще с 1901 г. [3, л. 6]. Так, в ноябре 1901 года в ходе бунта тобольских семинаристов, разразившегося по причине недовольства плохой едой, придирками начальства и фискальства, был разгромлен казенный корпус Тобольской духовной семинарии. Как отмечает в своей рукописи с говорящим названием «Ужас и безумие!» тобольский семинарист Е. Кротков, к осеннему бунту 1901 года привели расширяющаяся ненависть к инспекции и недовольство семинаристами своим отчаянным жизненным положением. «Возмущенные семинаристы вылили всю свою злобу, ненависть к семинарской жизни на ни в чем не повинных оконных стеклах, дверях, столах, табуретках, лампах, инспекторских зубах. Все, что попадалось под руки, ломалось и крушилось. Вакханалия разрушения началась в казенном корпусе числа 16–17 и 18 ноября и окончилась погромом в общежитии в начале 20 ноября... В темных комнатах двигались силуэты людей с криком и гамом носились взад и вперед. В невидимого врага летели табуретки, доски». По словам автора, это было первое выступление Тобольской семинарии на борьбу за освобождение школы. Так, воспитанники семинарии, доведенные до «кипения», проявили свое недовольство режимом. В итоге, 30 человек были уволены из семинарии и большинство выселено из общежития на квартиры [2, л. 3].

Несмотря на то, что на первый взгляд протест выглядел как хулиганская выходка, относящаяся более к внутренней жизни семинарии, он послужил стартом других протестов, требования которых были уже далеки от академических. По словам Е. Кроткова, сами семинаристы не понимали целей и задач своей борьбы и считали своим главным врагом инспекцию учебного заведения. Однако воспитанники Московской духовной академии, взявшие на себя дело организации общей борьбы семинаристов за свои права, пытались донести рассылаемыми листовками до воспитанников семинарий революционные идеи, указывая на главную причину тяжелой семинарской жизни, которая, по их мнению, заключалась в изжившей себя форме правления. В итоге, не найдя поддержки со стороны семинаристов, революционная деятельность учащихся академии сошла на нет [2, л. 4].

Причиной возобновления семинарской борьбы за свободную школу стала неудачная русско-японская война, которая, по словам Е. Кроткова, «раскрыла язвы, разъедающие самодержавно-полицейский строй России», а также «сбросила пелену и с глаз семинаристов и указала им общего с революционным народом врага – в лице русского деспота царя – неограни-

ченного распорядителя жизни и смерти целых 120 миллионов душ» [2, л. 5]. И если бунт 1904 г. мало чем отличался от бунта 1901 г. и в нем «также было буйство в буквальном смысле слова», а «современники могли рассказать и о тайном террористическом сообществе, и о покушении на инспектора «Митьку» и прочее» [3, л. 76], то выступления семинаристов в 1905 г. имели четко выделенные политические цели. Они проходили под лозунгом «Свободная школа в свободном государстве», подразумевающим коренной переворот в политической сфере и носили явно выраженную семинаристами ненависть к императору и монархическому строю [2, л. 10].

Таким образом, проведенный анализ выступлений воспитанников духовных учебных заведений в Сибири в конце XIX – начале XX вв. свидетельствует о том, что протестное настроение учащихся было вызвано поначалу обычным недовольством учебно-воспитательным режимом, проводником которого учащиеся считали администрацию учебных заведений. На этом фоне в семинарскую среду проникали революционные настроения, формировавшие в сознании учеников убежденность в том, что в корне изменить систему образования возможно лишь после уничтожения монархии.

Литература

1. Государственное бюджетное учреждение Тюменской области «Государственный архив в г. Тобольске» (ГБУТО ГА в г. Тобольске). Ф. И. 530. Оп. 1. Д. 8.
2. ГБУТО ГА в г. Тобольске. Ф. И. 530. Оп. 1. Д. 12.
3. ГБУТО ГА в г. Тобольске. Ф. И. 530. Оп. 1. Д. 13.
4. ГБУТО ГА в г. Тобольске. Ф. И. 530. Оп. 1. Д. 17.
5. ГБУТО ГА в г. Тобольске. Ф. И. 530. Оп. 1. Д. 20.
6. Духовная академия в Томске // Сибирская Правда. 1911. № 51.
7. Ищенко О.В. К вопросу о причинах волнений в духовных семинариях Сибири начала XX в. // Урал. Истор. вест. 2008. № 4 (21). С. 49–58.
8. Ищенко О. В. Развитие общего и профессионального образования в Западной Сибири во второй половине XIX – начале XX века // Вест. Том. гос. пед. ун-та. 2011. № 13. С. 22–28.
9. Ищенко О. В. Студенческая и учащаяся молодежь как фактор общественного движения и культурной жизни Сибири (конец XIX – начало XX вв.). Омск : Изд-во Ом. гос. ун-та, 2010. 499 с.
10. Ленин В. И. К учащимся средних школ // Полн. собр. соч. Т. 7. 622 с.
11. Леонтьева Т. Г. Быт, нравы и поведение семинаристов в начале XX в. // Революция и человек: быт, нравы, поведение, мораль : Материалы Всерос. науч. конф. М. : Институт Российской истории РАН, 1997. С. 20–38.
12. Областное государственное казенное учреждение «Государственный архив Томской области» (ОГКУ ГАТО). Ф. 1. Оп. 4. Д. 193.
13. Оруджев Д. Р. Основные тенденции развития духовного образования в Сибири в XVIII – начале XX в. // Вест. Том. гос. ун-та. 2017. № 422. С. 140–144.
14. Смолич И. К. История Русской Церкви (1700–1917). Кн. 8. Ч. 1. М. : Спасо-Преображенский Валаамский монастырь, 1996. 700 с.
15. Титлинов Б. В. Молодежь и революция. Из истории революционного движения среди учащейся молодежи духовных и средних учебных заведений. 1860–1905 гг. Л. : ГИЗ, 1924. 170 с.
16. Школа Тобольской губернии в XVIII – начале XX вв. Тюмень : Издательство «Вектор Бук», 2001. 256 с.

УДК 94 (571)

Проскуряков Б. В.

Научный руководитель: Прищепина А. И., д. ист. н., профессор, СурГУ

ЭКОНОМИЧЕСКИЕ ОБРАЗЫ ГОРОДА СУРГУТА В 1990–2010-е гг.

В статье на основе широкой источниковедческой базы раскрываются экономические образы города Сургута 1990–2010-х гг., а также условия их появления. Выявление и изучение образов города позволяет понять, какую роль он играл в общественном мнении и ментальности горожан, какие они усматривали в нем позитивные и негативные черты и как к нему в целом относились.

Ключевые слова: Образ города, ментальное пространство города, ментальность, контент-анализ, дискурс-анализ.

Любой город сочетает в себе два вида пространства: физическое и образно-символическое, т. е. ментальное пространство. И если физическое пространство города наполнено, прежде всего, градостроительными объектами (улицами, домами, памятниками, площадями), то ментальное наполнено отношением к этим объектам живущих в городе людей, множественным восприятием окружающей их физической реальности. Данное индивидуальное или же общественное восприятие зависит от многих обстоятельств, связанных как с особенностями воспринимаемой личности, так и с городскими реалиями. Ключевым фактором, диктующим городу основные направления развития, предоставляющим для этого материальные возможности и причастным к формированию большинства городских образов, на наш взгляд является экономика. Именно от нее также зависят политические притязания городской администрации и разносторонность проводимой ею политики. Таким образом, выявление экономических образов города значительно дополнит представления о его материально-хозяйственной истории. Результаты нашей работы также могут быть использованы при подготовке лекционных курсов по истории города и историческому краеведению.

Основу источниковедческой базы исследования составили материалы главных сургутских периодических изданий («Новый Город», «Сургутская Трибуна», «Сургутские ведомости» и др.), архивные данные, художественные произведения и посвященная городу литература. Примененная нами методология опиралась на контент-анализ, дискурс-анализ и ландшафтно-образный подход, с помощью которого никто еще за исследуемый период не изучал историю Сургута.

Стоит также отметить, что под «образом города» мы понимаем совокупность ассоциаций о данном городе, накопленных в определенной культуре и репрезентированных через произведения литературы, музыки и живописи, кинофильмы, различные документальные источники, а также местные городские ландшафты, архитектуру, памятники и т. д. [1, с. 49.] Иными словами, каждый образ города, оформленный в виде метафоры, броского словосочетания или даже предложения, сочетает в себе набор определенных устойчивых признаков. И чем больше у этих признаков реальных оснований, тем более сильным и узнаваемым является образ в той общественной среде, которой он адресован.

Начало 1990-х гг. для всей страны и для Сургута – время экономических и политических преобразований и потрясений, время серьезного экономического кризиса, бросившего вызов экономике этого сибирского города. На рубеже веков в Сургуте отмечалось наличие сложных экономических и политических условий, связанных с распадом СССР и трансформацией всех его политических структур, нарастанием в стране кризисных экономических явлений [2]. Первыми выявленными нами образами, которые характеризуют город в начале

1990-х годов, являются «Город очередей» и «Петроград 1917 года», основой для которых послужило значительное падение производства, высокие цены на продукты и дефицит товаров [3]. Образ «Петроград 1917 года» апеллирует не только к кризисным экономическим условиям начала XX века, но и включает в себя определенные притязания: небольшой Сургут сравнивается именно с крупным Санкт-Петербургом [4, с. 237–238]. Образ «город очередей» был характерен для большинства городов России времен кризисных 1990-х годов и связан с дефицитом всех видов товаров. Спустя некоторое время после преодоления основных экономических трудностей образы «город очередей» и «Петроград 1917 года» потеряли свою актуальность, и сошли на нет, в связи с чем и были признаны нами «угасающими».

На смену образам кризисного периода пришли долговременные образы, характеризующие Сургут как стабильный город. Его признаками являлись развивающаяся даже в годы кризиса экономика, независимость в отстаивании интересов города, высокие зарплаты, высокий уровень жизни и привлекательность города для людей. Именно таким Сургут и воспринимался в 1990-х гг. как в городской администрации, так и в сознании горожан, в отличие от большинства российских городов [5]. Об этом наглядно говорят такие выявленные образы, как: «Берег надежды», «Островок благополучия», «Город с высоким для России уровнем жизни», «Оазис благополучия». Не изменилось к Сургуту отношение и в веке XXI: по мнению международных инвестиционных и кредитных рейтингов, за 2004, 2008 и 2009 [6] гг. Сургут был признан стабильным и успешным городом, в том числе за низкий уровень долга, высокое качество городской инфраструктуры и высокий уровень благосостояния населения [7]. В этой связи мы можем выделить «сильный» образ «Оазис благополучия», складывающийся из таких образов, как: «Стабильный город», «Богатый город» и упоминавшихся ранее образов «Берег надежды», «Островок благополучия», «Город с высоким для России уровнем жизни», «Оазис благополучия»

Об успешности города и его жителей говорит также обилие автотранспорта, по числу которого к 1997 году Сургут прочно удерживал лидерство во всей Тюменской области [8]. Благодаря этому сформировался образ Сургута как «Автомобильного города».

Важно отметить, что некоторые городские образы сформировались еще в годы советского освоения севера, и одним из них по праву является «трудовой город». Наибольшее отражение он нашел в стихах о Сургуте, которые воспевали колоссальный труд рабочих и вахтовиков [9], значимость их усилий, важность Сургута для людей и всей страны [10, с. 25]. Данный образ города за изученный период был очень многогранным. Нами были выявлены такие его разновидности, как: «Град рабочий», «Трудовой город», «Рабочий город», «Вахтовый город», «Промышленный город-работник», «Северный город». Данные образы были нами объединены в единый образ «Трудовой северный город», отражающий все их основные черты и признанный нами как «сильный» и актуальный на всем протяжении 1990–2010-х гг.

С образом «трудового северного города» неразрывно связывался вопрос монопрофильности нефтяной городской экономики. Описывая время становления и активного развития города, Александр Сидоров говорил: «За короткое время Сургут превратился в своеобразное «подсобное хозяйство», функционирующее и растущее только во имя добычи нефти и газа» [11]. Именно таким Сургут и вступил в новую постсоветскую эпоху. Даже, несмотря на то, что он являлся центром крупнейшего нефтегазового комплекса, для дальнейшего развития и обретения новых перспектив, ему требовалось преодолеть свою зависимость от монопольных производителей и начать развивать многоотраслевое хозяйство [12, с. 7]. Данная проблема активно обсуждалась в течение всех 1990-х гг, и на рубеже 1999–2001 годов начала активно решаться: в официальном отчете администрации Сургута за 2001 год [13, с. 12] и в работах Ивана Прокопьевича Захарова [14, с. 2] Сургут уже признавался как «город многоотраслевого хозяйства». Если в период 1990-х – начала 2000-х гг. преобладали упоминания таких образов, как «Северный моногород», «Сырьевой придаток», «Подсобное хозяйство», «Кладовая нефти и газа», то с середины 2000-х годов им начали противопоставляться образы «Город многопланового хозяйства», «Технологический город», «Крупный промышленный и экономический

центр», которые со временем полностью вытеснили образы Сургута, характеризующие его как «моногород». Таким образом, они были признаны нами «угасающими».

Стоит отметить, что упоминавшийся ранее образ города как «крупного промышленного и экономического центра» сложился более чем из десятка образов, претендующих на большую или меньшую значимость Сургута, как: экономического и промышленного «центра Среднего Приобья и всей Тюменской области», «центра Западной Сибири и России», «центра Среднего Приобья», «экономического сердца региона». Исходя из этих образов, мы можем выделить один «устойчивый» образ, идея которого присутствует в каждом из них: Сургут как «Крупный промышленный и экономический центр».

В рассматриваемый нами период Сургут часто называли одним из важнейших и крупнейших центров нефтяной, газовой и энергетической промышленности России. Основой экономики Сургута – экономического центра Среднего Приобья – являлся топливно-энергетический комплекс [15, с. 1], представленный тремя компаниями: одной из крупнейших, стабильных и прибыльных нефтяных компаний России ОАО «Сургутнефтегаз», важным звеном РАО «Газпром» «Сургутгазпром», обеспечивающей добычу, переработку и транспортировку газа [16, с. 13–17], и «Тюменьэнерго» – второй по мощности региональной энергосистемы России [17]. Благодаря этим компаниям удельный вес и значимость Сургута были очень высокими, что признавалось не только горожанами, но и гостями города, именуящими его «углеводородным Эльдorado» России [18]. По их мнению, Сургут во многом обязан своей известностью именно компании «Сургутнефтегаз», в названии которой и значится данный город [19]. В нефтегазодобывающей сфере Сургут обладал большим обилием образов, однако каждый из них, так или иначе, возводил Сургут в статус официальной или неофициальной «нефтяной столицы» России, Среднего Приобья и даже мира. Обобщая все эти образы, мы выделили «сильный» образ Сургута как «Нефтяная столица Сибири и России». В энергетической же сфере наиболее обобщающим и устойчивым образом на наш взгляд является образ Сургута как «Энергетического сердца Севера».

Роль Сургута не ограничивалась развитой экономикой и промышленностью, но включала в себя и развитую транспортную систему. Если в давние времена город был очень удален от дорог и потому, например, в стихах назывался не иначе, как «Медвежьей тропой» или «Медвежьим углом» [20, с. 41], то к началу 2000-х годов Сургут призвался «Крупным транспортным узлом»: в городе располагались крупнейшие в регионе международный аэропорт, автомобильный мост, федеральная трасса и речной порт [21, с. 8]. Основным выявленным нами образом за рассматриваемый период является Сургут как.

Довольно естественно, что обладая серьезной экономической базой и солидным бюджетом, Сургут желал стать не только экономическим, но и политическим центром, а точнее – столицей Ханты-Мансийского округа. И основания у него для этого были. По размерам бюджета к 1995 году Сургут находился в десятке самых обеспеченных городов России [22]. Даже в 1997 году, когда экономическое положение города находилось в предкризисном состоянии, Сургут все равно не потерял позиции наиболее крупного финансового донора страны [23]. На рубеже двух столетий город имел возможность распределять профицитный бюджет, который во много раз превышал казну не только многих равнозначных ему по численности населения городов России, но и целых областей. По этим причинам с 1996 по 1998 год на страницах СМИ не раз поднимался вопрос переноса столицы округа из Ханты-Мансийска в Сургут.

В 2005 году удельный вес Сургута в экономике ХМАО составлял более 1/3, а в электроэнергетики – 83,8 %. Являясь экономическим, промышленным, культурным, образовательным, историческим, транспортным, энергетическим центром ХМАО, перечисляя во все уровни бюджетов более 50 млрд рублей в год [24, с. 37–39], Сургут имел все основания восприниматься «неформальной столицей округа» [25, с. 15]. Однако в связи с изменениями, вскоре произошедшими в налоговой политике, по которой налоговые поступления стали перечисляться напрямую в федеральную казну, муниципалитет Сургута был лишен экономической самостоятельности, и бюджет города стал дефицитным, сильно зависящим от окружного

финансирования. Например, только в 2006 году в связи с этим Сургут потерял в объеме финансирования 3,5 млрд рублей, что сказалось практически на всех строительных проектах города [26]. В связи с этими обстоятельствами политические устремления города постепенно начали отходить на второй план.

Таким образом, мы можем выделить несколько образов, которые складывались в сфере взаимоотношений Сургута с округом и Ханты-Мансийском. Крупный бюджет Сургута, его значительное экономическое положение являлись сильным подспорьем для «устойчивого» образа города как «Неформальной столицы округа», включающего в себя образы «Сильный город», «Независимый город», «Деловая столица Югры», «Региональный центр», «Основной город региона», «Крупный региональный центр». Образ Сургута как «областного центра» по объективным обстоятельствам не получил дальнейшего развития и был признан нами «угасшим».

Подводя итоги, мы выявили экономико-политические образы города и на их основе частично реконструировали историю Сургута 1990–2010-х гг. Применяв методы контент- и дискурс-анализа, мы, в соответствии с нашей классификацией, также распределили выявленные образы на несколько категорий: сильные, устойчивые, слабые, угасающие и перспективные.

Из сильных образов мы можем выделить следующие: «Нефтяная столица Сибири и России», «Оазис благополучия», «Трудовой северный город». Их характеризуют известность, актуальность, наличие значительного числа упоминаний и существенной информационной базы.

К устойчивым образам города мы отнесли «Крупный промышленный и экономический центр», «Энергетическое сердце Севера», «Неформальная столица округа». Данные образы менее известные, но в рассматриваемый период для города все еще характерные.

Из угасающих образов мы можем выделить «Город очередей», «Петроград 1917 года», «Медвежий угол», «Международная авиабаза», «Моногород». Данные образы являлись актуальными в определенный промежуток времени, но когда исчезли условия их формирования, они потеряли свою актуальность и постепенно выпали из информационного пространства.

Из перспективных образов мы можем выделить образ «Транспортно-логистический центр». Данный образ в рассматриваемый период еще не имел достаточных условий для своей полноценной реализации и потому ожидает для себя лучших времен.

Из слабых же образов мы можем выделить «Крупный транспортный узел» и «Автомобильный город», отражающие актуальные городские черты, но не стоящие на повестке дня и редко упоминающиеся в текстах.

Литература

1. Замятнина Н. Ю. Формирование образа города: особенности и закономерности // Возвращенные имена: идентичность и культурный капитал переименованных городов России. Нижний Новгород : IREX и Профессионалы за сотрудничество, 2004.
2. АОАГС. Ф. 3. Оп. 1. Д. 482. Л. 19.
3. Бокова Л. Толпа с человеческим лицом // Сургутская Трибуна. 1990. 14 декабря.
4. Таланин В. Я., Бирюков В. П. Годы и люди земли тюменской. Тюмень, 2000.
5. Затиная Л. Положение Сургута не столь плачевное // Новый Город. 1994. 18 февраля.
6. Крестов С. Пятый в рейтинге // Сургутская Трибуна. 2009. 7 ноября.
7. Крестов С. Прогноз – «Стабильный» // Сургутская Трибуна. 2009. 17 октября.
8. Гаврилова О. Самые опасные улицы города // Новый Город. 1997. 25 января.
9. Замятин В. П. Под синим пологом лесов. Сургут, 2001.
10. Сургут-литературный: альманах ; под ред. Ю. А. Дворяшина. Сургут, 2010. № 8–9.
11. Иванова М. Оцифрованный Сургут // Новый Город. 2002. 6 апреля.
12. Белобородов В. К. Северные перспективы // Югра. 1994. № 7 (33).
13. Администрация города. Городское хозяйство, транспорт и связь. Сургут, 2001.

14. Захаров И. П. Сургут: все нам дорого в этом городе. Сургут, 2000.
15. Администрация города. Экономика и финансы. Сургут, 2001.
16. Захаров Н. Сургут уверенно шагает в будущее // Югра. 2001. июль
17. Сургут 2000: Изоматериал: [комплект из 12 цв. открыток] / авт. текста А. В. Антропов. Сургут, 1999.
18. Пантелеева И. Логистическому центру – быть? // Сургутская Трибуна. 2009. 17 ноября.
19. Редакция «НГ», Огонь, вода и медные трубы // Новый Город. 2010. 25 августа.
20. Кондрякова Г. В. Сургут и сургутяне: Рассказ о людях и времени. Тюмень, 1998.
21. Смирнова И. Концепция стратегического развития Сургута до 2020 года // Бизнес-партнер. 2008. № 2.
22. Бершанская О. Юрий Важенин призывает сургутян обязательно принять участие в предстоящих выборах // Новый Город. 1995. 9 декабря.
23. Макущенко Д. Сургут относится к наиболее крупным финансовым донорам страны // Новый Город. 1997. 21 января.
24. Дмитриева Т. Сургут – город тепла, потому что в надежных руках // Югра. 2005. Декабрь.
25. Медведев М. О Сургуте, бизнесе и не только // журнал «Сургут». 2005. № 2.
26. Осьминкин Д. Повод для улыбки // Сургутские ведомости. 2006. июнь.

331.108(091)(571.12)"1959/1974":614

Скрипников П. Н.

Научный руководитель: Прищепа А. И., д. ист. н., профессор, СурГУ

КАДРОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЗДРАВОООХРАНЕНИЯ В ТЮМЕНСКОЙ ОБЛАСТИ В 1959–1974 гг.

В данной статье рассматривается вопрос кадрового обеспечения здравоохранения Тюменской области в условиях освоения и развития Западно-Сибирского нефтегазового комплекса. Немаловажным компонентом является социальная политика предприятий и организаций данного проекта. Необходимость в увеличении числа медицинских кадров в регионе, отличающимся постоянным ростом населения, прослеживается весьма остро. Кадровая политика при нехватке средств и людей проводилась целенаправленно и систематически, но показатели росли крайне медленно и были значительно ниже показателей по РСФСР и существующих плановых нормативов. Данная тема является актуальной и по сей день.

Ключевые слова: повышение квалификации, укомплектованность, обеспеченность кадрами, история здравоохранения.

Актуальность заключается в необходимости увеличения числа медицинских кадров с учетом ресурсов региона, потому как на этой основе разрабатываются и исполняются целевые территориальные программы в данной отрасли социальной политики. Для осознания современного состояния здравоохранения, преодоления кризисных явлений и формирования перспектив дальнейшего развития необходимо изучение его истории. Обращение к теме кадровых изменений в здравоохранении Тюменской области в 1959–1974 гг. расширяет круг исследуемых отечественной историей проблем, дает видение одной из мало изученных страниц социальной истории Тюменского региона.

Советский период знаменателен тем, что в это время концентрация огромных ресурсов в руках государства и административно-командная экономика позволили воплотить в жизнь реализацию нефтегазового комплекса на территории Тюменской области, который является дорогостоящим. Социальная политика предприятий и организаций данного проекта – крайне важный элемент. И отнюдь не последнюю роль играет такое направление в данной сфере, как развитие здравоохранения. Можно сказать, что политика правительства СССР в отношении нефтегазового освоения Тюменской области проводилась в полной мере успешно, однако необходимо заметить, что инфраструктура, необходимая для привлечения медицинских кадров и увеличения их числа, в своем развитии существенно отставала. Финансирование здравоохранения и медицинской науки не превышало 3–4 % ВВП и сохраняло остаточный принцип, а значит не обеспечивало их развитие на современном уровне. Наиболее ярким критерием эффективности государственного управления, высшим приоритетом цивилизованного государства является здоровье нации, поэтому здравоохранение занимает особое место в социокультурном экономическом пространстве.

Целью данной статьи является исследование процесса кадровых изменений в здравоохранении на территории Тюменской области в 1959–1974 гг.

В период 1959–1974 гг. в Тюменской области существовали большие трудности в организации медицинской помощи населению. Особенно это касалось северных национальных округов, где ускоренно развивались нефтегазовая промышленность, а также велось строительство новых городов. Обеспечение медицинских учреждений квалифицированными кадрами – одна первоочередных задач здравоохранения Тюменской области. Продолжительное время в Тюменском регионе ощущалась хроническая нехватка медицинских кадров. Поэтому в поликлиниках, работавших по участковому принципу, тормозилось разукрупнение участков. Самое большое количество врачей было по югу области (1 376) и в Тюмени (404), а лучшая обеспеченность ими – в Ханты-Мансийске (29,3) и Салехарде (48,4). В Ханты-Мансийском округе в 1965 году фиксировалось врачей больше (230), чем в Ямало-Ненецком округе (165). Данные показатели нельзя считать удовлетворительными, если учитывать размер территории округов, малую плотность и большой процент кочующего населения, а также отсутствие регулярных средств связи. Особенно тяжелое положение с медицинскими кадрами было в Ханты-Мансийском районе: из 41 участковой больницы 18 не были укомплектованы врачами [3, л. 40]. Между тем в короткий срок Тюменская область превратилась в ведущий энергетический район страны. Открытие нефтегазовых месторождений в северных национальных округах привлекло большое количество нового населения, численность которого в области за период с 1959 по 1970 гг. выросла на 12,9 % (314 000 человек), Ямало-Ненецкого округа – на 12,8 % (17 700 человек), Ханты-Мансийского округа – на 119 % (147 300 человек) [13]. Нужно было создать условия, необходимые для сохранения здоровья всех жителей области.

Проблема дефицита медицинских кадров в Тюменской области решалась поэтапно. В 1963 году в Тюмени был открыт медицинский институт с лечебно-профилактическим и фармацевтическим факультетами. На базе областной и городских больниц были созданы клинические кафедры института. Решением исполнительного комитета Тюменской области (промышленного) Совета депутатов трудящихся № 382 от 10.09.1963 г. было создано Ишимское медицинское училище. 27.05.1965 г. исполком Тюменского областного Совета депутатов трудящихся принял решение об открытии медицинского училища в Ялуторовске в связи с острым недостатком средних медицинских кадров в области. Тюменское медицинское училище было образовано еще в 1921 году, Ханты-Мансийское – в 1934 году, в Тобольске – в 1954 году, в Салехарде – в 1955 году. Училища Салехарда и Ханты-Мансийска готовили кадры для обслуживания населения национальных округов. Повысился набор студентов в медицинские училища с 660 в 1963 г. до 780 в 1964 г. [1, л. 108].

В медицинские учреждения округов в 1964–1965 гг. было направлено 214 врачей, в т. ч. в Ханты-Мансийский округ – 137 врачей, а в Ямало-Ненецкий округ – 77 врачей. Педиатров

было направлено в национальные округа по 21 специалисту, средних медработников 297 человек [3, л. 39]. В 1969 году состоялся первый выпуск врачей Тюменского государственного мединститута, лечебно-профилактические учреждения получили 180 молодых специалистов [2, л. 43]. Укомплектование учреждений здравоохранения кадрами производилось в соответствии со специальными приказами Минздрава СССР о штатных нормативах медперсонала. Они рассчитывались по заболеваемости, численности населения, показателям его здоровья, числу, мощности учреждений здравоохранения на определенный период [7, с. 135]. XXIII съезд КПСС в 1966 году наметил мероприятия по совершенствованию специализированной медицинской помощи. Необходимы были специалисты таких направлений медицины, как педиатры, инфекционисты, врачи терапевтического и хирургического профиля [8, с. 162]. В 1967–1969 гг. для ранней специализации будущих врачей в стране была проведена реформа медицинского образования по инициативе Минздрава СССР. Подготовка врача-специалиста стала занимать 7 лет, каждые 5 последующих лет врач проходил повышение квалификации [12, с. 524].

К началу 1970 года СССР вышел на первое место в мире по количеству врачей на 10 000 населения [12, с. 524]. Однако в Тюменской области в 1970 году обеспеченность врачебными кадрами продолжала оставаться неудовлетворительной: по области насчитывалось 2 580 врачей и 11 736 средних медработников, обеспеченность на 10000 человек составляла 18,1 врача и 82,5 средних медработника [6, с. 26, 29, 30, 33; 2, с. 43]. Особенно низкая обеспеченность врачами по-прежнему фиксировалась в Ханты-Мансийском округе – 13,8 на 10 000 населения [3, л. 70].

На XXIV съезде КПСС в 1971 году была поставлена задача следующего плана: увеличить численность врачей, а также повысить уровень подготовки медицинского персонала [9, с. 35]. Существовали и другие кадровые проблемы. Главной из них в 1970-х гг. была нехватка среднего медицинского персонала. Сеть медучилищ в Тюменской области практически не развивалась, количество выпускников оставалось неизменным. Довести соотношение врачей и средних медработников к 1991 году до уровня 1/4 так и не удалось [12, с. 524].

Дефицит медицинского персонала в значительной степени усугублялся неравномерным распределением медицинских кадров внутри регионов. В Тюмени фиксировалась низкая обеспеченность специалистами данного направления – медицины. В столицах северных округов она была намного выше, чем по самим округам. Еще одной проблемой являлась большая текучесть врачебных кадров, особенно в северных округах: из области ежегодно выезжало 180–200 врачей [3, л. 70].

Ежегодно численность врачей в области увеличивалась за счет выпускников областных медицинских учебных заведений, но необходимого количества врачей не набиралось, что отражалось на качественных показателях. В городах Тюмени, Тобольске, территориях автономных округов ведущей причиной являлось неудовлетворение потребности в жилье [5, л. 71].

Для обеспечения районов Сибири, Дальнего Востока медицинскими кадрами предусматривались быстрые темпы строительства жилых домов и культурно-бытовых учреждений, подготовку 9,6 млн специалистов с высшим и средним специальным образованием. Особое внимание было уделено обеспечению кадрами районов интенсивного развития производительных сил [10].

За период с 1970 по 1974 гг. количество врачей увеличилось почти на 1 850 человек. Выросла численность среднего медицинского персонала. Однако вследствие большой текучести медицинских кадров, особенно в сельских районах, не имели ни одного врача участковые больницы, врачебные амбулатории. Так же из-за отсутствия врачей в области не работали зубо-врачебные кабинеты [5, л. 75].

Несмотря на надбавки к зарплате, люди уезжали из Сибири вследствие определенных трудностей в получении жилья, устройства детей в детские дошкольные учреждения, малого количества культурных центров. Планировалось вести в этих районах первоочередное строительство жилья, социально-культурного комплекса, улучшать снабжение населения товарами массового спроса. Однако не удалось полностью укомплектовать врачами терапевтические,

педиатрические, цеховые участки, станции скорой и неотложной медицинской помощи, участковые больницы, врачебные амбулатории и средними медработниками – фельдшерско-акушерские пункты.

С начала освоения нефтегазовых месторождений в 1965 году жилой фонд возрос, образовались новые города и рабочие поселки, увеличилась численность населения. Среднегодовые темпы прироста превысили показатели по РСФСР в целом. Но вследствие быстрого роста населения, невыполнения планов строительства жилья обеспеченность им в расчете на душу населения оставалась низкой [4, л. 39, 41].

В области сохранялись такие проблемы, как низкая укомплектованность врачами учреждений здравоохранения юга области, длительное отсутствие узких специалистов по ряду районов, неудовлетворительная укомплектованность фельдшерско-акушерских пунктов, перераспределение молодых специалистов из-за отсутствия бытовых условий, недостаточное внимание организаторов здравоохранения к профориентационной работе и обеспечению медицинских работников должными социально-бытовыми условиями. На съездах КПСС большое значение придавалось повышению качества подготовки кадров, увеличению выпуска специалистов по новым направлениям [11, с. 106]. Одной из форм повышения квалификации и закрепления персонала на рабочих местах была аттестация медработников, присваивание им различных категорий. Повышение квалификации осуществлялось в институтах усовершенствования врачей, на факультетах усовершенствования врачей мединституты, путем специализации врачей на базе крупных медицинских учреждений в областных центрах и крупных городах, подготовки на рабочих местах в научно-исследовательских учреждениях, различных форм курсовой подготовки. Ежегодно повышали квалификацию на курсах усовершенствования и специализации на базе учреждений Тюмени 700 средних медицинских работников по 33 специальностям. Областной Совет медицинских сестер проводил учебу, смотры, конкурсы медсестер и фельдшеров, областные семинары, читательские конференции по специализированным журналам.

В районах области регулярно проводилась учеба средних медицинских работников на местных базах. В Исетском, Абатском, Ишимском, Советском, Тазовском районах, г. Ишим к этой форме учебы относились ответственно. Нерегулярно проходила эта форма учебы в Уватском и Бердюжском районах [5, л. 256–260].

Постепенно повышались обеспеченность населения врачами и средними медицинскими работниками, уровень их подготовки, квалификация. Однако показатели росли крайне медленно и были значительно ниже показателей по РСФСР и существующих плановых нормативов. В период с 1959 по 1974 гг. в Тюменском регионе разворачивались процессы, образующие основу современного медицинского обслуживания края, поэтому сегодня изучение причин его замедленного развития необходимо для осознания современного состояния здравоохранения Тюменской области, преодоления кризисных явлений и формирования перспектив дальнейшего развития.

Литература

1. ГАТО. Ф. 1725. Оп. 1. Д. 611.
2. ГАТО. Ф. 1725. Оп. 1. Д. 710.
3. ГАТО. Ф. 1725. Оп. 1. Д. 712.
4. ГАТО. Ф. 1725. Оп. 1. Д. 1105.
5. ГАТО. Ф. 1725. Оп. 1. Д. 1119 а.
6. Здравоохранение Тюменской области в 1965–1975 гг. : стат. сб. / Тюменский областной отдел здравоохранения. Бюро медицинской статистики. Тюмень, 1977. 316 с.
7. Лисицын Ю. П. Общественное здоровье и здравоохранение. М. : ГЭОТАРМЕД, 2002. 512 с.
8. Материалы XXIII съезда КПСС. М. : Изд-во полит. лит., 1966. 304 с.

9. Материалы XXIV съезда КПСС. М. : Изд-во полит. лит., 1972. 302 с.
10. Материалы XXV съезда КПСС. М. : Изд-во полит. лит., 1976. 302 с.
11. Материалы XXVI съезда КПСС. М. : Изд-во полит. лит. 306 с.
12. Сорокина Т. С. История медицины. М. : Академия, 2004. 559 с.
13. Тюмень и Тюменская область – все истории страницы. ТВ – Тюмень [Электронный ресурс] // TVTM.ru. Режим доступа: <http://tvtm.ru/stati/spravochnaja-v-gorodah-rossii/tyumen-i-tyumenskaja-oblast-vse-istorii-.html> (дата обращения: 10.09.2017).

УДК 94(47).084.9

Стась И. Н.

УРБАНИЗАЦИОННЫЙ ПЕРЕХОД В ЮГРЕ (1960–1980-е гг.)

В статье анализируется процесс урбанизационного перехода в Ханты-Мансийском округе и Тюменской области в период нефтегазового освоения. Количественный и статистический анализ урбанизационного перехода свидетельствует о том, что урбанизация Ханты-Мансийского округа была одной из самых высоких в стране.

Ключевые слова: доля городского населения, плотность городского населения, урбанизационный переход, урбанизация, экстенсивная урбанизация, уровень урбанизации.

Промышленное освоение края и возникшая в связи с этим высокая миграция в городскую среду привели к тому, что во второй половине XX в. в Тюменской области произошел урбанизационный переход. В данном случае понятие «урбанизационный переход» имеет количественное, а не качественное (которое вкладывает в этот термин историк А. С. Сенявский), содержание: превышение доли городского населения над сельским.

Урбанизационный переход в Тюменской области произошел на рубеже 1970–1971 гг. Затем доля городского населения в области только увеличивалась. Рост практически прекратился на отметке 76 % в начале 1990-х гг. Это означало, что процесс поглощения городом деревни исчерпал себя. Темпы роста городского населения замедлились, когда урбанизация приблизилась к «высшей точке» своего развития. С 1990-х гг. она в некоторых местах области либо вовсе прекратилась, и наступил регресс, либо продолжала развиваться, но уже медленнее и гармоничнее.

Если взять за основу типологию урбанизационных переходов России, составленную отечественным урбанистом Р. А. Поповым, то окажется, что Тюменская область соответствует типу со средним по времени урбанизационным переходом (1961–1970 гг.) [1, 167]. У регионов этого типа в 1950-х гг. доля городского населения составляла в среднем около 30 % (Тюменская область в 1959 г. имела 32 %), а потом выросла за полвека до 70 % (в 1989 г. доля горожан в Тюменской области составляла 76 %). В 1990-х гг. в регионах этого типа происходила стагнация. В то же время эти регионы продолжали сохранять урбанизационный потенциал и тенденцию к росту доли городского населения. Тенденция проявилась в Тюменской области, где доля горожан за первое десятилетие XXI в. выросла на 2 % и, вероятно, будет расти дальше.

В сравнении с регионами Западно-Сибирского экономического района, урбанизационный переход в Тюменской области произошел позже всех, кроме Алтайского края, где он состоялся в середине 1970-х гг. В Томской области доля городского населения превысила долю сельского населения в 1961 г., в Омской области – в 1967 г., в Новосибирской области – в 1953 г., а в Кемеровской области – в 1930-е гг [2, 15; 3, 24; 4]. Из ближайших областей, только в Курганской области урбанизационный переход совершился позже, чем в Тюменской области, – в конце 1970-х гг.

Вместе с тем, из-за того, что в конце 1950-х гг. доля городского населения в Тюменской области в сравнении с другими регионами Западной Сибири была самой наименьшей, то темпы роста здесь были самыми большими. К 1989 г. только в Кемеровской области (87 %) доля городского населения была выше, чем в Тюменской области (76 %).

Благодаря нефтегазовому освоению в середине 1960-х гг. урбанизационный переход в Ханты-Мансийском округе (ХМАО) совершился быстрее, чем в целом по Тюменской области или на юге области. В ХМАО доля городского населения превысила долю сельского населения в самом начале освоения региона – в 1965 г., когда Сургут и Урай получили статус города (рисунок 1). Однако некоторые исследователи считают, что урбанизационный переход в регионе совершился на пару лет позже. Так, по данным географа С. Н. Соколова, Югра перешла через 50 % порог доли горожан в 1967–1968 гг. [6].

Тем не менее округ также попадал под тот же, что и Тюменская область, тип со средним по времени урбанизационным переходом (1961–1970 гг.). В конце 1950-х гг. доля городского населения в ХМАО составляла 27 %. В Западной Сибири доля горожан была меньше только в Горно-Алтайской автономной области – 19 %. За каких-то тридцать лет ХМАО вышел на первое место по этому показателю – 91 %. Более того, в 1989 г. доля городского населения по всей России была выше лишь в Мурманской области – 92 % [2, 17–21; 3, 18–21].

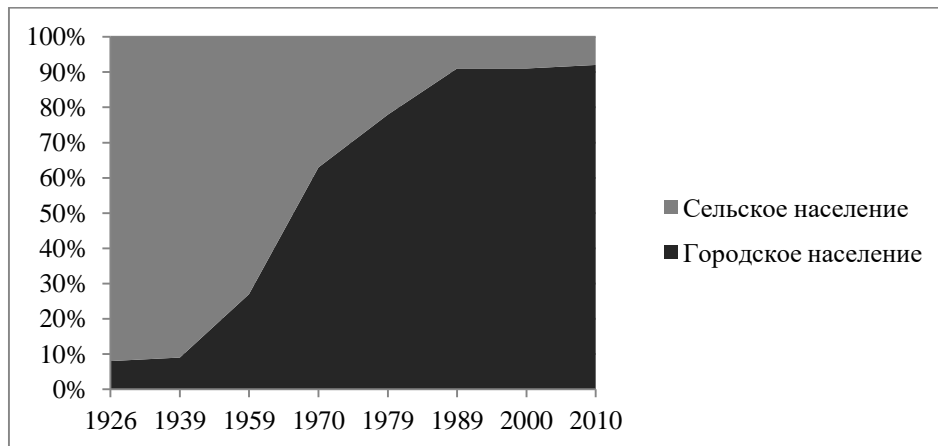


Рис. 1. Урбанизационный переход в ХМАО.

График рассчитан и составлен по данным: [2, 17–21; 3, 18–21; 4].

На 1 января 2010 г. ХМАО сохранял положение второго региона России по доле городского населения, первое место теперь занимала Магаданская область – 96 % [4]. В то же время с 1990-х гг. рост доли городского населения в ХМАО практически прекратился, то есть произошло именно то, что характерно для регионов со средним по времени урбанизационным переходом (1961–1970 гг.): урбанизация приблизилась к «высшей точке» своего развития.

В отличие от ХМАО, урбанизационный переход в Ямало-Ненецком округе (ЯНАО) произошел позже, чем в целом в Тюменской области. Доля горожан превысила долю сельских жителей в этом округе в 1979 г. По типу урбанизации ЯНАО относится к регионам с поздним урбанизационным переходом (не раньше 1971 г.). В 1950-х гг. доля городского населения составляла 35 %. За тридцать лет доля увеличилась на 43 % и в 1989 г. остановилась на отметке 78 %, что являлось третьим результатом после ХМАО и Кемеровской области в Западно-Сибирском экономическом районе. К 2010 г. ЯНАО догнал Кемеровскую область – доля горожан стала составлять 85 % [1, 167; 2, 17–21; 3, 18–21; 4].

На юге Тюменской области урбанизационный переход состоялся позже, чем в целом по Тюменской области, но раньше, чем в ЯНАО, а именно – в 1974 г. Южная часть области также относится к регионам с поздним урбанизационным переходом (не раньше 1971 г.). В 1959 г. доля городского населения здесь составляла 32 %, а в 1989 г. – уже 61 %. В сравнении

с регионами Западной Сибири это был один из худших показателей, чуть ниже были показатели в Алтайском крае – 58 % и Горно-Алтайской автономной области – 27 %, а также в Курганской области, где горожане были представлены всего лишь 55 %. К 2010 г. доля городского населения на юге Тюменской области немного уменьшилась, остановившись на отметке 60 %, и опять же в Западной Сибири этот показатель превышал только показатели Алтайского края и Республики Алтай [2, 17–21; 3, 18–21; 4].

Несмотря на то, что доля городского населения в ХМАО была одной из самых высоких в стране, по плотности городского населения округ имел низкие показатели урбанизированности. Эти расчеты показаны в исследовании географа Р. А. Попова [5]. В 1959 г. перед процессами индустриализации и урбанизации начальное значение плотности городского населения в ХМАО и ЯНАО составляло менее 1,00 чел. на кв. км. По моим расчетам в 1959-м г. плотность городского населения ХМАО составляла 0,06 чел. на кв. км, в 1965 г. – 0,21 чел., в 1979 г. – 0,82 чел., а в 1989 г. – 2,15 чел. на кв. км. Огромная площадь территории ХМАО (534 801 кв. км.) выступала ограничителем роста плотности населения. Как бы ни увеличивалась численность населения, большие регионы не могли выйти даже на средний уровень плотности населения. Проявив рекордные темпы роста численности населения, ХМАО и ЯНАО остались в числе аутсайдеров по плотности населения по стране. Вдоль транспортных магистралей ХМАО плотность городского населения увеличивалась до 5–10 чел. на кв. км.

Вместе с тем в 1960–1980-х гг. темпы роста плотности городского населения в ХМАО были самыми высокими по России. В 1959 – 1969 гг. плотность горожан увеличилась в 5,2 раза, то время как средний показатель по России составлял – 1,3 раза. В 1970–1978 гг. только два региона в России – ХМАО и ЯНАО – увеличили плотность городского населения более чем в 2 раза, в среднем по России он был 1,2 раза. В 1979–1988 гг. в ХМАО и ЯНАО плотность городского населения вновь выросла более чем в два раза (в ЯНАО – 4,7 раза), а по России он стал составлять 1,1 раза [5, 48–52].

По мнению Р. А. Попова, ХМАО и ЯНАО входили в 7 региональный тип отечественной урбанизации. В этот тип составляли регионы активной периферийной урбанизации (кроме тюменских округов, в него входили Республика Саха – Якутия, Чукотский АО, Республика Калмыкия, Тыва). Регионы активной периферийной урбанизации отличались тем, что в них: 1) численность городского населения росла быстро при сохранении очень низкой его плотности; 2) доля городского населения росла относительно быстро при среднем и низком начальном уровне; 3) была очень низкой густота городских населенных пунктов, малое число больших городов (только в ХМАО и Якутии была доля крупногородского населения и имелись большие города). Городское население в этих регионах увеличилось более чем в три раза, а доля городского населения везде выросла более чем в 1,5 раза, однако оставалась низкой плотность городского населения [5, 110]. Р. А. Попов указывал, что «тюменские нефтегазовые округа представляют редкий для России второй половины XX в. пример преимущественно экстенсивной урбанизации» [1, 111].

Таким образом, динамические ряды численности городского и сельского населения в ХМАО и в Тюменской области в целом во второй половине XX в. позволяют выявить исторические периоды количественных состояний урбанизации региона. Итак, выделялись 4 периода: 1) 1964–1971 гг. – период начального этапа урбанизации. В эти годы произошел урбанизационный переход в ХМАО и Тюменской области в целом; 2) 1971–1979 гг. На юге Тюменской области и в ЯНАО завершился урбанизационный переход. Тем не менее, юг области, продолжая сохранять лидерство по численности городского населения, постепенно терял ведущие позиции по показателям городского развития. В то же время Тюменская область приблизилась по урбанизационным показателям к регионам Западной Сибири; 3) 1980 – начало 1990-х гг. Тюменская область стала второй по численности городского населения в Западной Сибири. Доля горожан ХМАО в Тюменской области сделалась самой значительной; 4) 1990-е гг. – первое десятилетие XXI в. Основной особенностью этапа являлось сокращение

темпов урбанизации. В то же время в области продолжал расти удельный вес городского населения. Однако этот процесс происходил за счет ХМАО и ЯНАО. Причина замедления темпов урбанизации была не только в социально-экономическом кризисе, который последовал вслед за распадом СССР, но и в том, что урбанизация подошла к своему пределу, а промышленное освоение больше не нуждалось в больших людских ресурсах.

Количественные показатели роста доли городского населения свидетельствуют, что урбанизация в ХМАО была очень высокой. Вместе с тем критический анализ этих данных показывает, что урбанизация продолжала оставаться незавершенной. Представляет научный интерес разработанная географом О. В. Терещенко формула выявления уровня урбанизации. В основе формулы лежит идея о том, что урбанизация выше там, где население проживает в более крупных городах. Согласно исследователю, уровень урбанизации, в отличие от доли городского населения, более реально отражает урбанистическое развитие региона, потому что тесно увязывается с процессом концентрации населения в крупных и крупнейших городах, которые выступают главными «носителями» процесса урбанизации, городского образа жизни, системы городских ценностей. Показатель рассчитывается как сумма произведений доли городского населения (X), проживающего в городах определенной людности, и фактора C , представляющего фиксированную, условно заданную величину для группы городов данного размера. Фактор C для небольших городов составляет 0,25 (до 99,9 тыс. чел.), для больших – 0,5 (100 до 249,9 тыс.), для крупных – 0,75 (250 до 499,9), для крупнейших городов – 1 (более 500 тыс.) [7, 177–178; 8, 24–26]:

$$C = 0,25x_1 + 0,50x_2 + 0,75x_3 + x_4$$

По доли городского населения в 1970 г. Тюменская область имела показатель 50,9 % (это был пятый показатель в сравнении с другими регионами Западной Сибири, хуже было только в Алтайском крае – 47,4 %). Однако согласно показателю уровня урбанизации, рассчитанного по формуле О. В. Терещенко, Тюменская область с коэффициентом 25,9 занимала последнее – шестое – место в Западной Сибири. Наивысший коэффициент был в Новосибирской области – 54,6. В 1989 г. по доле городского населения Тюменская область занимала уже второе место (75,9 %). Но по уровню урбанизации Тюменская область продолжала оставаться на шестом месте, а сам уровень вырос незначительно – до 33,3. Первое место занимала Кемеровская область, уровень урбанизации которой был 66,2 [7, 182].

По моим расчетам, в 1970 г. уровень урбанизации ХМАО составлял всего лишь 15,7. Но за 1970–1980-х гг. он вырос более чем в два раза. В 1989 г. он был несколько меньше, чем в целом по Тюменской области – 32,5:

$$0,25 \times 52 + 0,50 \times 39 + 0,75 \times 0 + 0 = 32,5$$

Однако уже в следующем в 1990 г. уровень урбанизации ХМАО вырос до 37,75. Это было связано с тем, что в этом году город Сургут перешел из категории больших городов в категорию крупных.

Итак, по уровню урбанизации Тюменская область и ХМАО имели достаточно низкие показатели, по сравнению с другими регионами Западной Сибири. Однако следует отметить недостаток данного анализа. Эта схема никак не учитывала степень урбанизированности села и сельское расселение, не брался в расчет фактор агломерации, а только размеры городов (хотя следует иметь в виду, что к концу 1980-х гг. сформировались Сургутская и Нижневартовская агломерации, которые в последующем в значительной степени слились в одну). Также не учитывались косвенные признаки урбанизации, которые основывались на количественных данных содержательной стороны городского развития (рост розничного товарооборота, жилищного фонда, расширение социокультурной сферы), а ведь все эти данные говорили, что урбанизация в ХМАО была одной из самых высоких в стране.

Литература

1. Город и деревня в Европейской России: сто лет перемен : моногр. сб. / Под ред. и сост. Т. Нефедова, П. Полян, А. Трейвиш. М. : ОГИ, 2001. 560 с.
2. Демографический ежегодник (1999–2003) : Стат. сб. Тюмень : Тюменский областной комитет госстатистики, 2003. 388 с.
3. Демографический ежегодник Российской Федерации. 1993. М. : Государственный комитет Российской Федерации по статистике, 1994. 420 с.
4. Оценка численности постоянного населения по субъектам Российской Федерации на 1 января 2010 г. [Электронный ресурс]: Росстат; gks.ru [web-сайт]. URL: http://www.gks.ru/bgd/regl/b10_109/Main.htm (дата обращения: 27.12.2011 г.).
5. Попов Р. А. Динамика и региональные различия урбанизированности России во второй половине XX века: дис. ... канд. геог. наук: 25.00.24. М., 2002. 175 с.
6. Соколов С. Н. Динамика городского населения Ханты-Мансийского автономного округа – Югры // Науч. тр. Западно-Сибирского ин-та финансов и права. Вып. 2. Нижневартовск : Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2006. С. 87–103.
7. Терещенко О. В. Динамика урбанизации в Западной Сибири (статистический аспект) // Пространственное развитие урбанизации: общие закономерности и региональные особенности ; под ред. Ю. Л. Пивоварова. М. : АН СССР Институт географии, 1991. С. 176–183.
8. Терещенко О. В. Проблемы количественной оценки урбанизации (на примере Западной Сибири) // Тез. докл. III Всесоюз. науч.-практ. конф. «Социалистический город как объект исследования и управления». Ленинград, 29–31 марта 1988 г. Сек. I. Проблемы урбанизации на современном этапе. Ленинград : АН СССР, 1988. С. 24–26.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Акулинина Дарья Алексеевна** – магистрант, Сургутский государственный педагогический университет
- Андреева Ольга Владимировна** – аспирант, Сургутский государственный университет
- Анисовец Оксана Викторовна** – Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины
- Баргилевич Олег Антонович** – заместитель начальника службы по связям с общественностью и СМИ ООО «Газпром трансгаз Югорск»
- Барковская Елена Петровна** – аспирант, Сургутский государственный университет
- Безмянная Анастасия Дмитриевна** – магистрант, Сургутский государственный университет, преподаватель в АУ ПО «Сургутский политехнический колледж»
- Буеров Алексей Сергеевич** – аспирант, Сургутский государственный университет, учитель технологии, МБОУ СОШ №44
- Веселов Севостьян Игоревич** – аспирант, Сургутский государственный университет
- Водолевская Татьяна Александровна** – аспирант, Сургутский государственный университет
- Волосов Владислав Юрьевич** – магистрант, Сургутский государственный университет
- Гаврилова Надежда Валерьевна** – преподаватель, Сургутский государственный университет
- Гарипова Зарина Фидарисовна** – аспирант, Сургутский государственный университет
- Гоголина Надежда Геннадьевна** – аспирант, Сургутский государственный университет, учитель, МБОУ НШ «Перспектива»
- Гусева Дарья Александровна** – магистрант, Сургутский государственный университет
- Дадашев Ильгар Абдурагимович** – магистрант, Сургутский государственный университет
- Данилов Александр Александрович** – учитель, МБОУ СОШ №8 имени Сибирцева А.Н.
- Дмитриева Анастасия Валерьевна** – аспирант, Сургутский государственный университет
- Долгих Ирина Владиславовна** – магистрант, ФГБОУ ВО Новосибирский государственный педагогический университет
- Долгицкий Олег Дмитриевич** – аспирант, Сургутский государственный университет, БУ Нижневартовская психоневрологическая больница
- Досжанова Гулназ Дарьябаевна** – кандидат филологических наук, ассистент-преподаватель, Каракалпакский государственный университет имени Бердаха
- Дубах Татьяна Михайловна** – кандидат филологических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет
- Дубин Павел Павлович** – студент 2 курса, Сургутский государственный университет
- Думова Татьяна Борисовна** – аспирант, Сургутский государственный университет
- Дырр Анна Ивановна** – магистрант, ФГБУ Ростовский Государственный Экономический Университет
- Еланцев Андрей Александрович** – магистрант, Сургутский государственный университет
- Зорина Наталья Сергеевна** – кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова», Рубцовский индустриальный институт
- Зырянова Светлана Михайловна** – кандидат педагогических наук, доцент, Сургутский государственный педагогический университет
- Иванов Александр Сергеевич** – кандидат исторических наук, старший преподаватель, Сургутский государственный университет
- Калганова Ирина Ивановна** – магистрант, Сургутский государственный университет
- Каллибекова Гулнара Палбек кызы** – соискатель, Академий наук Республики Каракалпакстан
- Карнюшина Вера Вениаминовна** – кандидат филологических наук, Сургутский государственный педагогический университет

- Касьяненко-Божок Римма Владимировна** – магистрант, Сургутский государственный университет
- Каиштанова Кристина Владимировна** – студентка 3 курса, ФГБОУ ВО «Нижневартовский государственный университет»
- Кимпицкая Анастасия Андреевна** – старший лаборант, ООО «НИПИ ЭтноАрхео Центр»
- Ковалевская Алла Павловна** – преподаватель, ОО ВПО «ГИИЯ»
- Ковальская Марина Александровна** – магистрант, Сургутский государственный педагогический университет
- Козин Сергей Владимирович** – аспирант, Южный федеральный университет, ПАО «Ростелеком»
- Койлыбаев Байрам Далибаевич** – ассистент-преподаватель, Каракалпакский государственный университет имени Бердаха
- Кравченко Наталья Александровна** – магистрант, Сургутский государственный университет
- Криворучко Светлана Павловна** – аспирант, Сургутский государственный университет
- Кувшинова Валерия Сергеевна** – магистрант, Сургутский государственный университет
- Лёвкина Анастасия Сергеевна** – студентка, Сургутский государственный педагогический университет, МБДОУ №92 «Веснушка»
- Литовченко Анастасия Сергеевна** – аспирант, Сургутский государственный университет
- Литовченко Анна Сергеевна** – старший преподаватель, Сургутский государственный университет
- Лобанов Виталий Александрович** – магистрант, Сургутский государственный университет
- Лозовая Валерия Васильевна** – магистрант, Сургутский государственный университет
- Мазурчик Ляйсан Гаряйевна** – магистрант, Сургутский государственный университет
- Марченко Анна Николаевна** – преподаватель, ООО «КИНГС ТРЭВЭЛ ГРУП»
- Митющенко Елена Вячеславовна** – старший преподаватель, Сургутский государственный педагогический университет, аспирант, Сургутский государственный университет
- Михайлова Надежда Леонидовна** – магистрант, Сургутский государственный университет
- Наумова Мария Олеговна** – магистрант, Сургутский государственный университет
- Неверов Антон Владимирович** – аспирант, Сургутский государственный университет
- Оруджев Дмитрий Романович** – аспирант, Сургутский государственный университет
- Переломова Екатерина Алексеевна** – магистрант, ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет»
- Петрова Татьяна Валентиновна** – аспирант, Сургутский государственный университет, учитель информатики, МБОУ СОШ №44
- Подружяя Кристина Анатольевна** – ФГБОУ ВО «Нижневартовский государственный университет»
- Проскураков Богдан Викторович** – аспирант, Сургутский государственный университет
- Рассказов Филипп Дементьевич** – доктор педагогических наук, профессор, Сургутский государственный университет
- Рочняк Алексей Владимирович** – ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»
- Савельев Артем Олегович** – магистрант, ФГБОУ ВО «Нижневартовский государственный университет»
- Сергиенко Наталья Анатольевна** – кандидат филологических наук, доцент, Сургутский государственный университет
- Сидорина Ксения Сергеевна** – студентка 4 курса, ФГБОУ ВО «Нижневартовский государственный университет»
- Скрипников Павел Николаевич** – Сургутский государственный университет
- Слабодчик Петр Петрович** – педагог-психолог, Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины
- Соловьева Евгения Наргизовна** – аспирант, Сургутский государственный университет
- Соловьева Евгения Наргизовна** – аспирант, Сургутский государственный университет

Стась Игорь Николаевич – кандидат исторических наук, старший преподаватель, Сургутский государственный университет

Султансуйнов Азамат Саметович – преподаватель, Каракалпакский государственный университет имени Бердаха

Терешкина Антонина Петровна – преподаватель, Сургутский государственный университет

Трусова Виктория Валерьевна – аспирант, Сургутский государственный университет

Ферзалиева Анжела Тельмановна – аспирант, Сургутский государственный университет, МБДОУ детский сад №25 «Родничок»

Царская Татьяна Сергеевна – аспирант, Сургутский государственный университет

Цыбина Анастасия Викторовна – магистрант, ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»

Чупахина Жанна Сергеевна – аспирант, Сургутский государственный университет

Чучва Лариса Михайловна – магистрант, ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова»

Шайда Анна Сергеевна – магистрант Сургутский государственный педагогический университет, МДОУ ДС №37 «Колокольчик»

Швейд Елена Николаевна – магистрант, Сургутский государственный университет, МБОУ «Нижнесортымская СОШ» филиал «Тром-Аганская НШДС»

Шулепова Елена Витальевна – аспирант, Сургутский государственный университет

*Материалы IV Всероссийской конференции молодых ученых
«Наука и инновации XXI века», г. Сургут, 2017 г.*

Научное издание

НАУКА И ИННОВАЦИИ XXI ВЕКА

*Материалы IV Всероссийской конференции молодых ученых
30 ноября 2017 г.*

Том III

Технический редактор Т. И. Чупис

За информацию, содержащуюся в статьях, ответственность несут авторы

БУ ВО «Сургутский государственный университет»,
628412, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра,
г. Сургут, пр. Ленина, 1. Тел. (3462) 76-31-79.

Формат 60×84/8. Усл. печ. л. - 29,76