СТАВРОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

# ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
## наука и практика — региону

МАТЕРИАЛЫ

# XVI

региональной научно-практической конференции

(20 мая 2016 г.)

The ministry of education and science of the Russian Federation
The ministry of education and youth policy of the stavropol territory
State budgetary educational institution of higher professional education
«Stavropol state pedagogical institute»

# PEDAGOGICAL
## science and practice – the region

**MATERIALS**

# XVI

**Regional scientific-practical conference**
**(20 may 2016)**

•

**Stavropol, 2016**

Министерство образования и науки Российской Федерации
Министерство образования и молодёжной политики Ставропольского края
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Ставропольский государственный педагогический институт»

# ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
## наука и практика — региону

**МАТЕРИАЛЫ**

# XVI

**региональной научно-практической конференции**

**(20 мая 2016 г.)**

•

**Ставрополь, 2016**

УДК 37
ББК 74.00
П 24

Рекомендовано редакционно-издательским советом Ставропольского государственного педагогического института.

Recommended by editorial-publishing Council of the Stavropol state pedagogical Institute

**Редакционная коллегия сборника:**

д. юр. н., к. филол. н., проф. Атарщикова Е.Н., д. пед. н., проф. Бобрышов С.В., д. культурологии, доц. Григорьев А.Ф., д. пед. н., проф. Дворникова Е.И., д. психол. н., проф. Корлякова С.Г., д. соц. н., проф. Маслова Т.Ф., д. филол. н., проф. Погребная Я.В., д. юр. н., к. ист. н., проф. Пономарев Е.Г., д. филос. н., проф. Тронина Л.А., д. филол. н., проф. Фокин А.А., д. пед. н., проф. Шумакова А.В., к. пед. н., доц. Белоцерковец Н.И., к. пед. н., доц. Джегутанова Н.И., к. пед. н., доц. Донцов А.В., к. истор. н., доц. Леонова Н.А., к. техн. н., доц. Оленев А.А., к. филол. н., доц. Скрипник Я.Н., к. техн. н., проф. Тоискин В.С.

П 24 **Педагогическая** наука и практика — региону : сборник научных статей // Материалы XVI Региональной научно-практической конференции / под ред. А.А. Фокина. — Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2016. – 306 с.

Pedagogical science and practice of region: Materials of XVI Regional scientific-practical conference / Under the editorship of A.A. Fokin. – Stavropol: publishing Stavropol state pedagogical Institute, 2016. – 306 p.

ISBN 978–5–91090–141–8

В сборник включены материалы XVI Региональной научно-практической конференции «Педагогическая наука и практика — региону», посвященные вопросам истории и методологии развития образования, антропологическим подходам в дошкольном и общем образовании, проблемам качества педагогического образования, психолого-педагогическим аспектам становления и развития личности, а также общим вопросам философского, исторического и филологического знания. Сборник материалов может быть полезен научным и практическим работникам, преподавателям вузов, аспирантам, студентам — всем, кто занимается исследованием проблем педагогической антропологии.

The collection includes materials of the XVI Regional scientific-practical conference «Pedagogical science and practice to the region», devoted to questions of history and methodology of development education anthropological approaches in preschool and General education, the quality of pedagogical education, psychological and pedagogical aspects of formation and development of personality, and General questions of a philosophical, historical and philological knowledge. The collection of materials can be useful for scientists and practical workers, University professors, graduate students, students – anyone who has been researching problems of educational anthropology.

ISBN 978–5–91090–141–8

© Коллектив авторов, 2016.
© ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», 2016.
© Group of authors, 2016
© Stavropol state pedagogical Institute, 2016

# ИСТОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

I РАЗДЕЛ

УДК 378

МАСЛОВА Т.Ф.
MASLOVA T.F.

## К вопросу о методологических основах модернизации современного образования

## To the question of methodological bases of modernization of modern education

В статье анализируются методологические основы модернизационных изменений современного образования, которые определяют социальные факторы, методологическая ситуация и перспективные практики реализации образовательных стратегий. (This article analyzes the methodological bases of modernization changes of modern education, which define the social factors, methodological and promising practices implementation of educational strategies.)

**Ключевые слова:** модернизация образования, социокультурный контекст, методологическая ситуация, проектная деятельность. **Key words:** modernization of education, socio-cultural context, the methodological situation, project activities.

Осмысление методологических основ развития современного образования расширяет представление о сути и значении изменений в образовательной сфере как части социокультурной системы модернизирующегося общества. «Наш педагогический идеал объясняется нашей социальной структурой, точно также, как идеал греков и римлян можно объяснять организацией общины», — отмечал основатель социологии образования Э. Дюркгейм*. С другой стороны, многие мыслители (Ф. Аквинский, Ж. Руссо, Ф. Дистервег и др.) еще раньше подчеркивали зависимость морального и социального прогресса общества от качества воспитания, которое получают члены данного общества, определяя миссию образования как сохранение, поддержание и воссоздание социальной жизни в соответствии с законами общественного бытия и развития личности. Исходя из это-

* Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение. М., 2006. С. 252.

го, можно констатировать, что методологические основы модернизации образования следует искать в параллельных сферах философского и практического знания. А именно: в знании об исторически обусловленной общественной ситуации; в научной рефлексии по поводу происходящих процессов и явлений и адекватно представляющей роль и место образования (методологическая ситуация) в обществе; в знании о перспективных образовательных практиках реализации миссии образования в новых условиях.

Речь идет о своеобразном анализе факторов, принципов, социально апробированных методов, соответствующих определенному этапу модернизационного процесса. Именно взаимосвязь образования, общества, науки и педагогической практики определяют своеобразную методологическую модель модернизации современного образования. При этом можно выделить составляющие компоненты, или фазы описания данного объекта. Они представлены в следующем.

1. Социально-контекстная фаза акцентирует внимание на стратегиях и результатах общественных трансформаций.

Социокультурный контекст и факторы модернизации российского образования связываются, прежде всего, с цивилизационным состоянием общества новейшего периода, для которого характерны переход к мировому порядку, где расширяются возможности творческого самообновления и основным понятием становится понятие инновации, что не может происходить без должного уровня образования. «Образование составляет основу прогресса человечества. Социально-экономическое процветание в XXI веке зависит от способности стран обеспечивать образование всех членов общества, с тем, чтобы дать возможность каждому человеку преуспеть в стремительно меняющемся мире», — подчеркивается в документе «Образование для инновационных обществ в XXI веке» «группы восьми», принятом на саммите, состоявшемся 15–17 июля 2006 в Санкт-Петербурге*.

В отечественных условиях процесс глобальной модернизации и вывода страны на траекторию устойчивого развития традиционно связывается с идеалами общества по критериям западной цивилизации, часто не в пользу самобытного характера общественной жизни. Отсюда способность социума к ускоренному самоусовершенст-

* Учительская газета. Образование для инновационных обществ в XXI веке [Электронный ресурс] // http://www.ug.ru/archive/19261/ (Дата обращения: 06.04.16).

вованию на основе передовых для данного периода промышленных технологий, экономических форм и сопутствующих им социальных, политических и культурных институтов во многом определяется уровнем и качеством такого образования, которое связано с историей, стратегиями и потенциалом российского общества. Здесь острота и сложность определяется тем, что сегодня образование выполняет свою миссию в условиях фундаментальных перемен в идеологии, в ценностных ориентациях, в развитии индивидуальности и гражданственности; меняющихся представлений россиян о картине мира и отношениях с другими культурами. А отсюда, одна из задач — влияние на формирование общественной среды, преодолевающей признаки торможения роста, вырабатывающей стратегии и формы опережающего развития.

2. Проблемно-исследовательская фаза указывает на «болевые» точки и возможности образования в сложившихся условиях настоящего времени.

Здесь усматривается кризисные стороны старой системы образования, теоретизирование его содержания, отрыв от практики; недостаточность финансирования, проблемы подготовки педагогических кадров и их качества, низкий уровень связи между этапами образования и т.д. Общий круг проблем, которые подлежат исследованию и решению связывается с вопросом достижения цели государственной политики в области образования, то есть:

— повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина*;
— формирование механизмов оценки качества и востребованности образовательных услуг с участием потребителей, участие в международных сопоставительных исследованиях путем создания прозрачной, открытой системы

* Распоряжение Правительства РФ от 7 февраля 2011 г. № 163-р «О Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы» [Электронный ресурс] // http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/ (Дата обращения: 05.04.16).

информирования граждан об образовательных услугах*;

— решение проблем образования связывается с институтами рыночной экономики и демократии, что влияет на его содержание.

В воспитательной части одним из важнейших компонентов выступает воспитание российской идентичности, при том, что «стабильная неопределенность», состояние напряженных ожиданий будущего в российском обществе затрудняет этот процесс.

3. Дескриптивная фаза анализа методологических основ модернизации образования определяет актуальные теории и концепции анализа и развития образования.

Прежде всего, это опора на идеи неклассической методологии — культурно-исторической теории, теории культурно-деятельностной психологии, социального конструирования реальности, культурно-исторические концепции и др. Так, культурно-историческая теория развития психики указывает на необходимость различать два плана поведения — натуральный (результат биологической эволюции животного мира) и культурный (результат исторического развития общества), слитые в развитии психики**.

Культурно-деятельностная психология определяет личность как «сгусток» биографии». Другими словами, личность — не биологическое и не социальное, не условия и не факторы, а биография, опыт жизни! Личность есть результат «кристаллизации» биографии. Леонтьев определяет личность как связь, иерархию деятельностей, а не психических процессов***. Теория социального конструирование реальности останавливает внимание на двойственном характере общества, обусловленном конструирующей деятельностью сознания, производства знания. Каково будет общество, зависит, в конечном счете, от знания людей (интерпретаций): социальная реальность конструируется конкретными значениями людей в процессе их деятельности. На этом фоне возникают конфликты субъективных жизненных миров. Многие конструируют реальность, похожую на экономическую и политическую реальность; другие тяготеют к государственному патернализму; третьи относятся к «перепонимающим». Но, так или иначе, сегодня единую мораль, ха-

* Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [Электронный ресурс] // http://smolin.ru/odv/reference-source/2008-03.htm (Дата обращения: 05.04.16).

** Выготский Л.С. История развития высших психических функций [Электронный ресурс] // www.koob.ru (Дата обращения: 05.04.15).

*** Леонтьев А.Н. Теория личности [Электронный ресурс] // http://www.psychologos.ru (Дата обращения: 05.04.15).

рактерную для традиционного общества, заменил плюрализм идей, ценностей, знания (П. Бергер, Т. Лукман)*. Особое место при этом в настоящее время занимают экологические ценности и экосоциальное знание, концепция которого связана с противоречием «сферы жизни» и «сферы потребления и производства отходов», с локализацией последствий этих проблем**.

Комплекс актуального теоретического знания выдвигает в образовательной сфере новые понятия, отражающие формы мышления современной личности. Так, вводится понятие компетенции как способности личности действовать на основе рационально значимого и ценностно ориентированного знания. Весьма продуктивной моделью компетентностного подхода представляется проблемно-ориентированная модель, основанная на таком аспекте содержания образования, как целостный опыт решения жизненных реальных проблем (В.А. Болотов, В.В. Сериков и др.)***.

Тенденции, которые имеют место в развитии современной цивилизации, в ближайшее время определяют доминирование тренда, ведущего к интегративным, динамическим и эволюционирующим моделям знания. Авторы новой сетевой теории (Г.А. Берулава, М.Н. Берулава) отмечают важность преодоления стереотипов вербально-монологической формы обучения, учитывая колоссальную роль интернета в формировании активности. Образование стоит перед фактом глобального перехода к сетевым механизмам познания окружающей действительности, которые приходят на смену системного вооружения знаниями****.

Как видим, теоретические основы модернизации образования представляет достаточно широкую палитру научных изысканий в области педагогики, психологии, социологии и других наук.

4. Проектная фаза анализа методологической платформы модернизации образования предопределяет выбор технологий.

* Кравченко С.А. Социология. Парадигмы через призму социологического воображения. М., 2004. С. 215.

** Яницкий О.Н. К вопросу о концепции экосоциального знания // Социс. 2014. №4. С. 8.

*** Ермаков Д.С. Компетентностный подход в образовании // Педагогика. 2011. №4. С. 12.

**** Берулава Г.А., Берулава М.Н. Информационное общество: переход к новой парадигме образования // Педагогика. 2012. №4. С. 14.

Здесь в качестве ведущих признаются следующие: в организационно-экономической сфере — проектирование, программирование, планирование; в обучающей — проектирование, традиционные и нетрадиционные уроки, то есть все то, что связано с развитием личностно-мотивационной сферы; с формированием среды, где ученик выступает субъектом деятельности и собственного роста*.

В качестве инструментария социокультурной модернизации образования выдвигаются пять оформившихся в практике типовых технологий: метод анализа социокультурной ситуации (метод СКС); технология социокультурного проектирования в образовании, позволяющая не только диагностировать типичные ситуации, в которых находятся образовательные учреждения, но и разрабатывать и реализовывать наиболее целесообразные вариативные стратегии образовательной деятельности и модели их развития; технология образовательной сети. Сеть здесь используется как для реализации конкретных социокультурных проектов развития территорий, так и в качестве инструмента становления общественно-государственного управления образованием; образовательная экспедиция. Это социокультурная технология, соединяющая логику жизнедеятельности в условиях незапрограммированного и непредсказуемого путешествия с традиционными и нетрадиционными формами научно-педагогического исследования; образовательная ярмарка, в которой воплощена технология стимулирования, презентации и развития социокультурных образовательных проектов и сообществ**.

Таким образом, методологические основы модернизации современного образования представляют собой сложный и живой феномен, воплощающий базовые идеи и практики, определяющие векторы, модели педагогической деятельности и образовательных отношений, востребованные временем.

* Анохина Г.М. Модель образовательного процесса, реализующего требования ФГОС и запросы личности ученика // Инновации в образовании 2014. №4. №1. С. 8.

** Социокультурная модернизация образования как проблема. Опыт решения. Границы и возможности [Электронный ресурс] // http://www.iuorao.ru (Дата обращения: 05.04.16).

УДК 37.0

ЦИФАНОВА И.В.
TCIFANOVA I.V.

# Педагогическая интеллигентность как фактор педагогической идентичности

## Pedagogical intelligence as a basic factor of identity pedegogical

В статье рассматриваются актуальные вопросы модернизации современного образования. Автор обращается к вопросам идентификации современного педагогического сообщества. (In the article considered the topical issues of modernization of modern education. The author refers to the identification of modern pedagogical community.)

**Ключевые слова:** интеллигентность, образовательный процесс, самосознание, система ценностей, педагог, идентичность, самоидентификация. **Keywords:** intelligence, educational process, consciousness, system of values, teacher, identity and self-identification.

Приобретение или усовершенствование навыков мыслительной деятельности человека является постепенным процессом, который заметно отстает от темпов развития основных сфер деятельности общества. В условиях обилия информации педагоги вынуждены демонстрировать особую прозорливость тонкого аналитика-мыслителя, чтобы видеть главное направление социального движения, определить важнейшие закономерности формирования и развития культуры будущего через механизмы социализации и самоидентификации подрастающих поколений.

Существуют опасения, что XXI век будет не только и не столько веком сложнейших технологических разработок, сколько веком глобальной гуманитарной проблемы раскрытия способов восстановления сопряженности человеческого мира с реальным материальным миром и способностью человека изменять мир.

Речь идёт не об изменении качественной природы человека, а о развитии имеющихся качеств в направлении их гармонизации с вызываемыми самим же челове-

ком определённо направленными изменениями окружающего мира.

Сама возможность человечества выжить при его стремительно развивающемся технологическом конфликте с природой, и внешней по отношению к нему, и его собственной — биологической, зависит от осознания каждым интеллигентным человеком своей связи с человечеством как единым субъектом, интересы которого доминируют над частными интересами любой расы, нации, государства, класса, религиозной конфессии и т.д. Именно такой тип сознания становится критерием современного интеллигента.

«Когда сам реальный мир становится нестабильным, — пишет Г.М. Андреева, — социальные категории как бы разрушаются, утрачивают свои границы. Так, социальные и этнические группы, обозначаемые определенными категориями, или размывают свои границы или просто «исчезают» (как быть сегодня с такой, например, социальной категорией как «советский человек»?). Последствия этого драматичны для многих социальных групп: пожилые люди испытывают потерю идентичности, молодежь — затруднения с определением своей идентичности и т. п.»[*].

Что можно узнать о человеке и обществе посредством изучения феномена идентичности, а также процессов идентификации и самоидентификации? Социологи используют данное понятие в поисках причин социальных девиаций, кризисов и конфликтов, вызванных дисгармонизацией межгрупповых, внутригрупповых и межиндивидуальных отношений[**]. Психологи показывают значимость идентичности на внутриличностном уровне, в частности, в определении источников психических расстройств и при построении стратегии их преодоления[***]. Есть еще много случаев применения термина идентичность в социогуманитарных науках, результатом чего появляются понятия культурной идентичности, конфессиональной идентичности, этнической идентичности, профессиональной идентичности, гендерной идентичности и др. Но все изначально начиналось с психологии, где идентичность стала одним из важных моментов бытия личности и, естественно, ее описания и опытно-экспериментального изучения.

Идентичность любого человека складывается из соединения самоидентификации и идентификации остальными членами потенциального сообщества коммуни-

[*] Андреева Г.М. Социальная психология. М., 1999. С. 213.

[**] Профессиональные группы: динамика и трансформация / под ред. В.А. Мансурова. М., 2009.

[***] Андреева Г.М. Социальная психология. М., 1999.

кантов. Ответ на вопрос «кто ты?» раскрывает содержание самоидентификации, но от принятия ответа на него другими людьми зависит закрепление идентичности среди различных убеждений или верований[*]. Так, человек может быть убежден, что он принадлежит к некой этноконфессиональной группе, но если у других членов этой группы возникают сомнения или же альтернативные убежденности, то он невольно оказывается перед выбором. И смысл этого выбора прост: отстаивать собственную идентичность даже путем борьбы с ее противниками или же согласиться с ее утратой. В любом случае платой за неправильный выбор может быть изгнание или даже расправа с тем, чьи права на заявленную идентичность оказываются под вопросом.

Молодёжь — это инстанция, которая воплощает вечность человечества. Исходя из этого, проблема воспитания человека интеллигентного приобретает особую актуальность в современных условиях гуманитарной среды высшего педагогического образования (см. об этом также[**]).

Самое главное заключается в том, что педагоги готовят подрастающее поколение к тому, чтобы в дальнейшем, в течение всей жизни оно могло углублять свою культуру и продолжать саморазвитие, которое позволило бы ему приобрести уверенность и дало возможность принимать активное участие в жизнедеятельности общества.

Как охарактеризовать суть категории «педагогическая интеллигенция», какие функции она выполняет в современном обществе? Однозначный ответ дать достаточно сложно, можно лишь предположить, что интеллигенция в образовании может быть критерием, мерой или источником вдохновения. В любом случае сущность профессионального становления будущего педагога заключается в организации поиска смысла жизни, в умении организовать встречу поколений, в осуществлении постоянного процесса самосовершенствования.

На необходимость сопряжения интеллигентности с образованностью обращали внимание многие философы

[*] Андреева Г.М. Социальная психология. М., 1999.

[**] Фокин А.А., Малыгина И.Ю., Ханинова Р.М. Методика преподавания русской литературы. Элиста, 2013.

XX века. Логика построения теории хорошо видна в трудах Д.С. Лихачёва. С его слов основной принцип интеллигентности — интеллектуальная свобода. Причём свобода как нравственная категория. Свобода не как многовариантность поведения, возможность делать все, что угодно, ни за что не отвечая, а свобода внутренняя, на которую почти не влияет общественная внешняя свобода, определяемая властью и которая строится на комплексе моральных и нравственных ограничений*.

* Лихачев Д.С. Основной инстинкт интеллигента // Российские вести. 2000. № 38–39. С. 38.

Интеллигентный педагог — необходимая составная часть для всякого интеллектуального слоя общества, который допускает свободное профессиональное и этическое самоопределение.

Под интеллигентным человеком современное общество хочет видеть, прежде всего, понимающего человека, который осознаёт свое призвание и ищет в нем смысл жизни, который способен произвести профессиональную рефлексию. Конфликты, имеющие место в современном обществе, демонстрируют потребность в интеллигентных людях.

Исходным в педагогической проекции теоретического осмысления проблемы является понимание того, что интеллигентом, как и вообще личностью, человек не рождается, а становится. Заложенные в семье, детском саду и школе поведенческие установки определяют формирование гражданственности и выстраивание аксиологической системы. Высшая школа способна развить и укрепить фундамент интеллигентности, убеждая молодёжь в исторической необходимости диалогического способа разрешения противоречий в социальных отношениях и культуре.

Перед университетами проецируется конкретная цель — сформировать у студентов черты интеллигентности. Это позволит будущим педагогам осмысливать итоги, происходящих в мире процессов, соединить свои теоретические знания с их практическим воплощением и избежать ошибок прошлого. Наполнив образовательный процесс личностным содержанием, молодёжь поднимется на более высокую ступень культуры и одновременно будет готова к воспитанию и самовоспитанию, самообразованию и самоорганизации.

Для того чтобы заложить основы интеллигентности в сознание входящих в жизнь молодых людей, отличающееся высоким уровнем рациональности, необходимо решить сложную задачу. Радикально менять систему

ценностей, уже сложившуюся у сформированного школой человека, чрезвычайно трудно. Миссия университета – сформировать интеллигентность осознанным качеством молодого человека, который понимает его значение в жизни человечества на конкретном историческом промежутке, осознает значение недоступного прошлым эпохам единства человечества и соответственно приоритета общечеловеческих ценностей в жизнедеятельности личности.

Учитывая различные аспекты педагогической деятельности, следует чётко понимать, что формирование интеллигентности может быть эффективным лишь тогда, когда преподаватель станет для своих учеников учителем жизни, когда на первое место выйдет потребность и возможность воспитания ценностного сознания.

В данном случае система образования должна быть поставлена в самые благоприятные условия функционирования и развития, а педагогическая деятельность иметь достойное социальное изменение, обеспечивающее оперативную нравственную, эстетическую, материальную и организационную коррекцию. Кадры, участвующие в педагогической деятельности, должны быть задействованы в разработке конкретных способов, приемов, методов формирования интеллигенции.

Ситуация, сложившаяся на сегодняшний день в системе отечественного образования, демонстрирует отсутствие необходимых предпосылок полноценного и эффективного воспроизводства интеллигенции. Отсюда вытекает, что процессы модернизации и реформирования всех ступеней системы образования должны быть напрямую связаны со сменой всей парадигмы образовательной деятельности. Только в этом случае возможно будет воссоздать эффективную систему образования, а также сформировать базовый институт социокультурного воспроизводства, способный осуществлять реальное, а не формальное воспроизводство интеллигенции.

Общество также должно переосмыслить свои базовые ценности, провести культурную рефлексию и преодолеть

тот декларативно-формальный характер, который имеет место в среде культурных, нравственных и идейно-политических ценностей. В любом случае, процесс целенаправленного формирования интеллигентности должен соединять усилия обеих сторон педагогического процесса.

В завершении следует подчеркнуть, что процесс воспитания таких педагогов, деятельность которых отвечала бы высоким нравственно-этическим идеалам, — не простой процесс. Когнитивная сторона вопроса, связанного с определением понятия и феномена идентичности, заключается в соотношении идентичности тела и идентичности сознания, идентичности духовного мира индивида, его системы целей и ценностей. Задача современного общества направлена на формирование интеллигентных педагогов, которые способны вырастить из своих учеников достойных граждан — богатых интеллектуально, нравственно и эстетически, определившихся в вопросе самоидентификации, поскольку молодое поколение является разумом будущего.

УДК 372.8

ДЕРР И.Ю.
DERR I.Y.

# Проблемы преподавания литературы в школе в контексте модернизации филологического образования

# Problems of teaching literature at school in the context of modernization of philological education

В статье анализируются Концепция преподавания русского языка и литературы в общеобразовательных организациях Российской Федерации и проект Рабочей программы по литературе и русскому языку в 10–11 классах с точки зрения содержательной стороны документов и их соотнесенности друг с другом; прогнозируются возможные проблемы преподавания литературы в школе в свете внедрения данных документов. (The article analyzes the draft of the Concept of teaching Russian language and literature in educational institutions of the Russian Federation and the work program for literature and the Russian language in grades 10–11 from the point of view of the substance of the documents and their correlation with each other; predicts possible problems of teaching literature at school in the light of the implementation of these documents.)

**Ключевые слова:** литература, концепция преподавания литературы, проблемы образования, рабочая программа. **Keywords:** literature, the concept of teaching literature, educational issues, working program.

В образовательном пространстве Российской Федерации в последнее десятилетие происходят активные процессы модернизации. В данной статье мы рассмотрим преобразования, которые предлагает Министерство образования и науки РФ посредством утверждения двух концептуально значимых нормативных документов: Концепции преподавания русского языка и литературы в общеобразовательных организациях Российской Федерации и Рабочей программы по литературе и русскому языку в 10–11 классе.

Обсуждение данных Проектов происходило открыто посредством разных форм: через сеть Интернет, проведение очных съездов, круглых столов, рабочих совещаний. Так, в Ставрополе в конце 2015 г. прошли заседание регионального отделения Ассоциации учителей литературы и русского языка (11 декабря 2015 г.), по результатам которого была принята резолюция с внесе-

нием предложений о кардинальном пересмотре данных проектов; II Съезд филологов Ставропольского края, организованный на базе Министерства образования и молодежной политики СК (25 декабря 2015 г.) с привлечением к обсуждению проблем современного образования работников образовательных организаций края разного уровня.

1 декабря 2014 г. завершилась обсуждение примерных основных образовательных программ начального и основного общего образования, а в начале апреля 2015 г. один из вышеуказанных документов, касающийся вопросов общего образования, вошел в специальный государственный реестр примерных основных образовательных программ. Таким образом, вполне закономерным фактом стало событие ноября 2015 г., связанное с представлением проекта примерной программы по литературе в 10–11 классах. Дебаты, развернувшиеся вокруг этого документа, как и собственно сама программа, всколыхнули педагогическую общественность. На сегодняшний день открытое обсуждение проекта завершено, а насколько оно окажется продуктивным, покажет итоговый вариант официально принятого документа.

Проведя анализ Проекта и утвержденную Концепцию преподавания русского языка и литературы (распоряжение Правительства РФ от 9 апреля 2016 г. № 637-р), предлагаемой государством как основной вектор развития школьного филологического образования на ближайшую перспективу, и Проекта рабочей программы по литературе и русскому языку в 10–11 классах, мы решили остановиться более подробно на вопросах, связанных с теми принципами и подходами, которые лежат в основе преподавания литературы в школе, и на проблемах, которые закономерно могут последовать за принятием столь противоречивых нормативных документов.

Проект примерной рабочей программы по литературе и русскому языку в 10–11 классе, на наш взгляд, содержит в себе массу противоречивых позиций и положений. Логика наших замечаний будет выстраиваться в соответствии с основными блоками программы, а каждое замечание будет прокомментировано в соотнесении с современным состоянием преподавания литературы в школе.

Цель программы сформулирована неполно: литературное образование на заключительном его этапе не может ограничиваться двумя направлениями — формированием читательской культуры, включающей умения

воспринимать и понимать произведение, и умением использовать литературный язык для выражения собственных мыслей. Такой подход не позволяет говорить об одном из главнейших направлений, реализации которого должно быть призвано литературное образование — формированию умений филологического анализа текста (отметим, что восприятие и понимание — это лишь некоторые составляющие данного процесса). Предметной составляющей в целеполагании тоже не прослеживается — ни одного слова не сказано о предмете изучения («литературных текстов» — слишком общее обозначение) с точки зрения хронологии и национальной принадлежности корпуса художественных текстов (русской и зарубежной литературы XIX–XX вв.). Объектом школьного предмета «Русский язык и литература» выступает текст, который рассматривается не во всей полноте его формально-содержательных признаков (идейно-тематическая специфика вообще не обозначена, хотя в задачах этот уровень текста учтен).

Задачи раздела «Литература» проработаны на достаточно высоком уровне, однако в первом пункте целесообразно «опыт медленного чтения» заменить на «освоение различных методик и практик чтения», что позволит уйти от суженного обозначения формируемых умений и навыков в данном аспекте. В перечисление жанров создаваемых учащимися текстов необходимо добавить «сочинение-рассуждение», являющееся основным видом работы, проверяемым при итоговой аттестации*.

Раздел «Планируемые результаты» требует серьезной логической проработки. Во-первых, в соотнесении пунктов «Научится» и «Получить возможность». Например, учащийся получит возможность на базовом уровне «научиться анализировать одну из интерпретаций эпического, драматического или лирического произведения» благодаря обращению к иным способам его представления (кино, театр и т. п.) — при этом ни одного слова об этом в пункте «Научится» не сказано (выходит, что он получит возможность научиться, но не научится). Во-

* См. подр.: Джегутанова Н.И. Развитие духовно-нравственного потенциала будущего учителя в процессе профессиональной подготовки в вузе на основе интегративного подхода: Автореф. дис. ... на соиск. канд. пед. наук. М., 2010. С. 250–253.

вторых, в соотнесении пунктов «Базовый уровень» и «Углубленный уровень»: пункт «ориентироваться в историко-литературном процессе XIX–XX веков и современном литературном процессе, опираясь на... (далее перечисления)» должен быть также на базовом уровне, т.к. в 10–11 классах литературное произведение всегда рассматривается в контексте эпохи; разницы между пунктом базового уровня «продуктивная деятельность» и углубленного «обобщать и анализировать свой практический опыт» практически нет. В-третьих, неясно, каким образом учитель будет сочетать в профессиональной деятельности разные профили, выбранные на углубленном уровне; каким образом проработаны критерии, легшие в основу выделения этих профилей; почему не определен полный их перечень. В-четвертых, не всегда оправданны обозначенные требования к умениям учащихся: «научный аппарат литературной критики» (для литературного образования школьного уровня это сложная задача, требующая от учащихся знаний, которые им не давались в рамках школьного курса литературы). В-пятых, обращает на себя внимание неясность и неточность некоторых терминов и понятий: «ресурсы современного литературного процесса», «ведущие направления литературоведения, в т.ч. современного», «связь литературы с мифологией».

Центральное место в программе отводится содержанию литературного образования. В основу программы положен проблемно-тематический принцип. Традиционным в литературном образовании в общеобразовательных заведениях Российской Федерации до сих пор остается историко-хронологический принцип*. Очевидно, что целесообразным является выбор одного принципа, заложенного в основу литературного образования, а не чередование разных. Потому можно предположить два варианта развития данной ситуации, влекущие за собой определенные последствия: неизбежные сложности в обучении учащихся при переходе от одного принципа к другому (среднее звено — историко-хронологический, старшее — проблемно-тематическое) или же переход на одну систему с одним подходом (судя по предложенной программе, проблемно-тематическому). В последнем случае все литературное образование следует реформировать заново, «втискивая» все многообразие литературных форм в рамки отдельно обозначенных тематических или проблемных блоков, число которых достаточно ограничено.

* Фокин А.А., Малыгина И.Ю., Ханинова Р.М. Методика преподавания русской литературы. Элиста, 2013.

Проблемно-тематические блоки в общем виде в приемлемой степени проработаны (хотя и это достаточно спорный момент, вызвавший серьезное неприятие в информационном поле). Ситуация более критичная в вопросе списка литературы, предлагаемого обучаемым для освоения. Одни и те же произведения повторяются 4–5 раз в разных проблемно-тематических группах, при том, что некоторые писатели (Н.В. Гоголь, Н.С. Лесков, А.И. Куприн, Б. Васильев, А. Твардовский) или выдающиеся произведения («Двенадцать» А. Блока, «Облако в штанах» В. Маяковский) вообще не включаются в этот список. «Тихий Дон» М. Шолохова, «Прощание с Матёрой» В. Распутина, «Царь-рыба» В. Астафьева и вовсе исключены из обязательного уровня освоения. Вызывает вопрос, почему те или иные произведения и имена не включены в столь очевидные для них группы: лирика Б. Пастернака (личность — природа — цивилизация), А. Ахматова, А. Блок (личность — общество — государство), «Тихий Дон» или «Донские рассказы» М. Шолохова (личность и семья) и т. п.

В разделе «Чтение и анализ текста» не достает уровня «Язык художественного произведения» — без указания этого аспекта анализ художественного текста получается сугубо литературоведческим, а не комплексным, филологическим.

Обозначив, на наш взгляд, самые проблемные зоны Проекта рабочей программы, логично соотнести их с Концепцией преподавания русского языка и литературы в общеобразовательных организациях Российской Федерации. Начинается документ с определения роли школьных предметов: «Литература — это культурный символ России, высшая форма существования российской духовности и языка. Литература в школе посредством воздействия на эстетические чувства воспитывает в человеке патриотизм, чувства исторической памяти, принадлежности к культуре, народу и всему человечеству»*. Сложно не согласиться с данными позициями, однако предложенный Проект рабочей программы по литературе и русскому

* Концепция преподавания русского языка и литературы в общеобразовательных организациях Российской Федерации (распоряжение Правительства РФ от 9 апреля 2016 г. №637-р). М., 2016. С. 2.

языку в 10–11 классах выводит на одну из ключевых проблем — как при таком подходе, сводящемуся к ограничению круга художественных произведений, выполнить поставленную задачу. Какой опыт можно передать обучающимся старших классов при столь мизерном объеме чтения? Можно попытаться компенсировать за счет того материала, который становится обязательным для усвоения в среднем звене, однако, учителя столкнуться с новой проблемой — возрастного восприятия художественных текстов. Зачастую понимание тех или иных произведений отечественной и мировой литературы возможно только при условии высокого уровня интеллектуального, духовно-нравственного развития реципиента, т. е. школьника. Многие проблемы философского, нравственного характера могут быть доступны для понимания как минимум в возрасте именно 16–17-летнего подростка[*], но ни в коем случае более раннего. Потому те «философские смыслы, духовно-нравственные представления», о которых прописано в Проекте Концепции, рискуют так и остаться непонятыми, непознанными. В продолжение разговора о возрастных особенностях восприятия художественных текстов вызывает недоумение тот факт, что в Концепции обозначен ряд проблем литературного образования, в числе которых несоответствие изучаемых произведений возрастным особенностям учащихся: «детям и подросткам, как правило, предлагаются для освоения художественные тексты, написанные для более зрелой читательской аудитории»[**]. На наш взгляд, исключение большинства произведений из списка изучения в старшем звене — непродуктивное решение проблемы, которая автоматически порождает новую, не менее значимую — скудность знаний обучающихся и слабо развитая у них читательская культура.

Сегодня в школе в рамках преподавания предмета «Литература» остро стоит вопрос изучения корпуса текстов из современного литературного процесса. Неясно, какие из них стоит включать в список для чтения, анализа на уроке. При этом в Концепции отмечается, что «в образовательных программах по литературе уделяется недостаточное внимание произведениям о жизни и проблемах современных детей и подростков»[***]. При этом в Проекте рабочей программы эта проблема не находит своего отражения: несколько текстов из современной литературы включены только как рекомендуемые для изучения, к тому же выбор их достаточно спорный.

1. Джегутанова Н.И. Развитие духовно-нравственного потенциала будущего учителя в процессе профессиональной подготовки в вузе на основе интегративного подхода: Автореф. дис. ... на соиск. канд. пед. наук. М., 2010.

[**] Концепция преподавания русского языка и литературы в общеобразовательных организациях Российской Федерации (распоряжение Правительства РФ от 9 апреля 2016 г. №637-р). М., 2016. С. 4.

[***] Там же.

Обращает на себя внимание и специфика литературы как вида искусства и в то же время как школьного предмета, которую достаточно правильно определили разработчики Проекта Концепции: «Литература в школе берет на себя важнейшую функцию формирования эстетического чувства в человеке; именно поэтому вокруг предмета «Литература» традиционно формируются межпредметные связи с отсутствующими (или присутствующими в школе лишь на некоторых ступенях образования) музыкой, живописью, архитектурой, кино, театром... Особо тесная связь существует у литературы с историей — именно эти учебные предметы воспитывают в человеке чувства исторической памяти, принадлежности к культуре, к нации, народу, всему человечеству»*. Однако столь верный подход не нашел своего отражения в итоговом документе Концепции. Подобная ключевая позиция также не находит своего воплощения и в Проекте рабочей программы: изучение литературных произведений в аспекте соотнесенности ее с другими видами искусства предполагается в 10–11 классах только при углубленном, т. е. профильном, освоении предмета, а связь с историей при проблемно-тематическом, а не историко-хронологическом подходе в преподавании литературы, значительно снижает значимость межпредметных связей, выводя их из поля исходных позиций при понимании произведения.

* Проект Концепции преподавания русского языка и литературы в общеобразовательных организациях Российской Федерации (29 октября 2015 г.). М., 2015. С. 4.

Итак, анализ нормативных документов, предлагаемых для внедрения в практику преподавания школьных предметов гуманитарного цикла, в частности литературы, показал множество логических несоответствий друг другу. Подобный подход к модернизации филологического образования, на наш взгляд, чреват усугублением существующих проблем, появлением новых, а поставленные государством задачи при предлагаемых путях их достижения — забвением истинного понимания значимости гуманитарного образования.

УДК 378

ГРУЗКОВ В.Н. (GRUZKOV V.N),
ГРУЗКОВ И.В. (GRUZKOV I.V.)

# К вопросу теоретико-методологических оснований патриотического воспитания в вузе

# To question the theoretical and methodological bases of patriotic education in higher school

В статье рассматривается актуальная проблема формирования и развития оснований патриотического воспитания в вузе в рамках теоретических и методологических подходов. В соответствии с требованиями диалектического подхода к изучению общественных явлений и процессов авторами выделены и предложены наиболее оптимальные методологические и теоретические компоненты: выделение и обоснование методологических принципов анализа; выявление сущности патриотизма; рассмотрение объективных и субъективных условий и факторов формирования патриотизма.
The article considers the problem of formation and development of bases of Patriotic education in higher school in the framework of theoretical and methodological approaches. In accordance with the requirements of the dialectical approach to the study of social phenomena and processes, the authors identified and suggested the most appropriate methodological and theoretical components: the allocation and justification of the methodological principles of the analysis; identification of the essence of patriotism; the consideration of objective and subjective conditions and factors of formation of patriotism.
**Ключевые слова:** патриотическое воспитание, гражданственность, принцип развития и взаимосвязи, принцип познаваемости мира, объективность, принцип деятельности, принцип управления и самоорганизации, исторический подход, детерминизм. **Keywords:** patriotic education, civic consciousness, the principle of development and relationship, the principle of the knowability of the world, the objectivity principle, the principle of control and self-organization, historical approach, determinism.

Патриотическое воспитание граждан в современных условиях выдвигается в одну из наиболее актуальных задач, что подтверждается целым рядом документов государства по данной тематике. Свое особое место в решении этой задачи отводится вузам — здесь готовят будущих профессионалов, от кого в последующем зависит содержание патриотической направленности не только их деятельности, но и тех коллективов, в которых они будут трудиться, а в последующем и руководить ими.

Ведение патриотического воспитание в вузе требует всестороннего изучения всего комплекса условий и обстоятельств, от понимания и учета которых зависит качество осуществления данного процесса. Свое особое место отводится изучению теоретико-методологических ос-

нов патриотического воспитания. И здесь, изначально, при рассмотрении существа заявленной темы, следуем общему пониманию: идея и практика патриотизма представляет сложное, многоуровневое интегративное социально-историческое явление общественного сознания и духовной культуры. И поэтому исследование данного феномена, — по причинам мировоззренческого, политического, идеологического, научного, нравственного и других порядков, — может разворачиваться в логике различных теоретико-методологических оснований.

В соответствии с общим замыслом, в нашем материале следуем требованиям диалектического подхода к изучению общественных явлений и процессов и в его логике выделяем и предлагаем наиболее оптимальные методологические и теоретические компоненты изучения заявленной темы. А именно: выделение и обоснование *методологических принципов* анализа; выявление *сущности патриотизма;* рассмотрение *объективных и субъективных условий и факторов* формирования патриотизма.

## Принципы методологического анализа и патриотическое воспитание

В современной философской, а, соответственно, в педагогической литературе патриотизм как общественное явление исследуется через призму различных методологических принципов. Возможно, в каждом из них есть та или иная «своя» правота, но на наш взгляд, цели отыскания истины в наибольшей степени отвечают всеобщие методологические принципы диалектического анализа. Основные из них:

— *принцип развития и взаимосвязи.*

Данный принцип, при исследовании патриотизма и выработке содержательных сторон и направлений патриотического воспитания требует следовать диалектическому подходу. В его основе лежит фундаментальная идея о всеобщей взаимозависимости всех явле-

ний и процессов в любой сфере социального бытия и деятельности человека, что все явления и процессы находятся в постоянном движении и развитии;

— *принцип познаваемости мира.*

Вопреки достаточно распространенным метафизическим подходам, в исходных постулатах которых продвигается идея о невозможности познания духовных процессов, данный принцип утверждает идею не только о возможности, но и необходимости познания любых процессов и явлений. И практика цивилизации, в том числе и нашей страны, подтверждает: знание патриотизма, его движущих сил и средств, научно продуманное ведение патриотического воспитания позволяет сформировать у человека устойчивые патриотические качества;

— *принцип объективности.*

Для понимания существа введения патриотического воспитания на всех уровнях общества, это, можно сказать, важнейший принцип. Он обзывает, образно говоря, не поддаваться иллюзиям самообмана, которые появляются от соблазна выдавать желаемое за действительное. Что на сегодня нередко происходит, особенно на всевозможных шоу с участием «ура-патриотов» и «либерал-патриотов». На балаганах такого свойства каждая сторона обвиняет (где-то не без оснований) в ложности инициируемых идей патриотизма. На поверку выходит, что саму идею необходимости патриотизма сводят к «тем или иным частностям», которые размывают в общественном сознании логику объективного и «уводят» его от осмысления проблемы по существу;

— *принцип деятельности.*

В логике данного принципа в качестве важнейшей к осуществлению процесса патриотического воспитания лежит идея о необходимости «соединения» теории и практики, слова и дела. В этой связи своевременно и точно звучит мысль выдающегося отечественного педагога А.С. Макаренко. Он подчеркивал, если вы хотите воспитать в человеке нужные качества, его надо «поместить» в обстоятельства, в которых они могут сформироваться;

— *принцип управления и самоорганизации.*

Этот принцип, в нашем случае, с необходимостью предполагает направленность патриотическо-

го воспитания на решение двуединой задачи: разработку и создание системы управляющих воздействий на личность и одновременно предусмотреть возможности проявления ее самоорганизации в форме инициатив и творчества в данной работе;

— *принцип детерминизма.*

В основе его лежит идея о всеобщей причинности развития общественных явлений и процессов. Соответственно, в патриотическом воспитании, как и воспитании в целом, ничто не возникает без причин, и любое обоснование должно основываться на понимании существа действительных причин и возможности предвидения позитивных или негативных следствий в развитии рассматриваемого процесса;

— *принцип конкретно-исторического подхода.*

Следование ему при разработке проблемы патриотического воспитании личности обязывает теоретиков и практиков избегать прямых аналогий между историческими эпохами, как в рамках одной страны, так и цивилизации в целом. И у нас есть прямые основания говорить о различиях на понимание патриотизма в России и, например, странах Запада. Разность здесь определяется тем, что в каждый момент исторического времени, в разных традициях и культурах те же (что и сегодня) по форме звучания качества и оценки патриотизма по-разному проявляются в общественном сознании и деятельности. Свое особенное проявление «несет в себе» и российский патриотизм*.

* Грузков В.Н. Русский мир: между прошлым и будущим // Образование и эпоха (актуальная научная парадигма) / Под общ. ред. О.И. Кирикова. Житомир; М.; Воронеж, 2014. С. 7–44.

— *принцип целостного подхода.*

Он обращает внимание теоретиков и практиков на сложившееся понимание, что главным объектом патриотического воспитания является универсально развивающийся человек как определенная целостность. Соответственно и воздействия на него должны обуслов-

ливать его целостное формирование и развитие. И когда говорим о патриотическом воспитании, то, безусловно, нельзя не учитывать, что оно должно развиваться в диалектической взаимосвязи с другими видами воспитания личности.

Каждый из выделенных принципов может применяться как в совокупности с другими, так и самостоятельно, — это зависит от объекта и задач исследования. В нашей работе основным объектом является диалектически развивающийся в Универсуме человек. Соответственно, выделенные здесь принципы рассматриваются в рамках единой методологии, какой представляется философия как целостное учение и знание о мире и человеке. В этой связи выделенные принципы анализа применяются в диалектической взаимосвязи, можно сказать, комплексно.

### К вопросу сущности патриотизма и патриотического воспитания

В целом, на уровне всего социума, патриотизм проявляется и функционирует как определенная многоуровневая система общественных духовно-нравственных установок и ценностей общественного сознания, а вместе с этим как определенная система духовно-теоретической и духовно-практической деятельности общества и личности, поддерживаемая и трансформируемая в соответствующих идеям патриотизма знаниях, образах и идеалах.

На *индивидуальном* уровне патриотизм проявляется как духовно-нравственная установка и определенный результат выполнения человеком, прежде всего, гражданского и нравственного долга, социальной и профессиональной ответственности за судьбы Отечества. Гносеологическая сторона патриотизма на индивидуальном уровне выражает соответствующие идее патриотизма интеллектуальное и эмоционально-волевое состояние человека, его знания и представления о характере и особенностях патриотической мотивации и ценностной направленности духовного мира индивида на связи с природой и обществом, их элементами и структурами; взаимодействия и функционирования интеллектуальной, эмоциональной и волевой сфер человека; другими людьми через призму осознания человеком.

Понимание патриотизма чаще принято рассматривать в *широком* и *узком* смыслах.

В *широком* смысле, патриотизм рассматривается как любовь и уважение человека к Родине, гордости за ее историю, культуру, традиции, обычаи, ценности бытия, а также как готовность вносить личный вклад в приумножение ее богатства и благополучия народа, в сохранение (в случае необходимости и вооруженными средствами) суверенитета и независимости Отечества.

В *узком* смысле, патриотизм выражает состояние гражданственности личности, ее духовно-нравственную способность и готовность утверждать высшие ценности во взаимоотношениях с непосредственно окружающим ее миром — «большой» и «малой» родиной, родителями, друзьями, коллективом, этносами и т. п. Здесь проявляется особая сторона патриотизма личности — поведенческая и деятельностная, сутью которой является опыт и умения реализации идей патриотизма «на деле», готовность следовать истинным патриотическим убеждениям в любви к Родине. В конечном итоге это то, о чем проникновенно и высоко писал русский философ и мыслитель И.А. Ильин: «Любить родину — значит любить нечто такое, что на самом деле заслуживает любви; так что любящий ее прав в своей любви; и служащий ей — прав в своем сознании; и в любви этой, и в сознании этом он находит свое жизненное самоопределение и свое счастье».

Хотя, безусловно, проблема истины в рассматриваемом аспекте требует развернутого рассмотрения. Уже потому, что историческое знание «включается» в социально-институциональное сознание, где «являет собой многомерную систему взаимокоррелирующих элементов на всех уровнях. В истории каждого государства присутствуют морально-ценностные трактовки прошлого, имеющие не только нравственное значение для конкретной страны, но и общественное и политическое. Обращение к историческим драмам, равно как и к национальным достижениям, способствует конструированию национальной истории и формированию культурной традиции»*. Что в должной мере относится и к патриотизму в историческом контексте его проявления и функционирования.

* Цифанова И.В. Проблема истины в социальном и историческом познании// Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение // Вопросы теории и практики. 2016. №1. С.191-193.

## Объективные и субъективные условия и факторы формирования патриотизма

При рассмотрении особенностей проявления и функционирования патриотизма, его формирования на всех уровнях социума (в том числе и на уровне вуза) важно учитывать особенности влияния на него целого комплекса обстоятельств (условий и факторов) объективного и субъективного плана. И не просто учитывать, а вести воспитательную работу с учетом реального состояния данного «комплекса». В их ряду выделим основные условия и факторы:

— *общественно-исторические*

(исторические традиции патриотизма, социально-экономический и политический характер общественного устройства, цели общественного развития, состояние внешнеполитической обстановки в данный конкретно-исторический период и т. п.);

– *культурно-функциональные*

(состояние и направленность содержания идей патриотизма в культуре, труде, быте, СМИ, литературе и искусстве, досуге и коммуникациях);

– *социально-психологические*

(характер проявления и разрешения предметно-ситуационных, институционально-нормативных ситуаций в непосредственных коммуникациях личности, роль и место здесь общественного мнения и т. п.);

– *профессиональные*

(характер и требования к профессиональной деятельности как процессу труда, ее социальная значимость и общественный престиж;

– *личностные*

(направленность идеалов человека, его потребностей, интересов, целей и ценностных установок на смысл жизни и профессию).

В порядке общего вывода отметим, что патриотизм как определенная теория и практика представляет сложное и многоуровневое общественное явление, которое основывается и «вбирает» в себя миро-

воззренческие, социально-экономические, культурно-исторические, организационно-управленческие и собственно педагогические условия и обстоятельства жизни и деятельности социума. С учетом выделенных обстоятельств формируются направления патриотического воспитания в вузе*.

Отсюда, для организации и ведения патриотического воспитания по существу, в нашем случае в вузе, нужны комплексные педагогические программы и «технологии» их реализации. И если следовать пониманию, что патриотизм должен нести в себе не только ту или иную патриотическую идею, но и патриотический поступок, то достижение данного единства сознания и деятельности на уровне личности невозможно посредством однозначных и однонаправленных воспитательных мероприятий и действий. Здесь нужны творческие и одновременно комплексные усилия педагогических коллективов, которые опирались бы, прежде всего, на адекватные времени теоретико-методологические подходы и решения.

* Бердяев Н. А. Судьба России. М., 1990. С. 64–65.

УДК 281.93

НЕМАШКАЛОВ П.Г.
NEMASHKALOV P.G.

# Роль образования в формировании сословной замкнутости приходского духовенства в XVIII – первой половине XIX века: проблемы и противоречия

# The role of education in shaping the social – estate exclusiveness of the parish clergy in XVIII – first half XIX centuries: problems and contradictions

Преобразования Петра I затронули все сферы жизни общества, созданная им Синодальная система управления представляла собой сложный и противоречивый характер во взаимодействии светской власти и РПЦ. Приходское духовенство государство наделяло правом просвещения населения, в сфере чего оно сталкивается с другими слоями общества. На данном этапе истории нашего Отечества происходит расцвет церковной жизни, осознание обществом и властью того факта, что русская духовная традиция несет в себе величественность и масштабность всемирного значения. (Conversion of Peter I affected all spheres of social life, he created Synodal management system is a complex and controversial nature of the interaction of the secular authorities and the Russian Orthodox Church. Parish clergy State confers rights on public education, in which it collides with other sectors of society. At this stage, there is the history of our Motherland flourishing church life, society and government awareness of the fact that the Russian spiritual tradition carries the grandeur and scale of global importance.)
**Ключевые слова:** история русской православной церкви, духовенство, просвещение. **Keywords:** history of the russian orthodox church, clergy, education.

Начав масштабные преобразования России, Петр I пошел по пути возвышения роли государственного начала и централизации власти, чему мешала самостоятельность Церкви и её экономическая независимость. Им двигала не борьба с суевериями и нелепостями в русской жизни, которых, к слову, было достаточно, а стремление внести практическую созидательность в церковную деятельность. В период своего правления он издает указы о веротерпимости, допускавшие распространение католичества на территории России. При этом нужно отметить, что сам Петр I был религиозным человеком, он говорил, что «кто не верует в Бога, тот либо сумасшедший, либо от природы безумный»*.

Феофан Прокопович составил свод правил церковной жизни и управления, вошедший в историю как «Духовный регламент», который на 200 лет упразднил пат-

* Карташев А.В. Очерк по истории Русской Церкви. В 2 т. Т. 2. М., 1993. С. 322.

риаршество в России. Если раньше Патриарх сосредотачивал всю полноту власти Церковной жизни, то теперь Патриарха заменял Святейший правительствующий Синод, члены которого не избирались, а назначались из среды монашествующего и белого духовенства, которые при вступлении в должность приносили присягу царю. Контролировал деятельность Синода назначаемый государем обер-прокурор, «добрый человек из офицеров»[*]. Церковь в России становилась государственной, духовная власть через миропомазание признавала легитимность царской власти, а правитель должен был принадлежать к Православному исповеданию.

Положения «Духовного регламента» обязывали детей священнослужителей, под угрозой исключения из духовного звания, получать духовное образование. Для его развития в стране создаются духовные семинарии. Духовенство обязывалось отдавать своих сыновей учиться, но священнослужители разными способами уклонялись от исполнения данного обязательства. Стимулируя к его получению Петром I «излишки» духовенства с семьями переводятся в податное сословие с потерей гражданских привилегий[**]. Делается попытка преодолеть формирующуюся сословную замкнутость, когда разрешается допуск в духовное звание, имеющим более высокий уровень образования, младшим детям дворян, но они не сильно стремились сменить статус благородного происхождения. Позже все лица духовного происхождения в возрасте от 15 до 40 лет, не имеющие священнического места оказались в армии, их так же разрешалось обращать в крепостное состояние.

На протяжении рассматриваемого периода формируется единая система обязательного духовного образования, которая способствовала становлению сознание духовного сословия, а не замкнутости последнего. Влияние на приход приходского священника шло в контексте наделения его государством привилегированного статуса, что способствовало реализации правительственных проектов в самых отдаленных уголках обширной империи.

[*] Яковлев А.И. Лекции по истории Христианской Церкви. М., 2011. С. 346.

[**] Карташев А.В. Очерк по истории Русской Церкви. В 2 т. Т. 2. М., 1993. С. 519, 521.

При этом самоидентификация духовенства отличалось от других слоев населения, поскольку их мировоззрение было напрямую связано с православным учением, требованиями христианской нравственности, церковной жизни.

Период правления Екатерины II ознаменован широкомасштабной хозяйственной реформой церковных и монастырских владений, которая была направлена на упразднение землевладения церковными учреждениями. В этот период Синод смягчил административные нравы, когда по духовному ведомству отменили телесные наказания для всех священнослужителей белого и черного духовенства. Появились архиереи, старавшиеся поднять статус служителей из его приниженного положения. Однако успешному совершенствованию административного процесса мешали нищенские оклады штатных служащих консисторий, которые приводили к расцвету взяточничество.

За недолгий период своего правления Павел I существенно повысил социально-правовой статус духовенства: освободил от телесных наказаний, увеличил штатное содержание, вдвое увеличил расходы на духовные школы и открыл новые духовные академии, создал систему обеспечения вдов и сирот духовного звания. Вводится система наград священнослужителей камилавками, митрами, наперсными крестами, светскими орденами и медалями за особые заслуги и «долговременное и беспорочное служение церкви Христовой и за попечение о храме Божьем». Им двигало желание, чтобы священство имело более «соответственные важности сана своего образ и состояние».

Основной целью преобразований уходящего века было формирование представления о церковном служении как части государственной политики и выполнение священнослужителями определенных служебных обязанностей «для пользы государства». Необходимость подчинения Церкви интересам светской власти можно считать разумным с позиции расширения границ государства, включения новых территорий и населяющего их населения. На первый план выдвигается миссионерско-просветительская функция церковных учреждений.

На ниве просвещения духовенство столкнулось с интеллигенцией, в среде которой были широко распространены антирелигиозные настроения. Главным критерием самоидентификации духовенства являлось осознание своего значения в контексте общественного поло-

жения, которое понималось ими в служении народу, его просвещения и организации жизни в контексте религиозных канонов. Само духовенство видело себя как передовую силу, единственно способную формировать общественное сознание и вести за собой массы. Интеллигенция имела такое же представление о своем месте и роли в общественном развитии. Взаимная неприязнь обуславливалась борьбой за лидерство в обществе и влияние на вектор общественного сознания.

С 1785 года выпускники семинарий получили допуск к государственной службе и выходу из духовного сословия. При этом для них открывались возможности на военной и гражданской службе для получения дворянства. В ходе реализации образовательной реформы Протасова обнаружилось, что число выпускников семинарий значительно превышало число священнических вакансий. Только под сильным давлением Синод в 1850 году разрешил выход из духовного сословия и освободил лиц духовного происхождения от обязанности посылать своих сыновей в семинарии.

Политика государства исходила с того, что духовенство имело низкий образовательный уровень, было грубо в обращении с населением. Все пастырские обязанности сводились к механическому отправлению треб и литургий по договоренным расценкам. Поучения, устные проповеди и наставления в делах веры, разъяснения начальных истин богопочитания народ не слышал от православного духовенства*. При этом государством повышение образовательного уровня духовенства виделось не только как процесс приобретения некоторых знаний, но как своеобразный переход его в иное качество.

* Карташев А.В. Очерк по истории Русской Церкви. В 2 т. Т. 2. М., 1993. С. 67–71.

Половинчатость церковной политики меняется в правление Николая I, который отрицательно относился к веротерпимости предыдущих правителей. В законодательстве Российской империи появляются статьи, направленные против религиозных сект и предусматривающие наказание за участие в них. По указу императора граф Н.А. Протасов разрабатывает новый устав духовных

учебных заведений и новые образовательные программы для них, акцент в которых делается на основах медицины, ведения хозяйства и естествознания, а число общеобразовательных предметов значительно сокращено. Возрастают расходы на духовное образование и создаются школы для дочерей духовенства*.

Венцом преобразований стала широкомасштабная церковная реформа

40-х годов. В результате чего кардинальным образом пересмотрены полномочия духовных консисторий, которые сильно ограничили власть назначаемых над ними архиереев. За членами духовного сословия сохранялось освобождение от подушного налога и воинского постоя, воинской повинности и телесных наказаний, они имели право покупки земли. При этом запрещалось брать судебные обязательства и поручительства, выступать с ходатайствами за других лиц по гражданским делам, заниматься винокурием и торговой деятельностью**. Материальное благосостояние священно- и церковнослужителей находилось в прямой зависимости от платы за требы, хотя причты пользовались выделенными земельными участками.

Священнослужители на автоматизме осуществляли исполнение обрядов. В свою очередь прихожане, с детства знакомые с церковной жизнью, не придавали значения поиску смысла церковности. В среде прихода формируется равнодушие в вопросах веры. Служебные обязанности по приходу и налагаемые функции государством затрудняли обработку выделяемого земельного участка, сдача в аренду которого не приносила существенных доходов и не решала материальных проблем духовенства. Не будем забывать и о миссионерской функции православного духовенства, при этом степень приспособления миссионера к потенциальной пастве в условиях экономической зависимости от неё всегда имеет угрожающий характер. Учитывая данную проблему и необходимость повышения социального статуса служителей культа, начинается их постепенный перевод на государственное жалование, соразмерное с довольствием офицера среднего звена армии. Создание условий относительной хозяйственной независимости от членов прихода выводит характер отношений духовенства и членов прихода на новый уровень. В целом можно констатировать, что одним из результатов просвещения, в том числе и в церковной сфере, было обмирщение сознания и снижение религиозных потребностей.

* Смолич И.К. История русской церкви: 1700–1917 гг.: В 2 т. Т. 1. М., 1996. С. 432.

** Там же. С. 346–347.

На протяжении всего рассматриваемого периода в обществе идет процесс формирования новой национальной русской культуры. Характерной чертой становится сочетание традиционного национального уклада и западноевропейской мысли, но фундаментом выступает христианское учение. Данный процесс находит свое отражение даже в церковном строительстве, когда с новым архитектурным стилем барокко используются декоративные приемы русского зодчества. При всей суровости этого времени происходит расцвет церковной жизни. Тяжелые испытания войны 1812 года и события 1825 года привели к переосмыслению сущности самодержавной власти, переосмыслению положения России и развивающегося внутреннего кризиса.

Обрядность и провинциализм несовместимы с самим характером и духом Православия, и данная ситуация вела только к культурному надлому и гибели цивилизации. Итогом проводимых преобразований государства сфере церковной политики было то, что они больше сковывали деятельность церковных организаций и учреждений. Все правители признавали значение и силу твердой государственной власти, считали, что последняя должна идти навстречу разумным требованиям времени, по собственному представлению проводя полезные преобразования. Несмотря на жесткость политики самодержавной власти, преодолевается государственный формализм в церковном служении через осознание обществом и самодержавием того факта, что русская духовная традиция несет в себе величественность и масштабность всемирного значения.

УДК 37.0

МАРЧЕНКО Е.М.
MARCHENKO E.M.

# Проблемы мусульманского образования на территориях Северо-Западного Кавказа в период становления советской власти

# Problems of muslim education Northwest Caucasus in the period of soviet power

В статье анализируется роль, структура и функции исламского религиозного образования, сложившегося на Северо-Западном Кавказе к началу 1920-х гг., определяются её достоинства и недостатки. Выявляется роль реформы письменности в снижении значимости религиозного образования для местных народов. Определяются приемы и методы, применяемые советской властью в 1920-х годах для вытеснения мектебе и коранических школ из образовательного пространства региона. (The article analyzes the role, structure and functions of Islamic religious education that has developed in the North-West Caucasus to the beginning of the 1920s., Determined by its advantages and disadvantages. It reveals the role of writing reforms to reduce the importance of religious education for the local people. The author defines the techniques and methods used by the Soviet authorities in the 1920s to displace mektebe and Koranic schools of the educational space in the region.)

**Ключевые слова:** система исламского образования; коранические школы; мектебе; медрессе; муталимы; муллы; образовательная политика; наркомпрос; декрет «О религиозных объединениях» 1929 года. Keywords: islamic education sistem; koranic shools; mektebe; madrassas; mutalime; mulla; educational policy; people's commissariat of education; decree «On religious associations» in 1929 year.

Северный Кавказ — удивительнейший регион России, богатый культурами, религиозными традициями и проблемами. Так одним из сложнейших процессов последних лет является реисламизация, переживаемая этносами Северо-Западного Кавказа, сопровождающая размежеванием мусульман на суфистов и салафитов. Первые из них имеют давнюю традицию и практику в данном регионе, вторые же, не пользуясь поддержку официальных властей, широко популярны в среде молодежи. Ситуация настолько серьезна, что специалисты даже опасаются межпоколенного конфликта. В таких условиях весьма своевременным представляется обращение к анализу механизма, который долгое время обеспечивал не только трансляцию традиционных ценностей суннитского ислама среди рядовых своих приверженцев, но и воспроизводил мусульманское духовенство, как его лидеров. Естественно, имеется в виду сис-

тема мусульманского образования. Сама эта система не раз попадала в поле зрения исследователей, однако преимущественно в период её становления.

В данной статье анализу подвергнется ситуация, при которой происходило серьезнейшее столкновение различных цивилизационных систем — советской, базирующейся на европейской системе знаний и культурных приоритетов, и традиционной северокавказской, в которой исламское мировоззрение играло очень существенную роль. Это период 1920–1930-х годов, когда в регионе вели борьбу нарождающаяся советская школа и умирающая в рамках антирелигиозной политики — исламская система образования.

В основных чертах последняя сложилась во второй половине XIX века и к моменту установления советской власти в регионе существовала достаточно развитая система мусульманского образования. Она включала три основные ступени, каждая из которых выполняла свои функции, отличалась уровнем подготовки как учащихся, так и их педагогов. Подготовительной была кораническая школа, начальной — мектебе или арабская школа, средней — медресе*.

Четвертая ступень, включавшая индивидуальное ученичество у известного муталлима (учителя), чаще всего в Дагестане, Карачае или Кабарде, а так же обучение в культурных центрах мусульманского мира (Египет, Саудовская Аравия, Турция, Средняя Азия, Казань), являлась доступной лишь для очень небольшого количества лиц, получавших духовное образование. Она предназначалась для наиболее способных и подготовленных учеников, причем обеспеченных материально. Данная ступень мусульманской системы образования была очень важна для интеграции местных мусульманских традиций внутри России и противодействовала их отрыву от арабских корней**.

Рассматривая особенности функционирования мусульманской системы образования в 20-е годы XX века, исследователи единогласно подчеркивали плохие санитарные условия учебных помещений, их слабую вентиля-

* Курбанов А.В. Ставропольские туркмены. Историко-этнографический очерк. СПб., 1995. С. 83.

** Ярлыкапов А.А. Исламское образование в Дагестане: эволюция содержания [Электронный ресурс] // http://www.ethnonet.ru (дата обращения: 01.07.2004).

цию, тесноту, отсутствие учебного оборудования, часто, даже парт. Вот как в своем докладе заведующий школьным подотделом Туркменского уездного отдела образования описывает местные низшие религиозные школы: «В большинстве случаев «медресе» помещаются в маленьких мазанках, почти лишенных света, но зато переполненных грязью. Обстановки никакой, учебников тоже. Обучаются дети национальному языку по Корану, начиная со слов «Слава Всевышнему». Учителя национального языка — духовные муллы»[*].

Крайне неэффективной была и средневековая система обучения, включавшая буквенное, а не звуковое освоение алфавита, значительно замедлявшая скорость освоения знаний учениками, отсутствие классно-урочной системы и элементарных дидактических принципов, даже приблизительной программы. В мечетских школах Северного Кавказа до начала 1920-х гг. не существовало практики ведения общеобразовательных предметов, преподавания русского или национальных языков. Господствовала в конфессиональных школах палочная дисциплина и репродуктивные методы научения[**].

Отметим, что, невзирая на описанные выше недостатки, отмечаемые как дореволюционными, так и первыми советскими исследователями, сталкивавшимися с указанной проблемой, мусульманское население региона охотно отдавало детей в конфессиональные школы. Значимость этих учебных заведений для горцев и кочевников-мусульман заключалась в том, что через них распространялись религиозные знания, являвшиеся обязательными для мусульманского населения. Ситуация, когда на содержание светских школ у населения средств не находилось, а на обеспечение конфессиональных школ одновременно расходовались аналогичные, а то и превышавшие их на порядок суммы, была типичной для народов региона, как в дореволюционное время[***], так и в годы НЭПа.

Безусловно, подобную преданность традициям конфессионального образования широких масс населения должны были поддерживать какие-то значимые достоинства указанной системы, положительный эффект от затрачиваемых на обучение средств и усилий. В качестве такового для мечетской школы и мусульманской системы образования, в целом, некоторые исследователи склонны рассматривать систему преподавания, близкую к семинарской, которая имела широкое хождение в практике мулл[****].

[*] Марченко О.Е. Мусульманское духовенство Северо-Западного Кавказа и Степного Предкавказья в системе государственно-конфессиональных отношений в 1920–1930-х гг.: дис. ... на соиск. к. ист. н. Ставрополь, 2008. С. 129.

[**] Карачаевцы. Историко-этнографический очерк / под ред. Л.И. Лаврова. Черкесск, 1978. С. 284.

[***] Ткаченко Д.С. Национальное просвещение в Российской империи в XIX – начале XX в. (на примере Ставрополья, Кубани и Дона). Ставрополь, 2002. С. 75.

[****] Муртузалиев С.И., Рагимова П.Ф. История конфессионального образования Дагестана и общероссийские проблемы теологизации системы образования. Махачкала, 2005. С. 105.

Необходимо отметить, что некоторые партийные деятели часто давали довольно высокую оценку просветительской деятельности местных мулл. Так руководитель Северо-Кавказского крайкома Б. Позерн признаваясь, что хотя и плохо знает местные «быт, нравы, и культуру», обратил внимание на то, что русские товарищи «поражены выступлениями горцев и горянок из далеких аулов». Выступления этих людей «иной раз по своей форме и своему содержанию были настолько глубокими и интересными, настолько охватывающими и исчерпывающими вопрос, что наши русские товарищи, прислушивающиеся к ним, говорят: «Вы нас обманываете, говоря, что это отсталые народы, вы нас обманываете, что это люди из заброшенных аулов. Б. Позерн считал, что это «сказывается наследие старой культуры, посеянные здесь.., несомненно, дают известные ростки,...тяга наших националов к культуре, к восстановлению своего национального бытия, своего национального лица огромна»[*].

Нарком просвещения РСФСР А. Луначарский, оценивая функционирование мусульманской системы образования уже в условиях жесткой конкуренции с советской системой образования, отмечал, что арабские школы способствовали распространению грамотности среди местного населения. В статье «Проблемы образования в автономных республиках и областях», где говоря о мусульманских школах, нарком признавал: «когда не можешь дать хлеба, не смеешь отнимать суррогат»[**].

Еще одна особенность мусульманской системы образования в регионе — значительная роль арабского языка во всем образовательном процессе. Именно эта специфическая черта выразилась в советской традиции наименования примечетских школ арабскими. Как пишет С.Т. Меликов, «отсутствие письменности у многих народов региона до середины 1920-х гг. служило лишним стимулом для открытия духовных школ и изучения арабского языка. Это обстоятельство в первые годы советской власти способствовало даже упрочению позиции мусульманского духовенства»[***]. Среди первоочередных мероп-

[*] Мамсиров Х.Б. Советская власть и мусульманская система образования в 20-е гг. XX века // Известия вузов. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. 2004. №2. С. 3.

[**] Луначарский А.В. Проблемы образования в автономных республиках и областях // Жизнь национальностей. 1924. Кн. 1. (6). С. 33.

[***] Меликов С.Т. Истинное лицо «слуг аллаха». Орджоникидзе, 1987. С. 53.

риятий советской власти в культурном строительстве стало создание национальной письменности тюркских народов на основе латинской, а затем кириллической графики. Процесс этот был достаточно сложный и протяженный, осуществлявшийся с середины 1920-х по конец 1930-х гг. Указанные реформы письменности встречали активное сопротивление как со стороны духовенства, так и со стороны местного населения, особенно, в высокогорных районах региона. Одним из конечных результатов реформы национальной письменности стало обесценивание в глазах местного населения арабоязычного по своей сути мусульманского образования*.

В таких условиях власти начали борьбу за влияние на учащихся с религиозными деятелями. Важным шагом в этом направлении стала секретная инструкция НКВД и НКП РСФСР от 21 августа 1924 г. «О преподавании мусульманского вероучения». Согласно ее положениям, в религиозных школах было запрещено преподавание общеобразовательных предметов, а надзор за исполнением указанного пункта возлагался на компетентные органы**. Параллельно, «партийные организации проявили максимум терпения, такта. Они развернули широкую разъяснительную работу в массах, и трудящиеся начали убеждаться в несоответствии конфессиональной школы новым условиям жизни, превосходстве советской системы образования. Одновременно партийные организации усилили внимание к советской школе, противопоставляя методы обучения в ней тем, что существовали в арабской школе, вели разъяснительную работу в массах об антисанитарных условиях и варварском отношении к ученикам в мектебе со стороны учителей»***.

В целом же, мы можем на основе анализа законодательно-нормативных актов сделать вывод о том, что государство вело последовательную политику вытеснения существующей системы мусульманского образования, а некоторые отступления от нее происходили лишь под давлением верующих****. Во многих аулах занятия в мектебе были прекращены практически с самого момента установления советской власти. В целом же, следует отметить также постановление Наркомпроса РСФСР от 3 января 1923 г. и декрет ВЦИК о закрытии религиозных школ, то на местах реакцией на данное постановление стало массовое недовольство верующих, а также действия местных властей, адекватные местной обстановке. Так, в Адыгейской АО в 1923 г. было осуществлена следующая акция: ад-

* Муртузалиев С.И., Рагимова П.Ф. История конфессионального образования Дагестана и общероссийские проблемы теологизации системы образования. Махачкала, 2005. С. 99.

** Там же.

*** Меликов С.Т. Истинное лицо «слуг аллаха». Орджоникидзе, 1987. С. 53.

**** Мамсиров Х.Б. Советская власть и мусульманская система образования в 20-е гг. XX века // Известия ВУЗов. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. 2004. №2. С. 34.

министративным отделом с эфенди были взяты расписки о том, что те обязуются не вести религиозного образования в советской школе, а также не принуждать учащихся школ к изучению Корана и арабского языка*. Однако, реакция верующих мусульман на указанные постановления была достаточно острой: они фактически засыпали жалобами Духовное управление, в результате, как на региональных, так и на всероссийских съездах мусульманского духовенства, проводившихся в этот период, поднимался вопрос о разрешения мусульманского образования. Данный вопрос был решен положительно в сложном диалоге власти и духовенства, которое должно было обеспечить всемерную поддержку в регионе строящейся советской трудовой школе**.

В результате, постановлением ВЦИК и СНК СССР (октябрь 1923 г.), в частности пунктом 2 его, допускалась организация группового преподавания вероучения вне стен общеобразовательных школ и курсов (в мечетских и частных домах), в свободное от занятий время, лицам, достигшим совершеннолетия по шариату и имевшим образование в объеме 3 классов школы 1-й ступени. Данная уступка, на которую пошла власть, была лишь временным отходом от избранной генеральной линии. Ее осуществление было продолжено дальнейшими актами и инструкциями (Постановление Наркомпроса РСФСР от 27 сентября 1924 г. и дополнение НКВД к нему от 23 декабря 1924 г., инструкция Наркомпроса и НКВД РСФСР «О преподавании мусульманского вероучения среди восточных национальностей» от 21 августа 1925 г., изданная в исполнение постановления Президиума ВЦИК от 9 июня и 18 июля 1924 г.), резко ограничивавшими возможности легального получения религиозного образования. Теперь обучение исламу могло производиться для детей, окончивших школу первой ступени или достигших 14-летнего возраста, только в мечети и только в дни, свободные от занятий. Власть, убедившись в неэффективности прямолинейных запретов, пошла по пути внешнего соблюдения ранее декларированных и законодательно

* Марченко О.Е. Мусульманское духовенство Северо-Западного Кавказа и Степного Предкавказья в системе государственно-конфессиональных отношений в 1920–1930-х гг.: дис. ... на соиск. к. ист. н. Ставрополь, 2008. С. 139.

** Там же. С. 137.

закрепленных принципов, при этом сужая рамки легального религиозного обучения.

В русле указанной политики был проведен тщательный учет всех функционирующих в регионе мусульманских школ, а за деятельность подобных учебных заведений без регистрации в областном отделе образования лица, открывшие их, привлекались к уголовной ответственности[*]. В результате, как следует из заключения краевого инспекторского обследования Кабардино-Балкарского Отдела Народного Образования (1925 год): «...в) Краевое обследование отмечает успешную борьбу советской школы с медресе: в 1920 году они находились почти во всех аулах, в настоящее время имеется две медресе (Кизляр и Старт-Урух)»[**]. В 1925–26 учебному году в Карачае — 5 школ и 25 учеников, в Адыгее — 10 школ и 100 учеников, в Черкесии — 8 школ с 51 учеником[***], в Туркменском районе — 16 школ и около 150 учеников[4*]. В 1926–27 учебном году констатируется уменьшение количества религиозных школ, с параллельным увеличением количества учеников в них более чем на 1000 человек[5*]. Ситуация заметно изменилась в 1927–28 учебном году. На совещании партийных работников национальных областей при Северо-Кавказском крайкоме ВКП (б) в октябре 1928 г. отмечалось, что число арабских школ в Чеченской и Карачаевской автономных областях выросло соответственно до 126 и 12, а в Ингушетии и Черкесии осталось на прежнем уровне. Что касается Кабардино-Балкарии и Адыгеи, то там к концу 1928 г. примечетские школы официально были закрыты полностью. Однако участники совещания указывали на наличие таких школ, работавших нелегально.

В целом же ситуация с религиозным образованием к исходу 1920-х гг. была уже решена. Окончательно запрет на любую просветительскую деятельность мусульманского духовенства накладывал декрет 1929 г. «О религиозных объединениях», который область легальной деятельности духовенства ограничивал территорией культового здания, а функции — удовлетворением обрядовых потребностей населения. Таким образом, главный механизм, обеспечивавший трансляцию традиционных норм и ценностей суннитского ислама в северокавказские общества, был уничтожен.

[*] О магометанских школах // Адыгейская жизнь. 2 апреля 1927 г. №12(54). С. 4.

[**] Марченко О.Е. Мусульманское духовенство Северо-Западного Кавказа и Степного Предкавказья в системе государственно-конфессиональных отношений в 1920–1930-х гг.: дис. ... на соиск. к. ист. н. Ставрополь, 2008.

[***] Меликов С.Т. Истинное лицо «слуг аллаха». Орджоникидзе, 1987. С. 153.

[4*] Марченко О.Е. Мусульманское духовенство Северо-Западного Кавказа и Степного Предкавказья в системе государственно-конфессиональных отношений в 1920–1930-х гг.: дис. ... на соиск. к. ист. н. Ставрополь, 2008.

[5*] Емельянова Н. М. Мусульмане Кабарды. М., 1999. С. 99.

УДК 378

ШУМАКОВА А.В. (SCHUMAKOVA A.V.)
МИГАЧЕВА М.В. (MIGACHEVA M.V.)
ТЮРЕНКОВА С.А. (TYURENKOVA S.A.)

# Антропоцентрический подход в оказании содействия трудоустройству и профессиональному сопровождению выпускников педагогического вуза

# Anthropocentric approach in providing employment assistance and professional support of the graduates of pedagogical universities

В статье раскрывается использование антропоцентрического подхода в оказании содействия трудоустройству и профессиональному сопровождению выпускников педагогического вуза. Особое внимание авторами статьи уделено обоснованию содержания, форм и методов работы формированию у студентов механизмов самостоятельного трудоустройства и необходимых для этого навыков, технологий самостоятельного поиска работы, планированию карьеры и адаптации к рабочему месту. Представлены основные направления совершенствования процесса содействия трудоустройству выпускников современного вуза. (The article reveals the use of an anthropocentric approach in providing employment assistance and professional support of the graduates of pedagogical universities. Special attention the authors paid to the justification of the content, forms and methods of work to build the students ' mechanisms for self-employment and required skills, technology, independent job search, career planning and adaptation to the workplace. The main directions of improving the process of facilitating the employment of graduates of the modern Institute.)

**Ключевые слова:** выпускник педагогического вуза, трудоустройство, профессиональное сопровождение, содействие трудоустройству и профессиональному сопровождению выпускников, антропоцентрический подход. **Keywords:** the graduate of pedagogical higher school, employment, professional support, promoting employment and professional support of alumni, anthropocentric approach.

Трудоустройство выпускников на рынке труда является одним из важнейших показателей эффективности деятельности института. Сегодня содействие трудоустройству дипломированной, профессионально грамотной, активной молодежи ложится на плечи образовательных организаций. Выпускник современной системы высшего образования в структуре воспроизводства кадров занимает особое место: наличие диплома дает только право приступить к работе, но далеко не всегда гарантирует ее успешность. В связи с этим особую актуальность приобретают вопросы реализации антропоцентрического подхода в осуществлении трудоус-

тройства выпускников вузов и необходимость организации специального социально-педагогического сопровождения в профессии молодых специалистов*.

В сложных социально-экономических условиях современное общество требует от молодого специалиста социальной активности, гибкости, способности применять полученные в образовательной организации общепрофессиональные, общекультурные и профессиональные компетенции. Успешное трудоустройство выпускников и их востребованность необходимо рассматривать как основной показатель качества образования. Поэтому вуз должен приложить максимум усилий в поддержке своих выпускников при трудоустройстве**.

На протяжении шести лет в ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» вопросами оказания помощи в трудоустройстве студентам выпускных курсов занимается Центр содействия трудоустройству и профессионального сопровождения выпускников (ЦСТиПСВ), реализующий антропоцентрированный подход в решении следующих задач:

— установление партнерских отношений с территориальными органами государственной службы занятости населения по вопросам постоянного трудоустройства выпускников;
— сотрудничество с образовательными организациями, выступающими в качестве потенциальных работодателей;
— ведение банка данных вакансий по направлениям;
— консультирование и индивидуальная работа со студентами и выпускниками по вопросам профориентации, трудоустройства и временной занятости;
— проведение информирующих и проблемных семинаров, круглых столов, мастер-классов, деловых игр для студентов по вопросам профессионального и карьерного роста;
— организация и проведение тематических мероприятий и адресных встреч с потенциальными работодателями и др.

Построенная на антропоцентрическом подходе система содействия трудоустройству выпускников, включающая перечисленные мероприятия, позволяет обеспечить формирование у студентов необходимых на-

* Мигачева М.В., Тюренкова С.А. Организация социально-педагогического сопровождения трудоустройства выпускников педагогического вуза // Проблемы и перспективы развития образования в России: Сб. материалов XXXVII Всероссийской научно-практической конференции / под общ. ред. С.С. Чернова. Новосибирск, 2015. С. 203–204.

** Гильманов А.З., Коваленко С.О. Роль вуза в трудоустройстве выпускников: опыт Боннского университета // Социс. 2015. №1. С. 134–135.

выков и технологий самостоятельного поиска работы, готовит их к планированию карьеры и адаптации к рабочему месту.

Используемые формы работы Центра направлены на решение различных задач, а именно:

— обучающие и проблемные семинары, такие как «Профессиональная карьера педагога», «Резюме — визитная карточка профессионала», «Основы поиска работы» и др., обеспечивают развитие у выпускников коммуникативных умений, навыков самопрезентации;
— организационно-деятельностные игры («Карьерный старт», «Карьера молодого педагога» и т. п.) способствуют освоению стратегий поведения на рынке труда;
— работа круглых столов на темы «Карьера и семья — гармония противоположностей», «Модель эффективного трудоустройства выпускника педагогического вуза» создает площадку для поиска оптимальных направлений профессионально-личностного развития;
— участие в деловых играх («Собеседование на должность...», «Молодой специалист на рынке труда» и др.), мастер-классах («Секреты трудового кодекса», «Профессиональная карьера педагога», «Основные правила, которые помогут найти работу» и др.) обеспечивает уверенное вхождение в педагогическую профессию.

В работе Центра используются современные средства информационно-коммуникационных технологий. Так, своевременному информированию студентов о мероприятиях, проводимых сотрудниками Центра, об имеющихся вакансиях способствует постоянное обновление информации на главной странице сайта института и, кроме того, существует группа ЦСТиПСВ в социальной сети «ВКонтакте».

Помимо информирования, важным является получение обратной связи от студентов выпускных курсов. Ежегодно в ГБОУ ВО СГПИ сотрудники Центра содействия трудоустройству и профессионального сопровождения выпускников совместно с Центром качества образования проводят мониторинг жизненных целей студентов выпускных курсов, который позволяет выявить их готовность к будущей профессиональной деятельности. В опросе, который проходил в декабре 2015 года, приняли участие студенты четырёх факультетов, обучающихся по различным направлениям подготовки педагогического образования (12 профилей, 133 чел.). Все они будущие работники образовательной сферы (учителя, дошкольные работники, психологи, логопеды и др.).

Отсутствие понимания перспектив развития профессиональной карьеры для достижения жизненных целей существенно снижает вероятность трудоустройства по специальности и определяет круг вопросов для осуществления целенаправленной профессиональной социализации в период обучения в вузе. В связи с этим в программу анкетирования студентов были включены вопросы «Привлекают ли Вас в полученной профессии жизненные перспективы?» и «Привлекает ли Вас в полученной профессии перспектива трудоустройства?». По результатам анкетирования студентов отрицательных ответов выявлено не было. Проводимый опрос позволил выделить группу студентов, позиция которых будет снижать результаты трудоустройства выпускников. К данной группе мы относим студентов, затруднившихся дать ответ. При этом, по первому вопросу доля таких студентов составила 3,4 %, по второму — 6,5 %. Необходимо отметить, что к концу обучения на выпускном курсе после прохождения преддипломной практики, а также участия данной категории студентов в комплексе мероприятий, направленных на повышение их профессионально-педагогической направленности, доля «сомневающихся» выпускников значительно снижается.

Педагогическая практика служит не только закреплению полученных профессиональных компетенций, но и позволяет студентам выпускных групп увидеть преимущества будущей профессиональной деятельности, как в плане возможности самореализации, так и в плане социальной защищенности. В связи с этим важно в ходе организации практики обеспечить взаимодействие студен-

тов с лучшими педагогами, достигшими вершин профессионального мастерства. Именно такие учителя могут не только продемонстрировать лучшие образцы педагогической деятельности и поделиться эффективным опытом организации образовательного процесса, но и «заразить» студентов профессиональной и личностной успешностью, показать выпускникам возможные векторы профессионального развития*.

Примечательно, что еще до окончания обучения более половины студентов выпускных групп института (51,2 %) определились с местом будущего трудоустройства, называя при опросе конкретные образовательные организации, в которых собираются работать. В большинстве указанных образовательных организациях студенты проходили производственную практику и, получив хорошие рекомендации от учителей — наставников, смогли заинтересовать руководителей. Это свидетельствует о личностной и профессиональной зрелости выпускников, сформированности коммуникативных умений и способов деятельности.

Эффективность работы Центра подтверждается достаточно высоким показателем трудоустройства выпускников ГБОУ ВО СГПИ в соответствии с профильной направленностью освоенного направления подготовки, который в течение последних пяти лет составляет около 80 %. Отметим, что часть выпускников не трудоустраиваются в первый год после окончания вуза по объективным причинам, таким как прохождение службы в рядах Вооруженных сил РФ, нахождение в отпуске по уходу за ребенком, продолжение обучения в магистратуре. С учетом таких студентов показатель трудоустройства в Ставропольском государственном педагогическом институте приближается к 100 %.

В то же время, анализ опыта деятельности Центров трудоустройства различных вузов, а также использование антропоцентрического подхода, позволяют выделить направления совершенствования процесса содействия трудоустройству выпускников вуза:

* Шумакова А.В. Сущностные основания проектирования интегративного образовательного пространства педагогического вуза в условиях модернизации российского общества // Мир науки, культуры, образования. 2014. №2 (45). С. 144–146.

— увеличение охвата студентов мероприятиями Центра. Так, начиная с первого курса обучения, необходимо осуществлять психолого-педагогическое сопровождение студентов, особенно на этапах практической подготовки в период прохождения практики, обеспечивать накопление опыта для трудоустройства, способствовать успешной адаптации студентов на рынке труда и т. п.;
— расширение тематики проводимых мероприятий (юридическая поддержка, консультация по трудовым вопросам и т. п.);
— более широкое привлечение к участию в мероприятиях сотрудников кафедр института (ведение грамотного диалога, выступление перед аудиторией, деловая переписка, работа в команде, грамотное завершение конфликтных ситуаций и т. п.);
— расширение форм взаимодействия и сотрудничества с работодателями.

В качестве перспективного направления вуз планирует более качественную проработку вопросов адаптивной готовности студентов к современному рынку труда, внедрение новых форм и возможностей поддержки трудоустройства. Предполагается разработка специальных программ адаптации студентов к современному рынку труда со специализацией по направлениям подготовки образовательной организации, начиная с первых курсов и заканчивая работой с выпускниками. Институт готов к сотрудничеству и поискам эффективных решений проблем профессиональной адаптации студентов с будущими потенциальными работодателями и государственными учреждениями, содействующими занятости молодежи.

УДК 159.9

НИКАБАДЗЕ О.С.
NIQABADZE O.S.

# Психолог в современной системе образования: изменения в научно-практической парадигме

# The psychologist in the modern education system: changes in scientific paradigm

В статье рассматриваются актуальные проблемы современного образования, которые оказывают влияние на понимание процессов, происходящих в данной системе. Образование воспринимается и как социальная деятельность, и как сфера услуг сегодня, а отсюда наиболее важным становится рассмотрение социокультурной модернизации в образовании с позиций герменевтики. Как с точки зрения современной психологической науки и практики рассматривать психологическое и эмоциональное здоровье личности? Какова миссия психолога образования сегодня? Автор статьи не дает готовых ответов на эти вопросы, но приглашает к размышлению и диалогу. (The article concerns topical problems of modern education, which have an impact on the understanding of the processes occurring in the system. Education is perceived as a social activity, and as the service sector today, and hence becomes the most important consideration of socio-cultural modernization of education from the standpoint of hermeneutics. From the point of view of modern psychological science and practice to consider the psychological and emotional health of a person? What is the mission of the psychologist education today? The author does not provide ready-made answers to these questions, but invites to reflection and dialogue.)

**Ключевые слова:** образование, психология, социальная деятельность, социокультурная модернизация. **Keywords:** education, psychology, social work, socio-cultural modernization.

Одно из самых крупных изменений в нашем обществе заключается в том, что современный человек обязан постоянно быть успешным, «жить без границ», и эта идея навязывается ему через рекламу, ролевые модели. Это сочетается с созданием иллюзии того, что совершенство возможно и достижимо, и что на каждый вопрос есть свой ответ. Забывая при этом, что во все времена у всех крупных этических систем и религий было нечто общее — необходимость владеть собой, обучение жить с нереализованными желаниями и невозможностью удовлетворить все свои потребности. Нынешние этические рамки пропагандируют противоположное: для каждой проблемы есть свое решение, если чего-то у те-

бя нет — ты в этом виноват сам. Мифология нынешнего общества представлена экономическими понятиями: «достижимость», победа как главная цель в сочетании с идеями из точных наук и цифровых технологий. Пример: предположение, что все может быть измерено и приведено к единому стандарту. Такова рамочная конструкция, в которой должен выживать сегодня человек. Где стремление добиться успеха оказывается важнее соблюдения внутренних критериев порядочности. Все это приводит к смещению нравственных ориентиров, и успех оказывается важнее честности и альтруизма.

Во все этом мы заходим слишком далеко. Жизнь начинает сводиться к количественным оценкам, цифрам и таблицам. Когда мы занимаемся тестологией, мы упускаем культуру диагностики качества. Все это приводит к одностороннему акценту на соперничестве и соблюдении собственных интересов. При этом игнорируется другой важный тип взаимоотношений человека — сотрудничество. Ведь мы являемся носителями, в том числе изменений, произошедших на более поздних стадиях эволюции. Попробуем только представить, что бы случилось с нами, если бы перманентная эгоистическая агрессия действительно была единственной побуждающей силой развития. Но из-за доминирующих идеи успешности и конкурентоспособности мы сейчас лишь усиливаем резкость этой односторонней картины мира.

Поэтому важным, на наш взгляд, является переход от диагностики отбора к диагностике развития ребенка, возможности его развития.

С конца 90-х мы приступили к модернизации в образовании. И есть разные понимания модернизации. Но то, что происходит сегодня очень точно описано в аналитической работе социолога Льва Будкова «Абортивная модернизация»: зачинаем что-то, а потом перескакиваем на другое, не даем ничему родится в срок, и живем в ситуации перманентного выкидыша*.

* Братусь Б.С. Русская, советская, российская психология. М., 2000. С. 17.

Сегодня, как и в последние годы, идет битва понимающего, герменевтического характера за то, что представляет собой институт образования как особый институт нашего общества. И в этой баталии прослеживаются разные подходы и акценты. То, что становится очевидным, — это ярко проступающие две полярности в понимании образования, в понимании того, что такое образование. Одна полярность отражена в некоторых норматив-

ных документах, пониманиях: образование — это сфера услуг. И она определяет целую цепь действий и отношение к тем, кто является субъектами в этом процессе. Другая полярность — образование как ведущая социальная деятельность общества, порождающая личность и ментальность этого общества*.

Итак, образование, как сфера услуг — это показатель технократической модернизации. Я не вкладываю в эти слова негативных коннотаций. Но это другой язык: «нормативно-подушевое финансирование», «аттестация», «ЕГЭ», «лицензирование», «аккредитация» и т. д., и т. п. На первый план выходит нормативно-правовое обеспечение. Почему у меня это вызывает ощущение риска и тревогу? Образование, во главе которого движется технократическая модернизация — это, по словам А. Асмолова, «всадник без головы»**. Или это яркий пример безцелевого менеджмента. Когда экономика впереди, а семантика и смыслы — позади. Когда ценности оказываются позади экономики.

Специальные исследования показывают, что погружение в прагматизм, материальное существование меняет шкалу нравственных ориентиров и ценностей детей. Трансляция таких ориентиров приводит к деформации личности ребенка, односторонности и бесчувственности, потребности самоутвердиться в ущерб другим и отсутствию нравственных чувств и добродетельных ценностей.

Да, технократическая модернизация необходимая вещь, но она должна быть производной от социокультурной. Если мы не отвечаем за содержание образования, за ценности, которые мы передаем, то нет смысла перекладывать вину на «общество» или «рынок». Существует другой подход к образованию, который определяет его как институт социализации. Это показатель социокультурной модернизации, которая стоит на герменевтике, языке смыслов, а не только значений***. Для того чтобы обучить внешнему, нужно воспитать внутреннее, так как невидимое и непоказуемое становит-

* Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994. С. 29.

** Хамитов Н. Философия человека: от метафизики к матаантропологии. Киев, 2002. С. 108.

*** Бахтин М. Проблема содержания, материала и формы в словесном художественном творчестве. М. 1924.

**** Косов Г.В., Бобренко О.С. Педагогическая антропология: социокультурный и психологический абрис (теоретико-методологические очерки). Ставрополь, 2008. С. 24–25.

ся условием формирования видимого и показуемого[****].

Эти две полярности спорят между собой. А педагогу сегодня жить в этих линиях анализа.

Кроме того, меняются ориентиры, подходы в развитии психологической науки и практики в образовании.

Гуманистическая психология была признана в 1950–1960-х годах в качестве новой психологической парадигмы. Она была ориентирована на самобытность и самодостаточность человека (у нас в педагогике и психологии образования всплеск личностно-ориентированной педагогики, построенной на гуманистической психологии, пришелся на 90-е годы)[*]. Этот подход стал яркой вехой в развитии психологии, скорректировал профессиональные принципы в гуманитарных сферах, придал импульс становлению практики психологической помощи людям. Однако сегодня далеко не все его идеи воспринимаются с прежней убедительностью. Гуманистическая психология реализует установку персоноцентрического сознания, для которого «самость» — это основополагающая и конечная ценность[**]. Последствия такого подхода в образовании мы ощущаем уже сегодня, когда для очень многих молодых родителей и их детей объектом поклонения становятся их собственное «я», нормой жизни — самоутверждение и самовыражение во всех доступных формах, а целью жизни — земные блага. В наше время эта тенденция оформилась в культ вожделенной успешности и приобрела характер некой социальной догмы. В действительности же замыкание человека в своем самосовершенствовании ради самосовершенствования чаще всего приводит к обессмысливанию бытия и общему снижению жизнеспособности[***].

Установка на самоактуализацию получила неоднозначную оценку и среди самих гуманистически ориентированных психологов. Хорошо известна точка зрения В. Франкла[4*], утверждавшего, что самоактуализация — это не конечное предназначение человека.

Сегодня отечественная психологическая наука предлагает иные основания и принципы рассмотрения проблемы психологического здоровья, сообразные нашей культурной традиции и ментальности. Они последовательно реализованы в русле гуманитарно-антропологического подхода. Центральной для данного подхода является идея возможности восхождения человека к полноте собственной реальности[5*]. Ее суть отражена в клю-

[*] Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994. С. 48.

[**] Маслоу А.Г. Мотивация и личность. СПб., 1999. С. 22–26.

[***] Лосев А.Ф. Эстетика // Философская энциклопедия. Т. 5. М., 1995. С. 127–129.

[4*] Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990. С. 33.

[5*] Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. М., 2000. С. 162.

чевых понятиях: «гуманитарный» — происходящий от латинских слов *«почва»* и *«человечный»*; «антропологический» — производное от греческого слова *«человек»*, символизирующее сущностные, потенциальные силы человека. Здесь важно понять, что антропологическая модель не умаляет описанные гуманистическими психологами аспекты человеческой экзистенции. Речь идет об иной методологической и мировоззренческой основе.

При составлении стандарта и пакета документов для психологов образования Ставропольского края мы ориентировались на гуманитарно-антропологический подход. Это отражает нашу позицию и при составлении этического кодекса, и при описании общих положений деятельности педагога-психолога в различных типах образовательных учреждений*.

Поэтому там нет прописанных диагностических методик, коррекционных программ, по которым как под копирку будут работать все.

Прогресс — это, прежде всего, рост когнитивной сложности и разнообразия. Появляется пространство выбора, хоть часто это и нелегко. Но оно дает возможность выбирать нам методические ходы. Многое будет определяться профессиональным тренингом психолога, уровнем его подготовки, особенностями практического направления, в котором он работает. Это касается всего: программ, систем повышения квалификации, учебников и в том числе методов, используемых им в работе.

Это не раз и навсегда установленное что-то, документы, конечно, могут дорабатываться. Но наша цель повышение организационной психологической культуры педагогов-психологов, а также осознание каждым специалистом своего места в системе мировых и российских стандартов**.

Таким образом, профессиональная идентичность понимается нами как свободное выполнение профессиональной деятельности, повышение уровня притязаний, профессиональное совершенствование, ощущение зна-

* Бобренко О.С. Методические рекомендации по содержанию деятельности педагога-психолога Сборник документов педагога-психолога образовательного учреждения Ставропольского края. Ставрополь, 2013.

** Там же. С. 3–14.

чимости своей деятельности и контактов, а также формирование желания передачи своего профессионального опыта.

Миссия педагога-психолога в новой реальности состоит:

— для общества — в сохранении его целостности в аспекте его социокультурной репродукции;

— для мира детства — в развитии счастливого ребенка в разобщенном мире;

— для родителей — в помощи по развитию ответственной и свободной личности;

— для профессии — в осознании того, что главное в профессиональной компетентности — это система профессионального развития, а не просто повышение квалификации.

# АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В ДОШКОЛЬНОМ И ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ

II РАЗДЕЛ

УДК 373.2

МЕДВЕДЕВА Л.М. (MEDVEDEVA L.M.),
ХАЛИЛОВА Ф.А.-К. (KHALILOVA F.A.-K.)

## Образовательная программа дошкольного образования как структурный элемент обеспечения качества

## Educational program of preschool education as a structural element of quality assurance

В статье рассматриваются вопросы реализации программы дошкольного образования с учетом требований к качеству, новых нормативных документов в области дошкольного образования. Рассмотрен авторский подход к проблеме качества дошкольного образования и апробации образовательных программ дошкольного образования. (The article discusses the implementation of the program of preschool education taking into account the quality requirements, new regulatory instruments in the field of preschool education. Considered the author's approach to the problem of the quality of preschool education and approbation of educational programs of preschool education.)

**Ключевые слова:** образовательная программа, федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, swot-анализ. **Keywords:** educational program, federal state educational standard of preschool education, swot-analysis.

В связи с обновлением нормативной базы обеспечения деятельности дошкольных образовательных организаций (далее — ДОО) вектор дошкольного образования смещен к проблеме налаженности функционирования всех компонентов этой системы. Одним из таких компонентов является образовательная программа дошкольного образования. Образовательная программа, определяя комплекс характеристик дошкольного образования (объем, содержание, целевые ориентиры-результаты) нацеливает работников дошкольного образования на организацию качественного дошкольного образования в условиях конкретной организации. Программа дошкольного образования — это инструмент ас-

семблирования основных условий образовательной организации с целью обеспечения позитивной социализации детей и индивидуализации.

Педагогические работники поставлены перед выбором образовательной программы, которая определяет деятельность всей организации, а главное, деятельность с детьми, родителями и всем персоналом. Так, стандарт определяет цели и ориентиры разработки основных образовательных программ дошкольного образования. Программа является документом, с учетом которого организации, осуществляющие образовательную деятельность на уровне дошкольного образования, самостоятельно разрабатывают и утверждают основную общеобразовательную программу дошкольного образования.

Проблема обеспечения качества весьма деликатная, и качество, по-нашему мнению, обеспечивается не только содержанием и структурой программы, но и условиями ее реализации в современных условиях.

На официальном сайте ФГАУ «Федеральный институт развития образования» представлено 25 примерных программ (как парциальных и комплексных), рекомендуемых к использованию. Однако, являясь ступенью общего, дошкольное образование, по всей вероятности, обеспечивает качество как первая его ступень. Долгое время к этой ступени относились как отдельному звену, но, в настоящее время, только слаженность работы на первой ступени определяет ориентиры качества образования.

В связи с этим качество образования можно определить как сбалансированное соответствие совокупности свойств и характеристик образовательного процесса, его результатов, и всей системы образования в целом установленным потребностям, целям, требованиям и нормам (стандартам), которые определяются отдельными гражданами, предприятиями и организациями, обществом и государством в целом*.

* Практические рекомендации по выбору типовой модели системы управления качеством образования для вузов и ссузов. СПб., 2005. С. 5.

Относительно новым в сфере образования Российской Федерации является понятие «качество оказания образовательной услуги», потребителями которой выступают дети, родители, персонал ДОО, общество и государство. Родителя при выборе ДОО, в большинстве случаев, не заботят проблемы качества и руководствуются они только территориальным расположением, а затем, включаясь в образовательный процесс, ориентируются на качество оказания образовательной услуги в ДОО. К сожалению, введение новых нормативных документов не обеспечи-

вает подлинного качества. Все чаще любая деятельность в рамках реализации программы сводится к формальному выполнению каких-либо показателей, установленных обществом и государством. В условиях дошкольной образовательной организации качество дошкольного образования обеспечивается спектром условий, которые содействуют в повышении качества, и удовлетворяют потребности родителей, общества в целом.

По нашему мнению, одним из подходов к обеспечению качества образования является соблюдение международных требований в области управления, реализации, организации и поддержания на должном уровне качества реализации отдельных компонентов, в частности, программ ДОО.

Например, использование SWOT — анализа реализации программы дошкольного образования. Однако, при всем многообразии научных изысканий на тему содержания и методики проведения SWOT-анализа, данный метод недостаточно адаптирован к условиям и специфике образовательных организаций дошкольного, общего и дополнительного образования. Современные публикации в основном посвящены анализу состояния организаций высшего образования. Немаловажно, что в настоящее время данный метод достаточно активно используется при формировании стратегий развития образовательных организаций, однако практика показывает, что в большинстве SWOT-анализов имеются типичные ошибки, которые свидетельствуют о слабом понимании сути данного инструмента и нарушении правил методики его проведения. Отметим также сравнительно небольшое количество публикаций, отражающих специфику содержания и технологии проведения SWOT-анализа деятельности образовательной организации, среди них работы: Прикота О.Г., Виноградова В.Н., Беловой Е.Н., Лаврушовой Ю.Е., Симаевой И.Н., Карпушко Е.Н., Андреенко А.С., Никонова Р.В. и др.*.

* Патрахина Т.Н. SWOT-АНАЛИЗ как инструмент планирования стратегии образовательной организации // Науковедение. 2015. Т. 7. №2 (27). С. 151.

В основе обеспечения качества дошкольного образования может быть положен европейский опыт оценки.

Конечно SWOT-анализ (сильные и слабые стороны, возможности, угрозы) осуществляется на этапе планирования (выбор программы, оценка условий ее реализации, готовность образовательных работников к инновациям и их освоение). В реалиях ДОО важно приспособить эту систему в определении качества с точки зрения результативности и конкретных условий, среды ДОО. База каждой образовательной организации представляет собой синтез материально-технических, психолого-педагогических условий, но, обращаясь к запросам стандарта, должна соответствовать требованиям развивающей предметно-пространственной среды.

Не исследована и представлена «однобоко» проблема перспектив реализации программы. В большей степени содержание программы «подстроено» под требования стандарта и не апробировано в новых обстоятельствах в связи с жесткими временными рамками реализации стандарта. Принимая во внимание тот факт, что в ДОО могут реализовываться сразу несколько образовательных программ, которые по своему содержанию априори не могут быть идентичными, поэтому их выбор, внедрение и качество реализации представляют сложнейшую работу педагогов-профессионалов по формированию их компетентности в данных вопросах.

Важнейший фактор качества — обеспеченность высококвалифицированными ресурсами в его обеспечении. Причем, это не только наличие базового образования, но готовность применять на практике новшества в условиях функционирования перемен. В частности, использование «людских» ресурсов — это и есть особенности понимания сотрудниками содержания образования и умение подстраивать его к тем целевым установкам, которые определяет ДОО.

Воспитатель ДОО сориентирован на мероприятия, виды деятельности в работе с детьми, но важнее видеть (а лучше предвидеть) результаты деятельности, оценивая свои сильные и слабые стороны труда, условия, контингент детей, специфику региона и т.д.. Реализатором программы является воспитатель как ключевая фигура обеспечения качества, а руководство ДОО управляет им (качеством) в условиях реальной жизнедеятельности. Таким образом, первостепенной задачей является оценка осведомленности в этом вопросе всех субъектов обеспечения качества. С данной позиции важна оценка развития детей (педагогическая диагностика), которая в соот-

ветствии с требованиями определяет эффективность педагогических действий, способствующих индивидуальному развитию детей. Так в стандарте указан ряд условий реализации программы. Перечислим некоторые из них: уважение личности ребенка; выбор форм и методов работы с детьми с учетом возрастных и индивидуальных особенностей; поддержка инициативы и самостоятельности детей; предоставление возможности выбора (материала, видов активности, партнера для игры); недопущение физического и психического насилия; привлечение родителей к образовательной деятельности ДОО и др.* Эти условия — простые постулаты педагога-гуманиста, способного предугадывать последствия их невыполнения и усовершенствовать свои действия в отношении ребенка в данном направлении. Воспитатель, реализуя эти условия, решает спектр задач качества, итогом которых является механизм взаимодействия в триаде «микросоциум – «Я» – общество».

* Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Письма и приказы Минобрнауки. М., 2015. С. 15.

Важным фактом реализации качества программы является работа с детьми с ограниченными возможностями здоровья, что требует от воспитателя работы не «для галочки», а полноценной успешной образовательной деятельности. Этот аспект сейчас особо остро воспринимается педагогами, так психологическая и педагогическая готовность специалиста является в данном случае залогом успешной работы с «особенными детьми». Стандарт дошкольного образования определяет для педагога отсутствие дискриминации в получении качественного образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и нацеливает их на проведение качественной диагностики, коррекции нарушений развития, помощь в социальной адаптации, оказание ранней коррекционной помощи и т. д.

В основном современные программы ничем в корне не отличается от того, что было ранее. Наличие разделов программы (целевой, содержательный и организационный), образовательных областей и их описания в полной мере не гарантируют качества, но несомненным досто-

инством стандарта в данном случае является достижение целевых ориентиров как показателей развития обучения и воспитания детей от 2 месяцев до 7 лет, что идентично проблеме получения качественного образования детьми и заинтересованности государства в данной проблеме.

Дошкольное образование — это стержневой компонент получения детьми навыков социальной жизни, общения, жизненно важных личностных качеств, нравственности. Необходимо расширять и разрабатывать методическое обеспечение качества с позиции европейского опыта планирования и управления качеством, осведомленности работников ДОО в вопросах качества и его оценки в современных условиях.

Безусловно, должны быть проведены исследования в области апробации образовательных программ, создания моделей управления качеством с учетом реализации программы ДОО, на уровне государства намечены понятные для воспитателей ДОО механизмы оценки качества дошкольного образования и т.д.

УДК 378

ЧУПАХА И.В. (CHUPAKHA I.V.),
МОРОЗОВА Т.П. (MOROZOVA T.P.)

# Современные тенденции развития дошкольного образования: управленческий аспект

# Modern tendencies of development of preschool education: managerial aspect

В статье определяются современные тенденции развития дошкольного образования в области управления ДОО, при введении ФГОС ДО, к которым относятся инновационный характер образования и перевод дошкольного учреждения в режим развития, предполагающий организацию взаимосвязанных образовательных пространств детей, педагогов и родителей. (The article defines modern trends in the development of preschool education in the field of pre-school management organization, with the introduction of the FGOS DO, which include the innovative nature of education and the transfer of preschool institutions in the development mode, which includes organization of interrelated educational spaces for the children, teachers and parents.)

**Ключевые слова:** управление, режим развития, режим функционирования, пространство дошкольного учрждения, инновация, инновационные процессы, гуманизация, демократизация, диверсифткация. **Keywords:** management, development mode, operation mode, space preschool acridine, innovation, innovative processes, humanization, democratization, diversifikacija.

В сознании педагогического сообщества сегодня отражаются реформы системы дошкольного образования, которые определены социальными процессами, происходящими в обществе, единой образовательной системой. Необходимо искать новейшие актуальные направления развития педагогической системы, так как «по-старому» работать сегодня нельзя, и большинство работников системы образования это понимают.

Оптимизация развития образовательной системы за счет введения инноваций в структуру управленческой деятельности дошкольной организации и педагогического процесса в целом, является одним из приоритетных направлений, которое поможет изменить взгляды на систему функционирования современного детского сада. Такие изменения могут произойти только при изменении режима функционирования ДОО в режим развития. Дан-

ная точка зрения имеет место в трудах Белой К.Ю., Майера А.М., Третьякова П.И., Санталайнен Т.Н. и др.

Сегодня можно констатировать формальный переход на новый инновационный режим работы ДОО. Прежде всего, это связано с реализацией содержательного компонента образовательного процесса. Не происходит мотивированное понимание целей и задач ФГОС ДО при разработке и апробации ПООП ДОО, отсутствует профессиональная, личностная составляющая у дошкольных работников. Многие не признают самоценность и уникальность дошкольного периода, в соответствии с этим не реализуется деятельностный характер образования. Этими особенностями обусловлена актуальность рассматриваемой проблемы.

Анализ актуальных приоритетов образования, связанных с принятием нормативно-правовых документов (Закона РФ «Об образовании», ФГОС ДО), дает нам право выделить основные направления образовательной политики, определяющие платформу инновационных преобразований:

1. Процессы самоуправления и соуправления, определяющие управленческий характер, направлены на гуманизацию образования, на приоритет субъектого (личностного) развития всех участников образовательных отношений, их рефлексию.
2. Направленность образовательного процесса на ценностно-смысловую составляющую самой личности и окружающей среды;
3. Деятельностный характер образования;
4. Удовлетворение личностных потребностей и интересов через расширение комплекса образовательных услуг. Как подчеркивает Белая К.Ю., приоритетным аспектом гуманизации образования является «самоопределение личности в культуре»*.
5. Демократизация образования в управленческом аспекте имеет место быть через продолжение пределов корпоративного самоуправления, расширения горизонтальных связей; новейшей системы взаимоотношений: субъект-субъектного характера, адаптивной системы управления.
6. Диверсификация образования ориентирована на углубление типов и уровней управ-

* Белая К.Ю. Инновационная деятельности в ДОУ. Методическое пособие. М., 2004. С. 30.

ления через вариативность, индивидуализацию, дифференциацию образовательных услуг, расширение структур сопровождения личности медико-оздоровительной, социально-психолого-педагогическое и коррекционной направленности).

Ориентируясь на вышеизложенное, задачами инновационного процесса в ДОО будут выступать*:

1. Интеграция инновационных образовательных программ с раньше существующими;
2. Применение разных интегративных образовательных технологий;
3. Тьюторское, методическое сопровождение педагогического процесса через разработку концепции научно-методического характера;
4. Приоритет кометентностного подхода к профессиональному становлению воспитателей ДОО, качественное, количественное расширение и углубление этого процесса;
5. Определение и внедрение условий, направленных на анализ, обобщение и распространение инновационного опыта.

* Белая К.Ю. Инновационная деятельности в ДОУ. Методическое пособие. М., 2004. С. 42.

Приоритеты дошкольного образования, ориентируют воспитателей детских садов посмотреть на ребенка дошкольника как на субъекта педагогической деятельности, активного соучастника образовательных отношений. А система образования, в этом случае, выступает как критерий процесс его саморазвития (В.Т. Кудрявцев).

Мы рассматриваем личность как целостный механизм, имеющий опыт социализации, обладающий способностями и темпераментом, мотивацией к жизненным установкам, где немаловажную роль играют эмоции и чувства. Центральной фигурой, соединяющей все эти категории, является образ «Я», характеризующий все аспекты «Я-концепции», проявляющиеся в категориях: «Я – есть», «Я – владею», «Я – смогу», «Я – хо-

чу», а так же уровне самооценки и притязаний. Каждая из представленных категорий «Я-концепции», итог психологических новообразований на различных возрастных шагах — это итог социализации, привыкания и самоутверждения.

Поэтому перевод дошкольного учреждения в режим развития обязан быть ориентирован на определение гармоничного развивающегося пространства детей дошкольного возраста, на приоритет индивидуального тьюторского сопровождения ребенка (ИОМ или ИОП), а конкретно: приоритета и единства, развивающих и воспитательных задач, определяющих теорию целостного развития личности (Лихачев Д.Б., Леонтьев А.Н., Запорожец А.В., Выготский Л.С., Петровский А.В.); взаимодействия взрослого и ребенка в образовательном процессе; трансформируемого, вариативного, разнообразного и безопасного жизненного пространства.

Выявленные нами пути нацелены на позитивную социализацию дошкольников и являются базисом формирования компетентностого подхода к социальной действительности, усвоения культуры.

По нашему мнению, целостность ДОО определяется личностными подпространствами: воспитателей, ребенка и родителей, и может быть представлена следующими компонентами:

1. Образовательное подпространство.
2. Подпространство дополнительного образования.
3. Подпространство инноваций.
4. Подпространство психолого-педагогического сопровождения.
5. Подпространство научно-методического сопровождения.
6. Отрытая безопасная безбарьерная среда.
7. Культурно-познавательное подпространство.
8. Подпространство взаимодействия с семьей.
9. Социальное подпространство.

Все составляющие системы взаимосвязаны меж собой, а основным условием развития определена система взаимодействия субъектов учебно-воспитательного процесса (детей, родителей и сотрудников ДОО). В этом случае, семья, определяет соцзаказ на образовательные сервисы, воспитатели, реализуют их от имени обще-

ства, а дошкольники — выступают потребителями образовательных услуг.

Подпространство развития семьи предопределено аспектами: уровнем интегрированности семьи в деятельность ДОО и детско-родительских отношений; преемственности и целостности требований ДОО и семьи; особенностями воспитания дома; организаций родительского общества.

Подпространство развития педагогов ориентировано на систему стимулирования и мотивации; мастерство и профессионализм педагогов; сотрудничество и сотворчество; социально-психологический климат в коллективе и его сплоченность.

Подпространство развития дошкольника определяется, прежде всего, характером предметно-развивающей среды (группа, ДОО, семья); интеграцией вариативного пространства; интеграцией профессионалов и деятельности; общественной обстановкой развития, целевого и полного медико-социально-психолого-педагогического сопровождения ребенка; организацией детского общества.

В каждом из представленных подпространств допустима индивидуальная логика развития, целей и задач, заключающихся в замене уровней и шагов: индивидуализация, интеграция, адаптация. С одной стороны, эти шаги представлены как самостоятельные единицы и отображают индивидуализацию процесса, а с иной стороны, демонстрируют высококачественные конфигурации, происходящие в структуре образовательного комплекса в целом и отдельной личности.

Этап привыкания ориентирован на определение актуального потенциала соучастников образовательных отношений, их саморазвития, субъектной роли в процессе образования. Второй шаг — интеграции, ориентирован на саморазвитие через комплекс деятельности и взаимодействия. Третий шаг — индивидуализация — указывает креативное личностное самоопределение, становление «Я-концепции», наибольшее обнаружение персональной сущности субъектов.

Что же представляет собой деятельности ДОО в режиме развития? Прежде всего, это логический, целеориентиррванный, персональный процесс, ориентированный новое качественное состояние (внутреннее и внешнее)*.

* Третьяков П.И., Белая К.Ю. Дошкольное образовательное учреждение: управление по результатам. М., 2003. С. 6.

К главным чертам режима развития ДОО разрешено отнести:

1. Инновационный тип, вид образовательного учреждения.
2. Преобразование компонентов педагогического процесса на базе гибкости, вариативности и мобильности.
3. Корпоративного субъекта управления, инициативности всех членов образовательного процесса.
4. Мотивационного программно-целевого, рефлексивного управления.
5. Организация образовательного пространства на приоритете программ развития ДОО и комплексно-целевых программ дошкольного образования.
6. Саморазвитие личности через атмосферу творчества, моральное и материальное стимулирование, приоритет личностно-ориентированного образования.
7. Активность педпроцесса, ориентированного на качественный результат на каждом этапе развития.
8. Непрерывное, многоуровневое образование в системах «ДОО – школа – вуз».
9. Конкурентоспособность учреждения на рынке образовательных услуг.
10. Разработка и внедрение инновационных методик и технологий, с опорой на зону ближайшего развития (Л.С. Выготский).

Таким образом, перевод дошкольного образовательного учреждения в режим развития объединен с главными функциями управления: анализом, планированием, организацией, контролем и регулированием образовательного процесса. Выделенные нами этапы, уровни развития отдельных пространств образовательного учреждения соединены общей логикой развития субъектов — дошкольников, воспитателей и семьи.

УДК 373

ВОЛОБУЕВА Е.В. (VOLOBUEVA E.V.),
СПЕРБЕР О.И. (SPERBER O.I.)

# Особенности мониторинговых исследований нравственных ценностых ориентаций у дошкольников в условиях реализации ФГОС ДО

# Peculiarities of monitoring studies of pre-schooleers moral value orientations in the framework of federal state educational standard of preschool education

Статья посвящена проблеме поиска критериев сформированнности нравственных ценностных ориентаций у детей старшего дошкольного возраста, а также рассмотрены особенности проведения мониторинга данного психолого-педагогического феномена в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. (The article tackles the problem of searching criteria to define the level of formation of moral valuable orientations of senior preschool age children. It also considers some peculiarities of monitoring of this socio-psychological phenomenon under the conditions of implementation of the Federal State Educational Standard of Preschool Education.)
**Ключевые слова:** мониторинг, федеральный государствнный образовательный стандарт дошкольного образования, нравственные ценностные ориентации. **Keywords:** monitoring, federal state educational standard of preschool education, moral value orientations.

Под воздействием социальных реалий проблема формирования нравственных ценностных ориентаций у дошкольников в современной психолого-педагогической науке приобретает статус одного из приоритетных исследовательских направлений. В теории и практике дошкольного воспитания начиная с середины 2000-х гг. именно аксиологический подход является методологическим фундаментом и средством, способствующим формированию ценностного отношения детей дошкольного возраста к окружающим предметам и явлениям.

Перспективность аксиологических стратегий развития образования, начиная с дошкольной ступени, определяется тем, что принципы аксиологического подхода дают возможность поиска оптимального соотношения традиционных педагогических ценностей и инноваций.

Впервые о необходимости построения системы мониторинга качества в ДОУ говорится в федеральных государственных требованиях к структуре ООП ДОУ. В данном документе формулируется необходимость появления новой системы оценки планируемых результатов. Но в связи с внедрением в образовательное пространство ДОУ нового нормативного документа (ФГОС ДО), перед педагогами ДОУ вновь определилась проблема. Противоречивость нового документа в вопросе мониторинга качества привела к неоднозначному пониманию необходимости данной работы.

Согласно стандарту, «требования к результатам освоения основной образовательной программы представлены в виде целевых ориентиров, которые представляют нормативные возрастные характеристики возможных достижений ребенка на этапе завершения уровня дошкольного образования. Целевые ориентиры не подлежат оценке, в том числе в виде мониторинга, не сопровождаются проведением промежуточных аттестаций. Они выступают основанием преемственности дошкольного и начального общего образования»[*].

* Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования. М., 2014. С. 12.

Проанализировав вышесказанное, возникает вопрос — если не будет проводиться оценка знаний детей, то по каким показателям будет оцениваться деятельность педагога?

Согласно п. 4.3 ФГОС ДО, «целевые ориентиры (социально-нормативные возрастные характеристики возможных достижений ребенка на этапе завершения уровня дошкольного образования) не подлежат непосредственной оценке, в т.ч. в виде педагогической диагностики (мониторинга), а также не являются основанием для их формального сравнения с реальными достижениями детей»[**]. Однако в п. 3.2.3. того же документа указано, что при реализации ООП может проводиться оценка индивидуального роста детей в рамках мониторинга. Также проведение мониторинга предусмотрена и авторами примерных программ дошкольного образования (Л.А. Парамоновой, Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой, Т.И. Бабаевой, А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцевой, Н.М. Крылова, В.Ю. Белькович, Н.В. Гребенкина, И.А. Кильдышева, В.Т. Кудрявцевой, Н.В. Микляевой).

** Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования. М., 2014. С. 4.

Проанализировав текст стандарта, можно обнаружить ряд утверждений, которые говорят о необходимости учета индивидуальности каждого ребенка при проекти-

ровании ООП и условий ее реализаций, что говорит о невозможности следовать стандарту, так как без изучения динамики развития ребенка (это обеспечивает только мониторинг) это не представляется возможным. Данные мониторинга экстраполируют динамику показателей, которые формируются у дошкольников в течение всего нахождения в образовательном учреждении. Отслеживая данную динамику, можно оценить успешность воспитательных и образовательных воздействий, оказанных на ребенка, определить траекторию индивидуального развития. Это сыграет положительную роль для педагога начального общего образования, поможет выстроить более эффективное взаимодействие с ребенком в период его адаптации к новым условиям. На наш взгляд, не имея мониторинговые данные, способствующие индивидуализации образования, не будет верифицирована динамика развития каждого ребенка, что будет способствовать потере преемственности двух ступеней образования (дошкольного и начального). Таким образом, в связи с вышесказанным, можно сделать вывод о необходимости мониторинговых исследований для дошкольной организации, так как она позволяет:

— выявить причины как положительных, так и отрицательных результатов, и факторов, способствующих этому;
— соотнести выявленные данные с задачами и уровнем реализации программы;
— выстроить траекторию индивидуального развития каждого воспитанника, определить степень коррекции;
— координировать дальнейшую деятельность воспитателей и специалистов, работающих с конкретно каждым ребенком*.

* Новиков М.С. Целевые ориентиры как результат достижений ребенка дошкольного возраста ФГОС ДО // Детский сад будущего: оценка качества в соответствии в СГОС дошкольного образования: Материалы международной научно-практической конференции. СПб., 2014. С. 32.

Ряд педагогов-исследователей, которые в своих трудах освещали данную проблему (А.В. Запорожец, Л.И. Божович, Л.А. Венгер, Н.И. Непомнящая и др.), отмечали, что достоверность диагностики детей старшего

дошкольного возраста зависит от точности поставленной цели. А также от понимания поставленных задач ребенком, временного ограничения (непродолжительность занятий), определения мотива личностной значимости ситуаций*.

* Нравственное и трудовое воспитание дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений // под ред. С.А. Козловой. М., 2002. С. 43.

Организация диагностики нравственных ценностных ориентаций представляет отдельную проблему, которая предполагает разработку критериев сформированности ценностных ориентаций, где критерий определяется как признак, на основании которого осуществляется оценка.

Для решения этой задачи, нами были проанализированы исследования в психолого-педагогической науке:

— изучение структуры и психологических основ формирования нравственных ценностных ориентаций (Б.Г. Ананьев, А.Г. Здравомыслов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.);
— проблемы поиска критериев сформированности нравственных основ личности (А.В. Зосимовский, Н.И. Монахов, Н.Е. Ефременко, Я.И. Позднякова, В.В. Копусова, Л.Ф. Чекина и др.);
— возрастные особенности детей старшего дошкольного возраста (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В.С. Мухина, Л.И. Божович, С.Г. Якобсон и др.).

В рамках нашего исследования нами была выявлена содержательная составляющая нравственных ценностных ориентаций, которая представлена во взаимодействии трех компонентов. Данные элементы определены нами как критерии сформированности нравственных ценностных ориентаций у детей старшего дошкольного возраста:

— когнитивный компонент (Л.С. Выготский, Б.Т. Лихачев, Д.Б. Эльконин), знание о совокупности базовых общечеловеческих нравственных ценностей, а также особенности восприятия нравственных ценностей детьми старшего дошкольного возраста;
— эмоциональный компонент (Д.Б. Лихачев, А.В. Кирьякова), положительное эмоциональное отношение к нравственным нормам;

— поведенческий компонент (В.Г. Асеев, Б.С. Гершунский, З.С. Васильев, А.В. Мудрик, Л.И. Новиков), способность к действию и установлению межличностного взаимодействия в соответствии с нравственными установками.

Еще одним краеугольным вопросом диагностирования, является определение показателей развития нравственных ценностных ориентаций у детей старшего дошкольного возраста. На основе выделенных нами критериев мы попытались определить показатели сформированности нравственных ценностных ориентаций у детей старшего дошкольного возраста. Под «показателями» мы понимаем знания, умения и навыки, особенности эмоционального восприятия, необходимые для определения наличия или отсутствия сформированного ценностного отношения у детей.

Изучая проблему формирования нравственных ценностных ориентаций у дошкольников, мы не обнаружили методик диагностики и диагностических заданий, которые могли бы быть использованы для мониторинга сформированности нравственных ценностных ориентаций у детей, опирающихся на предложенные критерии. При этом стоит заметить, что последнее по отношению к детям старшего дошкольного возраста практически не изучено. Хотя существует ряд диссертационных исследований, но это в основном фундаментальные, а не практико-ориентированные разработки. У детей других возрастных категорий (младший школьный, подростковый, старший школьный) уровень сформированности определяется с помощью различных методов. У детей младшего школьного возраста с помощью беседы, метода анкетирования, наблюдения в различных видах деятельности, моделирования ситуаций альтернативного выбора; у подростков и старших школьников — с помощью метода контент-анализа, анкетирования, анализа письменных работ, ранжирования и др. Из всех вышеперечисленных методов к де-

тям старшего дошкольного возраста возможно применить лишь несколько, предварительно адаптировав их, переосмыслив содержание и формы проведения. Нам видится, что данная проблема связана с возрастными особенностями детей дошкольного возраста, неразработанностью и суженностью спектра методов, которые актуальны для данной возрастной категории детей.

Таким образом, следующий этап нашего исследование будет заключаться в определение ряда диагностических методик, с помощью которых возможно выявить уровень развития нравственных ценностных ориентаций у детей старшего дошкольного возраста.

УДК 373.21

КИРИЧЕК К.А. (KIRICHEK K.A.),
ВЕНДИНА А.А. (VENDINA A.A.)

# Диаграмма как одно из средств развития математических представлений дошкольников

# Chart as one of the means of development of mathematical concepts of preschool children

В статье показано, что диаграмма является одним из средств, с помощью которого можно развивать математические представления дошкольников за счет формирования у них умения «читать» диаграммы и работать с прочитанными данными. Описана методика формирования умения «читать» диаграмму. Приведены примеры диаграмм и задания по работе с ними. (The article shows that the diagram is one of the means by which you can develop mathematical representations of preschool children through the formation of their ability to «read» the chart and work with the read data. A method for forming the ability to «read» the diagram.Examples of diagram and tasks to work with them.)

Ключевые слова: дошкольник, диаграмма, математика. Keywords: preschool child, diagram, mathematics.

В настоящее время математическая подготовка осуществляется на всех ступенях образования, начиная с дошкольной. Развивать математические представления важно ребенку вне зависимости от того свяжет ли он в будущем свою профессиональную жизнь с математикой или нет. Объяснить это можно тем, что владение элементарной математикой необходимо не только для выполнения расчетов и измерений в быту, но и для развития абстрактного и логического мышлений*, основными компонентами которых являются такие мыслительные операции как: анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, систематизация.

В разделе «Основные направления реализации Концепции развития математического образования в РФ в области дошкольного и начального общего образования» говорится о необходимости обеспечения условий для «освоения воспитанниками форм деятельности, первичных математических представлений и образов, используемых в жизни»**. Аналогичные требования выдвигают и обра-

* Киричек К.А. Подготовка бакалавров профиля «Дошкольное образование» к осуществлению математического развития детей в образовательных организациях // Кант. 2016. №1(18). С. 37–40.

** Концепция развития математического образования в Российской Федерации (Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 декабря 2013 г. №2506-р). С. 5. [Электронный ресурс] // URL: http://минобрнауки.рф/документы/3894 (Дата обращения: 01.05.2016).

зовательные программы дошкольного образования, в которых в качестве основной цели определяется формирование позитивной мотивации к занятиям математикой; развитие практических навыков, связанных с применением математических знаний в окружающем мире*. Умение работать с диаграммами необходимо не только в процессе обучения в школе и для успешной сдачи ЕГЭ по математике, но и в практически любой профессиональной деятельности в силу того, что диаграммы часто используют для наглядного отображения числовых данных. Диаграмма — это схематическое представление данных, прочесть которые может и дошкольник при построении её на доступном ему уровне.

Диаграмма является одним из средств, с помощью которого можно развивать математические представления дошкольников за счет формирования у них умения «читать» диаграммы и работать с прочитанными данными. Под умением «читать» диаграммы будем понимать правильную интерпретацию данных: определение разных видов множеств и количества элементов каждого из множеств, сравнение количества элементов множеств. После того как дошкольники научатся правильного «читать» диаграммы, можно предложить им задания на анализ, синтез, сериацию, выполнение вычислений.

Методика формирования умения «читать» диаграмму заключается в следующем.

Предварительная работа: подготовить наглядный и раздаточный материалы: область диаграммы и наборы одинаковых картинок (например, по 5 кошек, собак и попугаев), размеры которых соответствуют расстоянию между линиями сетки.

Показываем детям рисунок (например, рис. 1) и спрашиваем, что на нём изображено. (Ожидаемый ответ: кошки, собаки, попугай).

Как можно кошек, собак, попугаев назвать одним словом? (Ожидаемый ответ: питомцы).

Сколько кошек (собак, попугаев) изображено на картинке? (Ожидаемый ответ: 2**).

Как вы узнали, сколько кошек изображено на картинке? (Ожидаемый ответ: посчитали).

Что ещё помимо питомцев изображено на картинке? (Ожидаемый ответ: цифры и линии).

Как расположены линии и цифры по отношению друг к другу? (Ожидаемый ответ: рядом; линия справа от цифры и т. п.).

* Примерная основная образовательная программа дошкольного образования «ДИАЛОГ» / под ред. О.Л. Соболевой, О.Г. Приходько. М., 2013. С. 145.

** От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования (пилотный вариант) / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. М., 2014.

Как расположены картинки и линии? (Ожидаемый ответ: линия проходит над картинкой, сверху картинки и т. п.).

Получается, линия проходит над картинкой и указывает на цифру, соответствующую количеству картинок. Поэтому можно определить их количество не считая, а посмотрев на соответствующую цифру.

Далее предложить детям доставлять или убирать картинки и определять их число по диаграмме.

Затем сказать, что можно не картинки помещать между линиями, а прямоугольники, а под ними располагать картинку, показывающую, какие предметы обозначают прямоугольники (например, рис. 3).

**Рис. 1. Диаграмма «Питомцы».**

Выполняя задания по изображенной диаграмме можно отработать следующие программные задачи по формированию элементарных математических представлений (ФЭМП). Устанавливать отношения между целым множеством и каждой его частью; понимать, что множество больше части, а часть меньше целого множества; сравнивать разные части множества; считать; решать простые арифметические задачи на сложение и вычитание*. Использование диаграмм позволяет реализовать интегративный подход: обеспечение в процессе не-

* От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования (пилотный вариант) / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. М., 2014.
Примерная основная образовательная программа дошкольного образования «ДИАЛОГ» / под ред. О.Л. Соболевой, О.Г. Приходько. М., 2013.

посредственно образовательной деятельности (НОД) максимального количества пересечений между образовательными областями «Познавательное развитие» и «Речевое развитие».

Создать диаграмму для работы с детьми можно используя, например, возможности Microsoft Excel или сайта Онлайн Диаграммы (http://www.onlinecharts.ru).

Рассмотрим примеры использования диаграмм при проведении НОДпо ФЭМП.

**Рис. 2. Диаграмма «Игрушки».**

Задания для работы с диаграммой «Игрушки».

1. Сколько видов игрушек?
2. Какая игрушка обозначена зеленой (голубой, красной, желтой) областью?
3. Каких игрушек больше?
4. Каких игрушек меньше?
5. Чего больше машин или мячей?
6. Чего меньше кукол или мягких игрушек?

**Рис. 3. Диаграмма «Фрукты в вазе».**

Задания для работы с диаграммой «Фрукты в вазе».

1. Сколько видов фруктов в вазе?
2. Каким цветом обозначен столбик «яблоко» («груша», «слива»)?
3. Сколько яблок (груш, слив) в вазе?
4. Сколько всего фруктов в вазе?
5. Каких фруктов больше в вазе?
6. Каких фруктов меньше в вазе?
7. Чего в вазе больше: яблок или слив?
8. Чего в вазе меньше: слив или яблок?
9. Каких фруктов в вазе меньше всех, чуть больше и самое большое количество?
10. Сколько яблок и груш в вазе?
11. Сколько слив и груш в вазе?
12. Сколько нужно съесть яблок, чтобы груш и яблок в вазе стало поровну?
13. Сколько нужно ещё положить яблок в вазу, чтобы яблок и слив стало поровну?

Данный круг вопросов не является полным по работе с представленными диаграммами «Игрушки» и «Фрукты в вазе», он может быть расширен в соответствии с программными задачами и уровнем развития детей. Необязательно все представленные вопросы отработать на одной НОД, к диаграмме можно возвращаться на протяжении нескольких НОД. Таким образом, карточка с изображением диаграммы является средством математического развития детей, которое можно использовать неоднократно в течение обучения.

УДК 373

МАЖАРЕНКО С.В.
MAZHARENKO S.V.

# Этнический мини-музей как продуктивная технология ознакомления дошкольников с социокультурной действительностью

# Ethnic mini-museum as a productive technology familiarize preschoolers with social and cultural reality

В статье рассматриваются актуальные вопросы использования технологии музейной педагогики в детском саду, выявляются специфические особенности организации и функционирования этнического мини-музея в ознакомлении дошкольников с социокультурной действительностью. (The article considers topical issues of using the technology of Museum pedagogics in the kindergarten, revealed the specific features of the organization and functioning of ethnic mini-Museum to familiarize preschoolers with social and cultural reality.)

**Ключевые слова:** музейная педагогика, мини-музей, деятельностный подход, этническая культура, дошкольный возраст. **Keywords:** museum education, a mini-museum, activity approach, ethnic culture, preschool age.

Сквозным акцентом стандартизации дошкольного образования является поддержка развития личности, способной к самореализации и успешной социализации в обществе. Необходимость решения данной задачи, так или иначе, детерминируется полиэтническим характером социальной среды. В современном социокультурном пространстве ребенок уже изначально, практически с самого рождения, включен в систему этносодержащих отношений, которые становятся неотъемлемой составляющей его жизни. Социальная интегрированность (именно интегрированность — без потери собственной индивидуальности) ребенка в такого рода среду связана с расширением горизонтов его культурного опыта, умением понимать и принимать существующую разнородность и многоукладность окружающего мира. Такое положение дел безапелляционно ориентирует педагогов на необходимость

формирования социально-мобильной личности, способной к этносоциальному взаимодействию в современном обществе.

Личностная доминанта новой образовательной политики выдвигает на первый план проблему поиска эффективных технологий, направленных не только на актуализацию «самости» ребенка, но и его социализацию в условиях вариативности и многообразия окружающей действительности.

Внедрение образовательного стандарта влечет за собой такую расстановку педагогических приоритетов, при которой главной задачей становится не усвоение системы готовых знаний, а построение продуктивного взаимодействия на основе определенного культурного содержания. Смена приоритетов приводит к пересмотру технологической компоненты образования. В связи с этим обращают на себя внимание технологии, которые позволяют отойти от доминирующих в прошлом репродуктивных методов и обеспечить активную деятельность и самодеятельность именно ребенка, а не педагога, в специально организованной среде.

В аспекте всего вышесказанного особого внимания заслуживает технология музейной педагогики. Суть технологии — погружение ребенка специальным образом в организованную среду, где каждый предмет выступает в качестве источника информации о людях и культуре, несет сведения об окружающем мире, то есть становится средством передачи определенного социального и культурного опыта.

Музей, наполненный предметами этнической культуры, помогает расширить представления дошкольников о многообразном мире, увидеть сходства и отличия людей и народов, сформировать интерес к культурному наследию. В результате у ребенка появляется возможность осваивать окружающую действительность через приобщение к ценностям не только своего, но и других народов, развивать многомерность мышления, понимать и уважать иную систему ценностей.

В практике детского сада музейная педагогика становится не только средством адаптации ребенка к этнокультурной действительности, но и способом развития творческой, инициативной личности. В данном случае речь идет не о классическом варианте музея как хранилища историко-культурных ценностей, обители тишины и строгого этикета, а о мини-музее, в основе которого лежит деятельностный подход, обеспечивающий разноплановую активность ребенка. Специфической особенностью музейного дела в детском саду является отказ от преобладания объяснительно-иллюстративных методов, которые дают информацию в готовом виде, в пользу продуктивных методов, основанных на механизмах развития познавательной инициативы и творческого поиска дошкольников.

В обычном музее ребенок лишь инертный наблюдатель, а в музейном пространстве детского сада он — участник творческого процесса. В данном случае музей выступает технологией проблемного и исследовательского обучения, позволяющей конструировать различные виды детской деятельности. То есть, как альтернатива традиционному музею, музейное дело в детском саду приобретает характер «лаборатории» или «мастерской», где ребенок является субъектом познания и деятельности. В таком понимании мини-музей чаще всего выступает как проектный метод, где ребенок от начала до конца становится участником исследовательского процесса (изучение проблемы, сбор информации, оформление экспозиции, презентация исследовательской работы).

Очевидная значимость этнических мини-музеев в работе с дошкольниками связана с некоторыми особенностями их организации и функционирования. Само понятие «мини-музей» довольно характерно для дошкольной специфики и отображает ранний возраст участников, некоторую ограниченность тематики, небольшие размеры экспозиций.

Создание мини-музея возможно не только в специально отведенном и оборудованном помещении, но и в каждой группе дошкольной организации, что позволяет значительно расширить тематическую направленность экспозиций, углубить представления детей по отдельным темам. Так, для создания общего музея в детском саду наиболее подходят обширные темы: «Россия — народов дружная семья», «Народные промыслы», «Театры народов мира», «Народный костюм», «Народные музыкаль-

ные инструменты» и т. д. Для организации внутригрупповых экспозиций возможно применение узконаправленных тем: «История одной вещи (валенка, утюга, свечи и др.)», «Чудо-Хохлома», «Эта необыкновенная гжель», «Народная вышивка» и прочее.

Большая ценность мини-музеев состоит в том, что ввиду компактного размещения (экспозиция может поместиться даже на одной полке), их создание возможно в любых зонах пространства дошкольной организации: группе, раздевалке, спальной комнате, с использованием разной (большей или меньшей) площади интерьера. Подобное размещение позволяет решить существующую проблему дефицита свободных помещений в детском саду и, вместе с тем, наполнить предметную среду группового пространства новым содержанием о жизни одного или даже нескольких народов.

Характерно, что музей в детском саду — это результат общения и совместной работы детей и взрослых (педагогов, родителей и других членов семей воспитанников). Это долгосрочный проект, который включает сбор, изучение, пополнение экспонатов музейной среды, их презентацию. Причем, в роли экскурсоводов могут быть как сами дети, так и члены их семей. Важно, что все участники проекта чувствуют свою причастность к созданию музея: приносят национальные предметы из дома или участвуют в их приобретении, обсуждают презентацию создаваемой экспозиции. Такое активное участие предполагает развитие познавательной инициативы и любознательности у ребенка, в тоже время формирует у него ощущение соавтора, творца.

Мини-музей в детском саду — это интерактивная среда, обеспечивающая наглядность и осязаемость образовательной деятельности, свободный выбор ребенком занятия в соответствии с его интересами и потребностями. В мини-музее ребенок имеет свободный доступ к предметам экспозиции, может их трогать, самостоятельно переставлять с одного места на другое, устраивать самодеятельную игру. Такая интерактивность помогает подде-

рживать интерес дошкольников к предметам и объектам народной культуры, а также формировать представления об их назначении, свойствах, качествах. Предоставление ребенку возможности свободно брать любые экспонаты и действовать с ними позволяет преодолеть формальный, декларативный характер музейной работы и наиболее приспособить ее к возрастным особенностям детей дошкольного возраста.

Важной особенностью этнических мини-музеев в детском саду является то, что они позволяют широко использовать адекватные дошкольному возрасту формы деятельности: специальные дидактические игры, игровые упражнения, творческие и практические задания с опорой на имеющийся наглядный материал. Это позволяет эффективно закреплять представления детей и развивать творческие способности в процессе познания социокультурной реальности.

Трансляция культурных ценностей в рамках музейных экспозиций может осуществляться как в синхронном (основанном на современных контактах), так и диахронном (сохраняющем целостность культуры во времени) порядке. Так, при синхронном типе связей предметы экспозиции могут подбираться из разных этнических культур, и таким образом происходит межкультурное сравнение. Согласно диахронным связям, музейная коллекция создается из предметов, принадлежащих культуре одного народа, и в данном случае дети могут проследить процесс временной эволюции какого-либо предмета в рамках данной культуры. Характерно, что со многими темами можно знакомить как синхронно, так и диахронно. Так, по теме «Народный костюм» можно создать музейную экспозицию, представляющую традиционный костюм разных народов (синхронный тип связи), а можно показать историю появления и развития предмета одежды одного народа (диахронный тип связи).

Как действенный модуль совместной образовательной деятельности, музейная технология позволяет осуществлять взаимное ознакомление детей с групповыми экспозициями друг друга. Дошкольники могут посещать мини-музеи своих сверстников из соседних групп в любое удобное время. Такой взаимообмен позволяет значительно обогатить кругозор детей новой культурной информацией, расширить диапазон восприятия окружающего мира. «Хозяева» мини-музея могут в живой и доступной форме рассказать об экспонатах, продемонстри-

ровать способы действия с ними. «Зрители», в свою очередь, имеют прекрасную возможность повысить свою осведомленность и «поэкспериментировать» с предметами экспозиции.

При всех имеющихся преимуществах и благоприятных перспективах организации музейного дела в работе с детьми дошкольного возраста, следует отметить, что создание этнического мини-музея не может заменить посещение детьми настоящих этнографических и краеведческих музеев. Дети должны осваивать культуру поведения в обычном музее, соприкасаться с истинным историко-культурным наследием.

Таким образом, использование музейной педагогики становится актуальным технологическим решением вопроса повышения этнокультурной осведомленности детей, познания ими многообразия социокультурной действительности. И принципиально важно, чтобы этнический мини-музей стал частью развивающей предметно-пространственной среды детского сада, так как он формирует у ребенка способность и потребность осваивать культурную реальность на активной, деятельной основе.

УДК 373.3/5

РЯБЧЕНКО Н.Н.
RYABCHENKO N.N.

# Специфика обучения русскому языку в условиях полиэтнической образовательной среды школы

# The specificity of teaching russian language in the conditions of polyethnic educational environment of the school

Статья затрагивает проблему обучения русскому языку в условиях полиэтнической образовательной среды школы. В публикации рассмотрены особенности ознакомительной работы с национальными культурами на уроках русского языка в средней школе, представлены подходы к реализации этнокультурного компонента в учебно-воспитательном процессе. Основной упор в работе сделан на описании языковых заданий этнокультурного содержания. (The article concerns the problem of teaching the Russian language in a multi-ethnic educational environment of school. The article describes the features of the study works with national cultures at Russian lessons in high school, presented the approaches to the implementation of the ethno-cultural component in the educational process. The focus of the work is done on the job description language ethno-cultural content.)
Ключевые слова: полиэтническая образовательная среда, русский язык, национальная культура, этнокультурное содержание. Keywords: multi-ethnic educational environment, the russian language, national culture, ethno-cultural content.

Полиэтническая образовательная среда школы представляет собой сложный многоаспектный феномен, характеризующийся многообразием взаимодополняющих друг друга этнокультур, непосредственно влияющих на процесс формирования личности, она отражает особенности этнического многообразии и является универсальной средой социализации представителей разных национальностей. В условиях полиэтнической образовательной среды школы ученик находится на рубеже культур, вследствие чего перед ним встают две существенные личностно-значимые задачи: сохранение своей культурной идентичности и адаптация к новым условиям. С этой точки зрения остро встает необходимость формирования этнокультурной компетентности обучающихся. Большие потенциальные возможности в привитии чувства любви к родному языку, в осмыслении общечеловеческих ценностей, в воспитании личности с высоким чувством пат-

риотизма, в формировании уважительного отношения к другим культурам заложены в учебном предмете «Русский язык». Н.С. Булгаков писал: «Национальность проявляется в культурном творчестве. Самое могучее древо культуры, в котором отпечатывается душа национальности, есть язык...»[*].

Школьные уроки русского языка в условиях полиэтнической образовательной среды должны не только пробуждать интерес к учению, но и учить понимать самих себя, свои национально-психологические особенности, содействовать принятию мира таким, каков он есть.

Одним из важных аспектом в работе учителя русского языка в условиях полиэтнической образовательной среды является обучение детей национальной культуре различных народов, ее специфике, которая отличается от родной культуры. Ознакомительная работа с этнокультурами на уроках русского языка позволит приобщить обучающихся к ценностям национальной культуры, сформировать уважительное отношение к различным этносам, расширить культурологический кругозор школьников, а также поможет учителю разнообразить урок, будет содействовать повышению интереса к предмету в целом.

Ознакомление учеников с национальными культурами может найти место в процессе обучения всем разделам языкознания. Например, при изучении разделов «Лексикология» и «Фразеология» можно провести анализ сходств и различий в этнокультурах на примере пословиц. Так, при рассмотрении русской пословицы *«Маленькое дело лучше большого безделья»* (6 класс) следует обратить внимание школьников на наличие близких по значению выражений в языках других народов, например, у народов Северного Кавказа: в осетинском языке — *«Человек создан для труда»*; в даргинском языке — *«Любишь почет, люби и труд»*; в лезгинском языке — *«Кто поработает, тот и хлеба поест»*; у армян — *«Без работы и печь холодна»* и т.д.[**].

С целью формирования этических норм поведения учеников на уроках русского языка можно использо-

[*] Булгаков Н.С. Язык как составная часть культуры // Книжное обозрение. 1990. №7. С. 9.

[**] Сабаткоев Р.Б. Обучение и воспитание на уроках русского языка в классах с полиэтническим составом учащихся // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Филологические науки. 2010. Вып. 3. С. 99.

вать русскую пословицу *«Слово не воробей, вылетит — не поймаешь»* и близкие к ней по тематике выражения из разных языков, например, у народов Северного Кавказа: из карачаевского языка — *«Умный человек лишних слов не говорит»*; из осетинского языка — *«Язык камни рушит»*; из лезгинского языка — *«Кто много говорит, тот часто ошибается»;* у армян — *«Бывает молчание золото, а слово — серебро, бывает и слово — золото, а молчание — серебро»* и т.д.*.

Учителю-словеснику необходимо акцентировать внимание детей на том, что в данных изречениях заложена мудрость народа, которая складывалась веками, они отображают менталитет их создателей и носят поучительный характер. Пословицы на уроках русского языка могут применяться как действенное средство формирования этнокультурных ценностей у учеников разных национальностей.

Активное использование текста, выявление его культурологической реальности могут быть достаточно эффективными при обучении морфологии. В частности, изучая тему «Действительные причастия прошедшего времени» (7 класс) целесообразно направить внимание школьников на особенности образования изучаемых форм глагола в таком эмоциональном контексте:

*Говорят о бывшей России как о стране «сплошной неграмотности», темности и невежестве, будто грамотность состоит только в том, чтобы знать буквы алфавита и уметь что-нибудь написать на бумаге. Было и в бывшей России полно умельцев и мастеров своего дела. Разве столяр-краснодеревщик, изучивший все тонкости дерева; разве плотник, сумевший срубить кижи; разве пчеловод, узнавший повадки пчел; разве иконописец, овладевший мастерством живописи; разве травник, проникший в тайны трав; разве печник и горшечник, один из них складывающий печи с прекрасной тягой и великолепно удерживающий тепло, а другой — обжигающий горшки со звоном почти без фарфора, — разве все они были невежественны в своем деле, если они были мастера высокого класса***?

В данном отрывке употребляются действительные причастия прошедшего и настоящего времен. Употребляются они в риторических вопросах, в которых особый эмоциональный тон достигается с помощью повтора модальной вопросительной частицы *разве*. Данный текст целесообразно использовать для разговора об умельцах

* Косинова Т.С. Этнокультуроведческий компонент на уроках русского языка [Электронный ресурс] // URL: http://videouroki.net/filecom.php?fileid=98692049 (Дата обращения: 05.05.2016).

** Шакирова Л.З., Андрамонова Н.А. Этнокультурный компонент в учебно-методической литературе по русскому языку как неродному // Педагогика в этнокультурных традициях народа. 2003. Вып. 7. С. 224.

и мастерах художественных промыслов как представителей славянских этносов, так и других национальностей, которые, например, проживают в регионе.

При изучении частей речи следует использовать тексты и другого содержания, к примеру, об особенностях национальных жилищ. Так, при ознакомлении с темой «Имя существительное» в 5 классе можно проанализировать следующий текст:

*Дом — это самое ценное для каждого человека. Он рассматривался нашими предками как тело человека. Если приглядеться, то, действительно, можно выявить эту общность: голова — это крыша, фасад дома — лицо, окна — глаза. В зависимости от специфики климата люди строят холодные или теплые жилища, постоянные или временные дома. Дома разных национальностей отличаются между собой. Например, сакля — это монументальное каменное сооружение народов Северного Кавказа. Это обычно небольшой дом из глины, дерева, саманного или керамического кирпича с плоской крышей. Глхатун — это армянское народное жилище. Оно представляет собой каменное жилое помещение с деревянным ступенчатым перекрытием, опирающимся на столбы. В центре свода находится светодымовое отверстие, под ним расположен открытый очаг. Изба — это деревянный жилой дом славян. Изба представляла собой бревенчатое строение, частично (до трети) уходящее в землю.*

*Сооружение жилого дома для каждой национальности всегда наполнялось глубоким смыслом.*

В ходе работы над обозначенным текстом пятиклассники выделяют существительные, объясняют их значения и определяют падежную форму. Использование такого рода текстов позволит познакомить школьников с особенностями национальных жилищ как своей национальности, так и других народов, будет способствовать введению новых слов в активный словарный запас учеников. В процессе изучения морфологии можно предло-

жить и другие тексты об обрядах, предметах быта и пищи различных национальностей.

Учитывая психологические особенности подросткового возраста, можно сделать урок по морфологии русского языка еще более увлекательным и интересным. Один из путей достижения этого — создание на уроке игровой ситуации. Для этого можно рекомендовать игру «Этнический портрет». Игра «Этнический портрет» предлагает обучающимся 6 класса по обозначенным прилагательным определить, о какой национальности идет речь. Кроме того, ученикам необходимо выполнить грамматическое задание: образовать от данных качественных прилагательных: а) краткие формы; б) степени сравнения: простую и сложную формы сравнительной степени; простую и сложную формы превосходной степени. Содержание задания может быть представлено следующим образом:

1. Простодушный, терпеливый, щедрый, справедливый, открытый (ответ — русские).
2. Гордый, независимый, гостеприимный, высокомерный (ответ — народы Серного Кавказа).
3. Коммуникабельный, остроумный, находчивый, честолюбивый (ответ — армяне).

Игра «Этнический портрет» обеспечивает не только развитие отдельных языковых умений учеников, но и знакомит их с национальными особенностями народов. В ходе выполнения этого задания учителю необходимо обратить внимание школьников на то, что в процессе межнационального взаимодействия учет национальных особенностей является залогом продуктивного общения.

При изучении курса синтаксиса также можно провести анализ различных национальных культур. Например, при ознакомлении с темой «Тире между подлежащим и сказуемым» (8 класс) целесообразно детям предложить следующие задания: объяснить постановку тире в приведенных предложениях, найти грамматическую основу предложения; выявить общие признаки в национальной одежде различных народов.

Армяк — русская верхняя одежда, в основном мужская, надевалась сверху кафтана, тулупа, шубы в разное время года при плохой погоде или в дорогу.

Бурка — безрукавный плащ белого, чёрного или бурого цвета, распространенный у народов Северного Кавказа.

Муштак — овчинная шуба в комплексе традиционного мужского армянского костюма.

Можно несколько усложнить такого рода задания: дать для разбора предложения с такой тематикой, попросив учеников самих объяснить значения выделенных в контексте слов. Например, изучая тему «Простое осложненное предложение» (8 класс), следует предложить школьникам объяснить постановку знаков препинания и значение выделенных слов в таких предложениях:

1. *Вот человеческий лик, накрашенный румянами и белилами, под огромным* ***кокошником*** *в виде гребня, вышитым драгоценными камнями.*
2. *Старый пан стоял у крыльца, облаченный в меховой полушубок и пожелтелую каракулевую* ***папаху****.*
3. *Всадники, напоминающие нахохленных темных птиц, ехали, зябко сутулились в седлах, закрывали в* ***башлыки*** *в свои лица.*

При выполнении этого задание учителю необходимо обобщить высказывания школьников, указав на то, что папаха, башлык и кокошник — это национальные головные уборы. Папаха — мужской меховой (из овчины или каракуля) головной убор, распространённый у армян и народов Северного Кавказа. Башлык — традиционный мужской головной убор у народов Северного Кавказа, представляющий собой с длинными концами капюшон. Кокошник — женский русский головной убор в виде гребня вокруг головы.

Выполнение подобных упражнений обеспечивает формирование этнокультурного лексикона обучающих-

ся. Школьники путем сопоставлений и анализа смогут прийти к выводу о том, что в культуре различных национальностей много общего.

Знакомство с этнокультурами должно найти своё место и во внеурочной работе, которая включает проведение национальных конкурсов, праздников, фестивалей, экскурсий, игр с привлечением родителей. Кроме того, немаловажную роль в этом направлении играют интегрированные уроки русского языка. Интеграция может быть осуществлена, например, с уроками литературы, изобразительного искусства, технологии, истории и т.д.

Таким образом, обучение русскому языку в условиях полиэтнической образовательной среды школы требует особых подходов к организации учебного процесса, одним из которых является знакомство учеников с национальной культурой различных народов.

УДК 374

ТРЕМБИКОВА А.А.
TREMBICOVA A.A.

# Формирование личностных качеств и познавательных интересов школьников при изучении лингвокраеведения

# The forming of pupils' personal characteristics and cognitive interests at the cultural linguistics lessons

В статье определяются задачи, принципы и средства формирования цельной языковой личности с собственной системой взглядов на родную речь, стремлением овладевать языком, региональной культурой; выявляются принципы лингвокультуроведческой и лингвокраеведческой исследовательской работы с обучающимися на уроках русского языка и литературы; воспитание патриотических чувств средствами лингвокультурологии. (The article defines the tasks, principles and means of formation the complete language personality with its own system of views on the native language, the desire to master the language, regional culture; identify principles of cultural linguistics and linguistic territorial research work with the students on Russian and literature lessons and form patriotic education by means of cultural linguistics.)

Ключевые слова: цельная языковая личность, региональная культура, русский язык, литература.
Keywords: whole language personality, regional culture, russian language and literature.

В соответствии с современными образовательными стандартами школьного образования главной целью выступает развитие личности ребенка посредством включения его в разнообразные виды деятельности. Опираясь на данную позицию, современная методика рассматривает обучение русскому (родному) языку в школе не только как процесс овладения и усвоения определенным объемом знаний о русском языке и формированием системы соответствующих умений и навыков, а как процесс речевого, речемыслительного, духовного развития обучающегося.

Не менее актуальным вопросом остается воспитание школьников в духе осмысленного патриотизма, уважения к народу, собственной национальной культуре, воспитание интернационализма, который так важен для гражданина, проживающего в многонациональной России. Любовь к Родине — не абстрактное чувство, возникающее само собой по отношению к огромной стране. Она

начинается с бережного отношения к родителям, соседям, улицам собственного города или села, то есть малой родине, о чем пишет академик Д.С. Лихачёв: «Если человек не любит хотя бы изредка смотреть на старые фотографии своих родителей, дедушек и бабушек, не ценит память о них, будь это посаженный предками сад или старые вещи, которые они ценили и любили, которые связаны с событиями в семье, семейные реликвии, значит, он не любит их. Если человек не любит старые дома, улицы, с которыми связаны воспоминания детства, значит, нет у него любви к родному городу. Если человек равнодушен к памятникам истории своей страны, значит, он равнодушен к своей стране»[*].

Поэтому немаловажное место в содержании обучения подрастающего поколения на уроках русского языка и литературы должен занимать региональный компонент.

Лингвистическое краеведение — это направление современного языкознания, которое занимается «сбором, обработкой и изучением местного языкового материала»[**]. Некоторые исследователи относят начало становления лингвистического краеведения к появлению 16-томного издания «Россия. Полное географическое описание нашего Отечества» под редакцией В.А. Семенова-Тян-Шанского, в котором наряду с краеведческим материалом был размещен и материал лингвокраеведческий.

Внимание к лингвокраеведению и его роли в становлении личности в своих исследованиях проявлял и академик А.А. Шахматов, философ о. Павел Флоренский, лингвисты нашего времени: А.В. Суперанская, М.В. Федорова, Т.В. Майорова и многие другие выдающиеся ученые.

Так, в своей последней работе «Предполагаемое государственное устройство в будущем» (1933) о. Павел Флоренский подчеркивал, что «индивидуализация языка... рассматривается не как печальная необходимость или временная тактическая мера, но как положительная ценность в государственной жизни»[***]. Говоря о безликости новых названий, о. Павел писал: «Очень скучно, когда и в Керчи, среди греческих развалин, и в Мариуполе, овеянном воспоминаниями о Пушкине, и по Черноморскому побережью, и в Тифлисе, и даже на нагорьях Чиатурвезде видишь: «нигде кроме, как в Моссельпроме». Но это не только скучно, но и симптоматично: всякий район должен творить свои ценности, нужные всему государс-

[*] Дмитриева О.П. Ономастические исследования и лингвокраеведческая работа в школе. Методическое пособие. Воронеж, 2012. С. 26.

[**] Лихачев Д.С. Письмо сорок первое. Память культуры / Лихачев Д.С. Письма о добром и прекрасном. М., 1989. С. 17.

[***] Флоренский П.А. Сочинения. В 4 т. Т. 2. М., 1996. С. 642.

тву. И нивелировать эти возможности, значит лишать великое государство смысла его существования, тогда нет великого: оно становится большим»*. Как здесь не вспомнить гонения 30-х годов прошлого столетия на народную патриархальную крестьянскую культуру — на обрядовость, на семейные устои, на патриархальный быт, — гонения на диалекты, на традиционные названия населенных пунктов и улиц; и как в этой связи не вспомнить известную комедию Э. Рязанова «С легким паром», в которой хорошо обыграна не только стереотипность застройки советских городов на примере Москвы и Ленинграда, но и стереотипность мышления граждан великой страны.

* Флоренский П.А. Сочинения в 4 т. Т. 2. М., 1996. С. 643.

По мнению ученых, занимающихся лингвокраеведением, непосредственными объектами исследования лингвистического краеведения должны быть диалектная речь, местная ономастика, местный фольклор, язык художественных произведений писателей, биографически связанных с тем или иным краем, язык местных СМИ и местных исторических документов, речь земляков, городское и деревенское просторечие, местный речевой этикет, семейные родословные.

Задача школьного учителя состоит в том, чтобы научить школьника квалифицировать собранный языковой фактический материал с этих позиций, производить простейший анализ и систематизацию накопленного и, самое главное, осознавать общественную ценность и значимость этой работы. Для достижения высокой мотивации в выполнении такого рода исследований ребятам необходимо объяснить, что продолжительность жизни диалектного слова в плане синхронии равна продолжительности жизни одного поколения людей**, а различного рода имена собственные существуют в языке только до тех пор, пока на определенной территории проживает коренное население***.

** Трубачев О. Н. Труды по этимологии: Слово. История. Культура. В 2 т. Т. 1. М., 2004. С. 107.

*** Суперанская А.В. Что такое топонимика? М., 1985. С. 30.

А.В. Суперанская справедливо отмечает, что со сменой населения из языка уходят не только антропонимы, но и ойконимы и гидронимы. Это, в первую очередь, касается микротопонимии.

На практике использование лингвокраеведческого материала призвано разнообразить формы организации занятий, повысить их эффективность, усовершенствовать методику обучения и способствовать активизации познавательной и творческой деятельности обучающихся. Задача формирования региональных, муниципальных и других систем воспитания на основе учета территориальных, социокультурных и национальных особенностей может быть реализована на уроках русского языка и литературы с помощью использования и изучения языкового материала, имеющего одновременно образовательный и воспитательный потенциал.

Родной язык имеет многовековую историю и является отражением особенностей национальной жизни и национального характера, является важным культурным наследием своих носителей и предметом их особой гордости. Важной задачей учителя словесности является формирование цельной языковой личности с собственной системой взглядов на родную речь, стремлением овладевать языком и постоянно совершенствовать свои знания и умения.

Средством для оптимизации образовательного процесса может стать включение лингвокраеведения в содержание базисной части обучения. Лингвокраеведческие исследования — эффективный способ комплексной работы по развитию интереса обучающихся к изучению русского языка и литературы, а также по формированию истинных патриотических качеств: любви к своей семье, родному дому, месту, где родился и вырос, своей стране. Обращение к региональному компоненту в образовании, его разумно организованное изучение, овладение родной речью становится мощным средством личностного развития и воспитания подрастающего поколения.

В учебной программе царской России существовал термин «Родиноведение». Известный воронежский педагог Н.Ф. Бунаков часто употреблял его в своих работах, даже создал «Программу родиноведения», где это понятие он рассматривает в совокупности с мироведением и отечествоведением.

Жизнь и педагогический процесс в настоящий момент кардинально отличаются от прошлого, но идеи, о которых говорит Н.Ф. Бунаков в своих трудах, актуальны и сегодня: «Школа имеет довольно случаев и должна поддержать в своих учениках чувство народности. Во-первых, к этому ведет толковое изучение родной приро-

ды, отечественной географии и истории; во-вторых, изучение родного языка и поэтического материала, носящего в себе яркую, живую печать народного духа, представляющего идеальное изображение русской природы и русской жизни»*.

Лингвокраеведение подразумевает изучение лингвистических явлений на территории малой родины, родного края. В свою очередь, лингвистические явления — это отражение всего, что может быть выражено в слове, т. е. вся наша жизнь. Таким образом, привлекая обучающихся к языковым исследованиям родного края, педагог решает несколько важнейших задач: во-первых, собирание уникального местного языкового материала (местных названий предметов, явлений, людей, животных, географических объектов, звездного неба и т.д.). Во-вторых, участвуя в поиске лингвокраеведческого материала, выполняя посильные для него исследования, обучающийся видит конкретный результат своей деятельности. Он записал за бабушкой песню, которую исполняли девушки давно, во времена ее молодости, собираясь долгими зимними вечерами на посиделки. Он не только услышал, но и зафиксировал ее, увидел своими глазами, запомнил.

Ведущими принципами изучения лингвокраеведения в школе обозначены принципы развивающего обучения и гуманистической психологии: соединение рационального, чувственного и духовного знания в основе личности; преемственности и перпективности; принцип функционального изучения языка с учетом возрастных особенностей, а также внимание к материи русского языка; развитие чувства языка, координация устной и письменной речи**.

Лингвокультуроведческие принципы:

— историко-культурный: воспитание с помощью обучения языку национально-культурного и личностного самосознания;
— интерактивный: сохранение целостного образовательного пространства, позволяющего

* Дмитриева О.П. Ономастические исследования и лингвокраеведческая работа в школе. Методическое пособие. Воронеж, 2012. С. 3.

** Федоренко Л.П. Анализ теории и практики методики обучения русскому языку. Курск, 2000. С. 12.

развивать толерантное отношение школьников к миру;

— этнолингвистический: представление языка как хранилища исторической памяти нации или народности;

— лингвоэкологический: воспитание любви и бережного отношения к родному языку*.

Таким образом, первоочередной задачей обучения русскому языку должно стать воспитание национального самосознания, понимания возможностей родного языка в достижении взаимопонимания с окружающими людьми, чувства сопричастности к исторической судьбе своего народа. Недаром выдающийся российский лингвист, профессор Г.Ф. Ковалев писал по этому поводу: «Возрождение России — проблема не столько экономики, сколько духовной жизни. Это, прежде всего, возрождение духовных традиций русского народа, бережное отношение к языковому и литературному наследию, накопленному нашими предками в течение многовекового исторического процесса созревания и существования русской нации, вобравшей в себя лучшие этнокультурные признаки не только славянства, но и всех соседних наций...»**.

* Яковлева Т.В., Демичева В.В. Этнокультуроведческое образование и воспитание учащихся в процессе изучения родного языка // Интеграция образования. 2004. № 3. С. 109.

** Ковалев Г.Ф. Ономастическое комментирование на уроках русской словесности: Учебное пособие для учителя русского языка и литературы. Воронеж, 2005. С. 3.

УДК 372.881.
116.11

СКРИПНИК Я.Н.
SKRIPNIK Y.N.

# Как изучать части речи, или размышления по поводу лингвометодической концепции Л. Д. Чесноковой — В.В. Бабайцевой

# How to study parts of speech, or reflections on linguistic and methodical conception by L.D. Chesnokova and V.V. Babayceva

В статье анализируются различные подходы к классификации слов по частям речи в современном русском языке, уточняются критерии, лежащие в основе объединения слов в лексико-грамматические разряды, обосновываются предпочтения использования в практике преподавания русского языка в вузе и школе лингвометодической концепции Л.Д. Чесноковой — В.В. Бабайцевой. (The article deals with the analysis of different approaches to the classification of words according to the parts of speech in modern Russian language, as well as defining the criterion of distinguishing the words into the lexical and grammatical groups. This paper also substantiates preferences of using linguistic and methodical conception by L.D. Chesnokova and V.V. Babayceva in Russian language teaching process.)
Ключевые слова: части речи, морфологические признаки, критерии разграничения частей речи, первичные и вторичные части речи. Keywords: the parts of speech, morphological features, the criterion of parts of speech distinguishing, the primary and secondary parts of speech.

Категоризация — одно из отличительных свойств языковой системы, а части речи (далее ЧР), как справедливо замечает А. М. Пешковский, являются объективными категориями, а не научной фикцией, и поэтому выступают, по общему мнению, в качестве одной из самых общих языковых категорий. В них объединяются, группируются слова, характеризующиеся единообразием способа отображения объективной действительности и сходными лексико-грамматическими характеристиками. Именно по этой причине ЧР вызывают интерес не только при рассмотрении принципиальных теоретических вопросов, но и в непосредственном освоении языка. Между тем проблема ЧР остается еще до конца не решённой. Справедливы сказанные О.П. Суником уже более полувека назад слова: «Очень старый и весьма запутанный вопрос о частях речи, об их лингвистичес-

кой природе, о количестве и качестве их в языках различных типов и семей не получил, как известно, удовлетворительного решения ни в грамматических исследованиях по отдельным языкам, ни в трудах по общему языкознанию»*.

* Современный русский язык: Фонетика. Лексикология. Словообразование. Морфология. Синтаксис / под общ. ред. Л.А. Новикова. СПб., 1999. С. 34.

Наше мышление способно отражать объекты окружающей действительности системно, упорядоченно, иерархически, и эта способность отражается в языке, в особенности в грамматике. Имеющиеся в распоряжении носителя языка комплексы морфологических признаков дают возможность рассматривать языковые единицы, с одной стороны, как индивидуальное, специфическое, отличающееся от других явлений, с другой — как фрагмент языковой реальности со своим местом в ней. Такими единицами с соответствующим комплексом интегрирующих и дифференцирующих признаков являются, в частности, части речи. И поэтому задача, которую ставит перед собой и ученый-исследователь, и учитель-филолог, состоит в том, чтобы разграничить их, то есть найти и применить критерии, при помощи которых отдельные слова через их индивидуальные свойства и на основе законов логики займут определенное место, ядерное или периферийное, в системе ЧР.

Анализ теоретического и практического материала вузовских и школьных учебников по русскому языку показывает, что в лингвометодическом вопросе о частеречной классификации слов пока еще рано ставить точку. Опыт преподавания русского языка студентам гуманитарных факультетов педагогического вуза убеждает нас в том, что у вчерашних школьников отсутствует системное представление о грамматических признаках слов и умение критически взглянуть на школьный морфологический багаж, отрешиться от некоторых предрассудков по поводу ЧР или их морфологических признаков, которые современная наука уже преодолела, но школьная грамматика пока нет.

Совершенно очевидно, что морфологический анализ многих ЧР вызывает определенные трудности и у студентов, и у школьников. Причина такой ситуации кроется и в смещении акцента, особенно в старших классах, с формирования умений анализа языкового материала на формирование умений выполнения заданий в форме и по материалам ЕГЭ, и, что более важно, в отсутствии систематизации грамматической теории в большинстве школьных учебников и, как следствие, в головах выпускников школ

и абитуриентов вузов. А между тем преподавателю русского языка важно оптимизировать процесс усвоения материала о ЧР и сделать его более рациональным. Именно поэтому в настоящей статье мы предлагаем взглянуть на процесс рассмотрения и описания частей речи в лингвометодическом ключе.

Вообще история изучения частей речи очень древняя. Зародившее в V в. до н. э. в Индии учение о частях речи развивалось в трудах древних греков и римлян. Влияние работ Аристотеля и александрийских грамматистов сказалось не только на европейской, но и на древнерусской грамматике. Даже само слово «грамматика» греческого происхождения, его первоначальное значение — «искусство писать и читать».

Русская грамматическая традиция зародилась в «Российской грамматике» М.В. Ломоносова, получила развитие в «Русской грамматике» А.Х. Востокова, «Филологических наблюдениях» Г.П. Павского и «Опыте исторической грамматики русского языка» Ф.И. Буслаева. В современной русистике теория частей речи сложилась благодаря научным изысканиям А.А. Потебни, А.М. Пешковского, А.А. Шахматова, Л.В. Щербы, В.В. Виноградова и других учёных.

Классификация слов по ЧР выстраивает парадигматические, синтагматические и иерархические свойства слов и позволяет описать их как проявление системности. Как показывают наши наблюдения, именно категоризация, обобщение языкового материала, а морфологического в особенности, делает процесс обучения более результативным, обеспечивает значительное повышение уровня грамотности учащихся, учит осмысленно воспринимать и анализировать языковые явления, находить их место в языковой системе, развивает логику мышления. И эту цель преследует настоящая статья.

Итак, в современных учебниках для школы и вуза описаны разные частеречные классификации слов, ориентированные на различные основания. В настоящий момент в русистике представлены следующие концепции,

различающиеся подходом к собственно морфологическому анализу слов и лингвометодическим преломлением:

1) наиболее известная и признанная большим количеством лингвистов концепция В.В. Виноградова, подразделяющая категории слов на 4 группы: ЧР, включающие слова-названия, обладающие номинативной функцией, образующие предметно-смысловой, лексический и грамматический фундамент речи; частицы речи, то есть связочные, служебные слова; модальные слова; междометия*. К ЧР В.В. Виноградов относит имена существительные, имена прилагательные, имена числительные, пережитки местоимений (личные местоимения), глагол (деепричастие, причастие), наречие, категорию состояния. В категорию «частицы речи» включаются частицы, связки, предлоги, союзы. Модальные слова и междометия представляют собой отдельные самостоятельные категории. Эта иерархия отражает реальные связи между различными лексико-грамматическими единицами языка.

Научная прозорливость и критический взгляд на то, чего достигла в морфологии лингвистика, что представляет собой целостная система ЧР или на отдельные мысли по их поводу у русских грамматистов позволили В.В. Виноградову определить вектор дальнейших грамматических исследований на период более пяти десятилетий. Принципиально новым было обращение внимания на лексико-грамматическую категорию модальных слов и рассмотрение их в качестве особой группы в системе ЧР, важным — описание гибридных частей речи и процессов синкретизма и переходности в морфологии. И слова категории состояния обязаны В. В. Виноградову своим самостоятельным частеречным статусом.

Многие вопросы, поставленные в работе «Русский язык. Грамматическое учение о слове»** и касающиеся грамматических особенностей отдельных ЧР (имён числительных, местоимений и др.), спровоцировали активную полемику в филологической прессе на долгие годы, включая и современный период. Классификация В.В. Виноградова получила в русистике наименование традиционной, она включает: самостоя-

* Виноградов В.В.Русский язык. Грамматическое учение о слове. М., 2001.

** Там же.

тельные (знаменательные) ЧР (сюда входят имя существительное, имя прилагательное, имя числительное, местоимение, глагол, наречие, категория состояния) противоположены служебным ЧР, включающим предлоги, союзы, частицы. Модальные слова и междометия занимают в системе ЧР самостоятельное место.

В некоторых вузовских и школьных учебниках* описана система ЧР по В. В. Виноградову. Отличия касаются номинации (термины «категория слов» для обозначения частей речи и «частицы речи» для именования неполнозначных слов практически не используются), вопроса о связках (они традиционно не входят в систему частей речи), о качественном и количественном составе местоимений, модальных слов и категории состояния;

2) концепция в «Грамматике русского языка» (1952–1954 гг., практически тождественное неизмененное переиздание в 1960 г.), в которой развиваются идеи В. В. Виноградова, но слова уже не называются «категориями слов», а именуются именно частями речи. Классификация в АГ–50 иерархическая и разветвленная. Вначале слова делятся на (1) ЧР, что-либо называющие, и (2) ЧР, реализующие выразительные функции. Первая группа подразделяется на знаменательные слова (1), отражающие объективную действительность через предметы, действия, качества или свойства, и служебные (2), называемые частицами, выражающие отношения между словами, отображающими связь между явлениями действительности. Ко второй группе относят междометия и звукоподражания**.

Что касается модальных слов и слов категории состояния, то в АГ–50 они не выделяются в самостоятельный структурно-семантический разряд и не признаются самостоятельной ЧР, а выступают «синтаксическими дериватами». В современных вузовских учеб-

* Русский язык: Учебник для общеобразовательных учреждений / М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская, Л.А. Тростенцова и др. М., 2007.
Современный русский язык / под ред. Н.М. Шанского. М., 1981.
Современный русский язык: В 3 ч. Ч. 3: Синтаксис / В.В. Бабайцева, Л.Ю. Максимов. М., 1987.

** Грамматика русского языка: Т. II. Ч. 1. М., 1954.

никах эта классификация описывается только в плане научной ретроспекции, но в качестве базовой при характеристике частей речи не используется. В сегодняшнем школьном курсе ни в одном из УМК описанный выше подход не отражен, однако в старом учебнике под редакцией М.Т. Баранова (1979)* классификация АГ–50, 60 представлена;

3) классификация, описанная в «Русской грамматике» (1980), подразделяет ЧР на знаменательные (полнозначные, или самостоятельные), служебные и междометия**. По преимуществу, если не считать отдельных моментов, именно эта концепция используется в современном курсе преподавания русского языка в вузе и школе***. Исключения касаются, во-первых, грамматического статуса слов категории состояния, во-вторых, объема и специфики разряда местоимений, а также, в-третьих, разделения всех ЧР на счетные/несчетные[4*]. Первые два типа исключений объясняются актуальным уровнем развития современного языкознания, позволяющим комплексно и достаточно глубоко оценить специфику этих ЧР;

4) классификация Л. Д. Чесноковой — В. В. Бабайцевой — это по сути модификация концепции В. В. Виноградова. Авторы теории выделяют, на первом этапе, знаменательные и служебные ЧР, а знаменательные, в свою очередь, подразделяются на первичные и вторичные[5*]. Используемые понятия «первичности/вторичности» к генетической природе слов не имеют отношения, а ориентируются на актуальные связи, позволяющие выявить у первичных самостоятельные морфологические признаки, а у вторичных — синкретические свойства. К первичным ЧР Л. Д. Чеснокова и В. В. Бабайцева относят имя существительное, имя прилагательное, глагол и наречие, обладающие уникальными, характерными только для них грамматическими признаками, не повторяющимися у других ЧР в такой комбинации и ни у каких

* Русский язык. Учебник для 5–6-х классов / М.Т. Баранов, Л.Т. Григорян и др. М., 1979.

** Русская грамматика. Т. 1. М., 1980.

*** Рахманова Л.И., Суздальцева В.Н. Современный русский язык. Лексика. Фразеология. Морфология. М., 1997.
Русский язык / под ред. Л.Л. Касаткина. М., 2001.
Русский язык. Учебник для общеобразовательных учреждений / под ред. М.М. Разумовской, П.А. Леканта. М., 1999.
Современный русский язык / под ред. В.А. Белошапковой. М., 1989.
Современный русский язык / под ред. Д.Э. Розенталя: Ч. 1. М., 1979.
Современный русский язык / Р.Н. Попов, Д.П. Валькова, Л.Я. Маловицкий, А.К. Федоров. М., 1978.
Современный русский язык: Фонетика. Лексикология. Словообразование. Морфология. Синтаксис / под общ. ред. Л.А. Новикова. СПб., 1999.

4* Русская грамматика. Т. 1. М., 1980. С. 458.

5* Бабайцева В.В., Чеснокова Л.Д. Русский язык. Теория. Учебник для 5–9-х классов общеобразовательных уч. заведений. М., 2011.
Современный русский язык: Теория. Анализ языковых единиц: В 2 ч. Ч. 2: Морфология. Синтаксис / под ред. Е.И. Дибровой. М., 2001.

иных ЧР не заимствующимися. Вторичные (имя числительное, местоимение, причастие, деепричастие, слова категории состояния) заимствуют, перенимают морфологические признаки, свойства разных (двух и более) первичных ЧР в определенной комбинации. Графически зависимость между первичными и вторичными частями выглядит следующим образом (см. рис.).

Такой подход снимает противоречия, связанные с определением статуса местоимений, имен числительных и слов категории состояния, очевидные в классификациях предшественников. Такая трактовка позволяет объяснить существующую в языке грамматическую паутину и наглядно представить морфологические связи между отдельными лексико-грамматическими разрядами слов.

Неполнознаменательные ЧР включают модальные слова, предлоги, союзы, частицы, междометия и звукоподражания. Данная классификация описана в указанных выше работах Л. Д. Чесноковой* и в школьном учебно-методическом комплексе под редакцией Л.Д. Чесноковой и В. В. Бабайцевой**. Иной взгляд на лексико-грамматические классы слов объясняет отличающийся от

* Современный русский язык: Теория. Анализ языковых единиц: В 2 ч. Ч. 2: Морфология. Синтаксис / под ред. Е.И. Дибровой. М., 2001.
Чеснокова Л.Д. Русский язык. Трудные случаи морфологического разбора. М., 1991.

** Бабайцева В.В., Чеснокова Л.Д. Русский язык. Теория. Учебник для 5–9-х классов общеобразовательных уч. заведений. М., 2011.

других школьных учебников порядок рассмотрения ЧР: в первую очередь изучаются первичные, во вторую — вторичные. И это позволяет обнаружить и зафиксировать внутреннюю взаимосвязанность ЧР друг от друга и специфику каждой из них.

Используемое Л.Д. Чесноковой — В.В. Бабайцевой в качестве основы лингвометодической концепции противопоставление первичности-вторичности не полностью соответствует бинарному делению ЧР в ономасиологическом аспекте. На ином основании выделены «основные» и «неосновные» ЧР в «РГ–80». Однако истоки у описываемой концепции все же есть и кроются в представленных ранее теориях. Так, и А.А. Потебня, и А.А. Шахматов причисляли к знаменательным только имена существительные, прилагательные, наречия и глаголы, другие же считали формальными и вещественно-формальными (А.А. Потебня) или незнаменательными (А.А. Шахматов).

Классификация Чесноковой-Бабайцевой позволяет развеять задолго до нее высказанные сомнения Л.В. Щербы, который полагал, что выработка морфологической классификацию в строгом соответствии с законами логики трудна, велика вероятность логической неполноты, непоследовательности, противоречивость. По нашему мнению, описываемая выше классификация логична, стройна и непротиворечива.

Подобный порядок изучения ЧР, особенно в вузовском курсе русского языка, дает в качестве побочного средства экономию времени и учебных усилий, что особенно важно для повсеместно применяемых программ бакалавриата с меньшим количеством часов на аудиторную работу, поскольку разговор о морфологических признаках вторичных ЧР может носить пунктирный характер, отсылать к подробному описанию того или иного признака у первичных ЧР.

В классификации Л.Д. Чесноковой — В.В. Бабайцевой к дифференциации слов по ЧР речи применяется оптимальный гетерогенный принцип, когда группировка осуществляется не по какому-либо одному признаку, а с учётом оснований, соответствующих разным уровням, с учетом комплекса критериев, организованных определённым образом. Интересные наблюдения по поводу использования критериев классификации представлены в учебном пособии М. И. Откупщиковой*.

Гетерогенная классификация ЧР Л.Д. Чесноковой — В. В. Бабайцевой производится по четырем критериям

* Откупщикова М.И. Общая парадигматика в морфологии. СПб., 1995. С. 25–39.

разграничения, применяемым в строгой последовательности. Первоначально ЧР подразделяются на знаменательные и неполнознаменательные, что в практическом аспекте выявляется посредством возможности/невозможности задать так называемый учебно-исследовательский морфологический вопрос. Во вторую очередь знаменательная лексика делится на две группы в зависимости от способа морфологического представления: первичную, обладающую набором уникальных и специфических грамматических признаков, и вторичную, совмещающую в разных комбинациях первичные признаки ЧР.

На третьем этапе классификации в составе полнознаменательной лексики, отображающей действительность номинативным способом, комплексно используются четыре стандартных критерия: семантический, морфологический, синтаксический и словообразовательный. Их применение предоставляет возможность разделить названную группу на соответствующие лексико-грамматические классы слов (то есть ЧР) с набором индивидуальных дифференциальных признаков: имя существительное, имя прилагательное, глагол, наречие, имя числительное, местоимение, причастие, деепричастие, безлично-предикативное слово.

Для неполнознаменательных частей речи основанием для членения выступает специфика семантики и грамматической функции, а также особенности морфологических признаков и коммуникативной нагрузки. Применение этих параметров для классификации неполнозначных слов позволяет выделить в их составе четыре противопоставленные группы: служебные ЧР (предлоги, союзы, частицы), модальные слова, междометия и звукоподражания.

Наблюдения над языковым материалом наряду с анализом имеющихся типологий дает возможность ставить вопрос не только о корректировке некоторых научных положений, но и о прогнозировании появления новых отдельных групп слов, претендующих на статус самостоятельных ЧР. При этом нужно иметь в виду, что

язык — это динамическая система, но изменяется он медленно и постепенно; в нём под влиянием различных социальных перемен возникают и накапливаются элементы нового, перестают быть актуальными элементы старого, и происходит качественное изменение языковой системы.

Очевидно, что появление новых групп слов, характеризующихся определенной строгостью применения критериев для классификации, может быть вызвано тем, что человек обнаруживает и осознает новые способы категоризация мира и вербализует их. Особую роль в этом играет синтаксический фактор. В.В. Виноградов прозорливо предполагал это, утверждая: «Морфологические формы — это отстоявшиеся синтаксические формы. Нет ничего в морфологии, чего нет или прежде не было в синтаксисе и лексике. История морфологических элементов и категорий — это история смещения синтаксических границ, история превращения синтаксических пород в морфологические. Это смещение непрерывно. Морфологические категории непрерывно связаны с синтаксическими. В морфологических категориях происходят постоянные изменения соотношений, и импульсы, толчки к этим преобразованиям идут от синтаксиса»[*].

Сказанное выше позволяет утверждать, что на классификацию слов по частям речи нельзя смотреть как на застывшую данность. Нужно искать подсказываемые языковым материалом идеи прогнозирования новых групп лексики (эту идею активно пропагандировал В.Н. Мигирин[**] и оценивать их языковую убедительность и силу. Такое направление — создание прогнозирующих классификаций — является одной из перспективных задач современной лингвистики.

[*] Виноградов В.В.Русский язык. Грамматическое учение о слове. М., 2001. С. 31.

[**] Мигирин В.Н. Язык как система категорий отображения. Кишинев, 1973. С. 219–226.

УДК 159.9

ТИНЬКОВА Е.Л. (TINKOVA E.L.)
ЦВИРКО Н.И. (TSVIRKO N.I.)

# Этиология и профилактика наркомании в молодёжной среде

## Etiology and drug prevention for young people

Опасность наркомании состоит в том, что она в отличие от других заболеваний влияет не только на физическое, но и на психическое здоровье личности, чем провоцирует доступность к индивиду различных криминальных групп, в том числе и экстремистской направленности. Одной из главных причин возникновения наркомании является социальная дезадаптация личности, которая чаще всего вызвана разрывом связей детей и родителей, проблемами в отношениях со сверстниками. Профилактика аддиктивного поведения, в настоящее время выделяются информационный, социально-профилактический, медико-биологический, психокоррекционный подходы. Противодействие распространению наркомании во многом основывается на профилактической работе среди молодёжи по различным направлениям, с учётом индивидуальных особенностей и этиологической отягощённости. (The danger of the drug addiction is an influence not only on physical, but on mental health of individuals. It could be cause of negative influence of criminal groups and extremist groups. One of the main reason of the emergence of drug addiction is a social personality disadaptation, which can be result of problems with parents and contemporary. Nowdays, there are some ways for the prevention of the addictive behavior: information, preventive and social, biomedical, psychocorrectional ways. Countering the spread of drug addiction bases on the prevention work with young people in different directions, taking into account individual and etiological features.)

**Ключевые слова:** психоактивные вещества, аддиктивное поведение, формирование зависимостей, распространение наркомании, этиологии и профилактика наркомании. **Keywords:** psychoactive substance, addictive behavior, the formation of dependencies, the spread of the drug addiction, etiologic and drug prevention.

Как известно, наркомания неразрывно связана с терроризмом и вместе они являются одними из самых криминальных структур современности. Эти два опасных феномена взаимосвязаны, взаимозависимы и дополняют друг друга, поэтому их нельзя рассматривать в отдельности. Этот смертоносный комплекс наносит колоссальный вред развитию экономической, политической, социальной и духовной жизни населения всего мира.

В настоящее время претерпела изменения социальная база молодежных объединений экстремистской направленности и молодых людей являющихся наркозависимыми. Все чаще ряды таких структур пополняют под-

ростки из благополучных в социально-экономическом отношении семей.

С учетом вышеизложенного в активно формирующейся в настоящее время в нашей стране общегосударственной системе противодействия терроризму, его идеологии особое место занимает работа с молодежью. На это ориентирует и «Комплексный план противодействия терроризму в Российской Федерации на 2013–2018 годы». Параллельно во всех субъектах Российской Федерации на основе Федеральной целевой программы «Комплексные меры противодействия злоупотребления наркотиками и их незаконному обороту на 2015–2020 гг.» разработаны программы профилактической работы в области злоупотребления психоактивными веществами (ПАВ).

Актуальность принятия указанных документов в первую очередь связана с постоянно увеличивающейся группы молодых людей, приобщённых к наркотикам. По различным статистическим данным наркоманией в настоящее время охвачено от 15 до 30% молодого поколения, некоторые результаты опросов указывают на то, что эти цифры колеблются в пределах до 45% .

Опасная тенденция обозначилась среди учащихся старших классов общеобразовательных учебных заведений и студентов первых курсах высших учебных заведений. Отмечено, что 60–80% школьников и около 20–30% студентов пробовали или начали злоупотреблять наркотиками. По данным различных ведомств, в стране насчитывается от полутора до двух миллионов лиц, находящихся в состоянии зависимости от наркотических веществ.

Из приведённых данных видно, что наркомания является болезнью молодых — среди потребителей наркотиков преобладают молодые люди до тридцати лет. Именно поэтому данная проблема приобрела в России статус государственной.

Опасность наркомании в первую очередь состоит в том, что она в отличие от других заболеваний влияет не только на физическое, но и на психическое здоровье личности, чем провоцирует доступность к индивиду различных криминальных групп, в том числе и экстремистской направленности.

Учитывая опасность последствий, а также прогрессирующие тенденции непрерывного роста проявлений аддиктивного поведения, особенно среди подрастающего

поколения, сегодня перед обществом обозначились качественно новые задачи, среди которых: определение социально-психологических и биологических механизмов возникновения аддикции, консолидация усилий представителей различных научных исследовний, практических работников, направленных не только на борьбу с последствиями зависимостей, но и главным образом, на их предупреждение.

Проводимые научные исследования в области этиологии и механизмов развития зависимостей* общим признаком зависимостей определяют их компенсаторный характер и, в первую очередь, это касается наркотической зависимости.

Под компенсаторностью понимается замена психоактивными веществами нехватки общения, внимания со стороны семьи, близких, сверстников, эмоционального тепла, удовлетворение разнообразных впечатлений, т. е. наркомания имеет полиэтиологическое происхождение.

Одной из главных причин является социальная дезадаптация личности, которая чаще всего вызвана разрывом связей детей и родителей, проблемами в отношениях со сверстниками.

Состояния социального разрыва могут привести к деформации самосознания, ценностных ориентаций, спровоцировать клинику депрессивного синдрома, апатическое отношение к различным видам деятельности. В конечном результате наблюдается качественное изменение характера поведения личности на всех уровнях.

Вместе с тем результаты многих исследований доказывают и тот факт, что воспитание ребенка в неполной семье не всегда является причиной, приводящей к наркозависимости. Значительное количество подростков-наркоманов воспитывались в полных семьях.

Значительно большее влияние на формирование зависимости оказывает стиль детско-родительских отношений. Так, гипоопека приводит к ограничению эмоционально-положительных контактов в семье, и их замещение часто происходит за счет общения в сомнитель-

* Березин С.В., Лисецкий К.С. Психология ранней наркомании. Самара, 2000.
Наркомания в России: состояние, тенденции, пути преодоления: Пособие для педагогов и родителей / под общ. ред. А.Н. Гаранского. М., 2003.
Суслова Т.И. Медико-социальные проблемы наркотизма. Методические указания по практическим занятиям. М., 2010.

ных компаниях, где, как правило, и происходит факт первой пробы. Деструктивный механизм гиперопеки приводит к несформированности с самого детства возможности самостоятельного принятия решения и умения нести ответственность за их выполнение. У подростков, воспитывающихся в подобных условиях, не формируется способность противостоять чужому влиянию, не формируются навыки отказа, поведение приобретает характер изначально зависимого на психологическом уровне.

Известно, что для некоторой части современной молодёжи свойственны отсутствие ярких впечатлений, бытиё лишенное положительных эмоций и удовольствий, что также подталкивает к употреблению наркотических и токсических веществ. В этой связи психологический механизм действия наркотических веществ рассматривается в возможности снятия стрессов, напряжённости, подавления фобий различного происхождения.

Причиной употребление наркотиков можно рассматривать и приверженность некой молодежной субкультуре, выполняющей разноплановые функции: от ухода от реальных проблем и трудностей до стремления оказаться в мире миражей, иллюзий, недосягаемого, но желаемого.

Одной из причин обращения к наркотикам является финансовая недоступность досуговой сферы, что не позволяет многим молодым людям проводить свободное время в соответствии с индивидуальными интересами и желаниями.

Анализ причин, способствующих формированию наркотической аддикции, требует комплексных превентивных и коррекционных мероприятий. В настоящее время большинство из них направлено на борьбу с последствиями употребления наркотиков и других психоактивных веществ силами службы здравоохранения, правоохранительных органов, т. е. воздействие осуществляется непосредственно на уровне, пропускающем причины, порождающие это явление. Приоритет все же должен быть отдан работе на уровне предупреждения причин, т. е. профилактическом.

Определяя основные концепции профилактики аддиктивного поведения, в настоящее время выделяются информационный, социально-профилактический, медико-биологический, психокоррекционный подходы.

Информационный — предполагает использование профилактических действий и выбор средств, форм и ме-

тодов их осуществления, с целью информирования людей о нормативных требованиях, предъявляемых к ним государством и обществом. При этом активно используются средства массовой информации (печать, радио, телевидение), а также кино, театр, литература и др. Адекватное применение современных средства, может оказать большое влияние на формирование правосознания подростка, повышение его морально-нравственной устойчивости, общего уровня культуры.

Следует также помнить и том, что в современных условиях некоторые средства массовой информации могут сыграть и обратную роль, пропагандируя прямо или косвенно деструктивные формы поведения, в том числе и наркотическую аддикцию.

Социально-профилактический подход имеет более глобальный характер, что объясняется государственным уровнем решения проблемы. Достижения в рамках данного подхода могут быть обеспечены через максимальную трудовую занятость населения с гарантированной заработной платой, предупреждение таких явлений, как вынужденная миграция и беженство, снижение материального уровня жизни значительной части населения страны, оперативное решение вопросов социального обеспечения различных категорий граждан и т.д.

К сожалению, предпринимаемые попытки государства в недостаточной степени достигают ожидаемых результатов, что не снижает социальную напряженность и рост различного рода нарушений социальных норм.

Особое место среди основных направлений профилактики девиантного поведения, помимо уже рассмотренных, занимает медико-биологический подход. Его сущность состоит в предупреждении возможных отклонений от социальных норм целенаправленными мерами лечебно-профилактического характера по отношению к лицам, страдающим различными психическими аномалиями, т. е. патологией на биологическом уровне. При этом следует иметь в виду, что подобный ме-

тод не исключает, а лишь дополняет предыдущие подходы, поскольку в данном случае речь идет о профилактике не биологических отклонений, а социальных, хотя зачастую и связанных с психическим состоянием личности, что подтверждается специальными исследованиями.

Сущность психокоррекционного подхода заключается в создании специальных условий, позволяющих индивиду удовлетворить познавательные потребности и способствующих самоанализу. Если не способствовать этому, то имеющиеся данные мониторингов показывают, что около 68 процентов подростков составят потенциальную группу риска по аддиктивным зависимостям. В свою очередь это приведёт к тому, что те личностные потребности, которые подросток не может реализовать в нормальном состоянии сознания, будут активно искаться в других состояниях и нестандартных социальных группах, т. е. становится возможным приобщение к наркотикам.

Таким образом, противодействие распространению наркомании во многом основывается на профилактической работе среди молодёжи по различным направлениям, с учётом индивидуальных особенностей и этиологической отягощённости.

УДК 159.9

КОРЛЯКОВА С.Г.
KORLYAKOVA S.G.

# Арт-терапия как средство здоровьесбережения учащихся

# Art therapy as a means of health protection of pupils

В статье рассматриваются актуальные проблемы сбережения здоровья учащихся в образовательном процессе. Обосновывается использование системного методологического подхода при разработке здоровьесберегающих технологий, аргументируется эффективность использования арт-терапии как средства здоровьесбережения учащихся. (The article deals with urgent problems of saving the health of students in the educational process. We demonstrate the use of the system methodological approach to the development of health-saving technologies, it is argued that the effectiveness of using art therapy as a means of health care students.)

**Ключевые слова:** здоровьесбережение, здоровьесберегающие технологии, системный подход, арт-технологии. **Keywords:** health care, health saving technologies, a systematic approach, art technology.

Одним из приоритетных направлений государственной политики России в области образования является решение проблемы здоровьесбережения детей и молодежи. Увеличение объема учебного материала и его сложность, физические и информационные перегрузки — вот некоторые факторы, которые оказывают негативное воздействие на здоровье обучающихся.

Основоположниками психологических концепций здоровья стали К. Роджерс, В. Франкл, Э. Фромм, А. Маслоу (гуманистическая психология II пол. XX в.). Они полагали, что достижение здоровья возможно через познание себя.

В нашей стране традиции данной концепции продолжены в трудах В.А. Ананьева, И.Н. Гурвича, Г.С. Никифорова и др. Ученые-психологи считают, что к всестороннему совершенствованию человека ведет баланс между сохранением, укреплением и развитием соматической, психической, духовной составляющих здоровья.

Пути сохранения и повышения уровня здоровья учащихся в образовательной среде рассматриваются в ра-

ботах О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк, Л.Е. Борисовой, О.Е. Евстифеевой и др.

Однако, несмотря на то, что проблема здоровьесбережения детей и молодежи занимает важное место в психолого-педагогических исследованиях, можно констатировать недостаточность научно-методических разработок по данной проблеме, комплексно учитывающих индивидуальные физические, психофизиологические, социально-психологические особенности учащихся.

Таким образом, в основу разработки здоровьесберегающих технологий, на наш взгляд, должен быть положен системный подход, который, по мнению Б.Ф. Ломова, является той единственной методологической основой, на которой только и может быть рассмотрено любое явление*. Одной из сильных сторон системного подхода является разработка принципа иерархичности. Согласно данному принципу, человек представляет собой сложную многоуровневую систему, жизнедеятельность которой обеспечивается на каждом уровне данной системы — от нижнего до верхнего.

* Ломов Б.Ф. О системном подходе в психологии // Вопросы психологии. 1975. № 2. С. 31–45.

Согласно данной концепции, здоровье, на наш взгляд, можно рассматривать на физическом, психофизиологическом, социально-психологическом уровне.

Физическое здоровье человека характеризуется нормальным функционированием всех его органов и систем. Оптимальное чередование физической активности и отдыха, правильный и рациональный режим питания во многом обеспечивают хорошее физическое состояние человека.

Учет психофизиологических особенностей человека (сила нервной системы, лабильность и баланс нервных процессов) позволяет правильно распределить физические, интеллектуальные, эмоциональные нагрузки, увеличить работоспособность человека и достичь оптимальных результатов в деятельности.

Здоровье человека обусловлено также взаимодействием психологических и социальных факторов (особенности характера, взаимоотношения с людьми, моделирование и рефлексирование своего поведения и деятельности, психоэмоциональные состояния и др.).

Приступая к исследованию состояния здоровья учащихся, прежде всего, необходимо провести квалифицированную диагностику испытуемых на всех указанных уровнях. Затем, согласно полученным результатам, должна строиться система мер по здоровьесбережению учащихся.

Учебные нагрузки обучающихся, безусловно, должны быть оптимальными. Однако учащиеся в процессе учебной деятельности зачастую испытывают чрезмерные физические нагрузки на руки, плечевой пояс, спину; возникает зрительное утомление, связанное с длительной работой за компьютером; появляются эмоциональные перегрузки во время выполнения проверочных работ. Если к ним присоединяется высокий уровень учебной мотивации, не позволяющий уклоняться от высоких нагрузок, их невротизирующее действие значительно усугубляется.

Например, появление переутомления, как негативного состояния организма, может проявляться в понижении чувствительности к раздражителю: отдельные раздражители не воспринимаются или воспринимаются с запозданием. В результате увеличивается время реакции на стимул, теряется ловкость, нарушается координация движений, понижается концентрация произвольного внимания и способность к произвольному запоминанию, уменьшается мыслительная гибкость, может появиться апатия, уныние или возникнуть состояние напряженности, неустойчивости, возможны депрессивные явления или повышенная раздражительность и т.д.

Принято выделять начинающуюся, легкую, выраженную, тяжелую степени переутомления. Начинающееся переутомление эффективно корректируется при четкой регламентации времени труда и отдыха. При коррекции другой степени переутомления (легкой, выраженной и тяжелой) требуется более сложный комплекс. Здоровьесберегающие комплексы могут включать самые разнообразные задания. Главное, чтобы они были оптимальными, т. к. излишне перегруженные комплексы могут оказать вред здоровью, а недостаточно наполненные могут оказаться неэффективными. Достаточно хорошо в этом случае зарекомендовали себя методы арт-терапии, к которой относят изотерапию, музыкотерапию, сказкотерапию, игровую терапию, имаготера-

пию, библиотерапию, фольклоротерапию. Арт-терапевтические методы предполагают в период выполнения задания включения некоторой доли творчества исполнителя, и, как правило, этот процесс оказывается интересным для учащихся.

Например, комплексное занятие по здоровьесбережению может включать*:

— дыхательные упражнения (освоение навыков диафрагменного и межреберного типа дыханий) эффективны для коррекции длительных отрицательных эмоциональных состояний, а также в период переживания стресса;

— упражнения по формированию навыков организации быстрого отдыха; развитию навыков самоконтроля движений, согласованности в работе мышц-антагонистов; изометрические упражнения, тонизирующие мышцы пальцев и кистей рук, расслабляют мышечные зажимы;

— релаксационные упражнения помогают достижению состояния мышечного расслабления, умиротворения, психологического успокоения;

— разучивание стихов и песен (библиотерапия) способствует формированию адекватной самооценки, уверенности в себе, в своих силах, создает состояние внутреннего спокойствия, невозмутимости в трудной ситуации, воспитывает гуманистическое отношение к людям и окружающему миру;

— поговорки, веселые четверостишья, юмористические или поучительные картинки (библиотерапия) вносят эмоциональную разрядку, создают у детей положительный эмоциональный настрой, так как способствует снятию умственного напряжения и общего утомления;

— пение вокализов и тонирование (музыкотерапия) развивает умение сосредотачиваться на своем внутреннем мире, прислушиваться к своему эмоциональному состоянию, анализировать его;

— визуализация музыкальных образов (изотерапия, музыкотерапия) активизирует эстетические переживания человека, отражает его внутреннее состояние, воспитывает нравственные качества человека, позволяет развивать воображение, творческое мышление, работа над визуализацией может выполнять функцию отвлечения от негативных мыслей;

— и другие упражнения и игры.

* Корлякова С.Г., Горбачева Т.В. Музыкальная психотерапия как средство снятия физического и психического переутомления // Вестник академии права и управления. 2015. №38. С. 299–302.

Комплексное занятие может включать все перечисленные задания или некоторые из них, но может быть использовано только одно упражнение в учебном процессе или в период самоподготовки в качестве разрядки. Упражнения постепенно могут наполняться новым содержанием и менять свое значение во время занятия: быть то основными, то вспомогательными, то переходными к другим упражнениям.

При излишней напряженности вероятны ошибочные решения и действия. Без сомнения, излишнюю напряженность надо избегать. Однако стоит учитывать и то, что «здоровая доза напряжения, такого, например, которое порождается смыслом, который необходимо осуществить, является неотъемлемым атрибутом человечности и необходим для душевного благополучия»*.

Арт-терапевтические средства, включенные в комплекс мер по здоровьесбережению учащихся, формируют у них умение оценивать свое психическое состояние, контролировать и корректировать его, адаптироваться в социальной среде и адекватно ее воспринимать. У учащихся повышается личностный статус, формируются эмпатические способности, развивается творческий потенциал, развивается общий культурный уровень учащихся, формируются их художественно-эстетические предпочтения.

Таким образом, в процессе здоровьесберегающего сопровождения учебного процесса необходимо проведение систематических комплексных диагностических, коррекционных и профилактических мероприятий с учащимися. Ведущим методологическим принципом здоровьесберегающего сопровождения может стать системный подход, обеспечивающий максимально возможное соответствие предпринимаемых мер задачам диагностики, коррекции, профилактики и консультирования по возникшим проблемам. Реализация мероприятий по здоровьесбережению учащихся может быть обеспечена коллективом специалистов — психологов, педагогов, медицинских работников.

* Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990.

УДК 372.8

КОЛПАЧЁВА О.Ю. (KOLPACHYOVA O.Y.),
АВДЕЕВА Л.Н. (AVDEEVA L.N.),
ШИРВАНЯН А.Э. (SHIRVANYAN A.E.)

# Патриотическое воспитание в России в первой половине XIX века

# Patriotic education in russia in the first half of the nineteenth century

В статье представлены особенности патриотического воспитания в России в первой половине XIX века и освещены проблемы борьбы с прозападной направленностью в образовании и национальном воспитании. (Features of patriotic education in Russia in the first half of the 19th century are presented in article and problems of fight against a westernized orientation in education and national education are covered.)

**Ключевые слова:** образование, патриотическое воспитание, национальное воспитание, частное образование, государственные школы. **Keywords:** education, patriotic education, national education, private education, public schools.

Формирование и развитие национального патриотизма имеет длительную историю, вплотную связанную со становлением самосознания народов России и социокультурной динамикой страны. В этом отношении особое значение имел XIX век — время складывания самобытной отечественной педагогики и других общественных наук, связанное с осмыслением русским обществом своей национальной самобытности и своего исторического пути.

Учреждение Министерства народного просвещения в 1803 г., образование учебных округов, создание стройной сети учебных заведений создали в начале XIX века благоприятные условия для развития патриотического воспитания юношества. К предпосылкам, способствующим такому развитию, следует также отнести разочарование общества в своих недавних кумирах — французах, с которыми Россия с приходом к власти Наполеона находилась в конфронтации, пресечение деятельности иезуитов на территории государства, развитие национального самосознания. Реализация указанных предпосылок в определяющей степени зависела от проводимого правитель-

ством курса, который, однако, характеризовался медлительностью и противоречивостью*.

В 1811 г. в докладе Александру I министр просвещения А.К. Разумовский обратил внимание императора на негативные последствия европейской направленности воспитания, которое внушало «презрение к языку нашему и охлаждают сердца их ко всему домашнему... Вред, их воспитанием разливаемый, скорыми шагами приближает к истреблению духа народного»**.

Первоначальной мерой противодействия иностранному влиянию явился правительственный указ «О частных пансионах», предписывающий осуществлять преподавание только на русском языке, изучение родного языка ввести в число обязательных предметов, содержателями пансионов назначать людей, владеющих русским языком***.

Предпринятые правительством меры способствовали развитию национальной составляющей в образовании, но не могли быстро изменить укоренившиеся в воспитании дворянства приоритеты. Для кардинальных перемен требовалось осознание российским обществом того, что слепое копирование западноевропейского педагогического опыта и привнесение его на российскую почву без критического осмысления наносит непоправимый вред национальной самобытности страны.

Повышению интереса дворянства к проблемам национального воспитания содействовали активные выступления представителей литературной и общественной мысли страны, объединившимся на основе идеи защиты национальных интересов. Занимая различное положение, воздействуя на различающиеся по убеждениям аудитории, находя отклик в консервативных и либеральных кругах и среди учащейся молодежи, эти люди многое сделали для формирования социальной базы патриотизма в стране.

Проблемы выбора образовательных приоритетов и организации патриотического воспитания были предметом обсуждения многих периодических изданий. В час-

* Устав учебных заведений, подведомственный университетам // Сборник постановлений по Министерству Народного просвещения. СПб., 1864. Т .1. №47 (21.501).

** О частных пансионах (от 25 мая 1811 г.) // Сборник постановлений по Министерству Народного просвещения. СПб., 1864. Т. 1. №160 (24.647).

*** О высылке всех иезуитского ордена монахов из Санкт-Петербурга и о воспрещении им въезда в обе столицы // Сборник постановлений по Министерству Народного просвещения. СПб., 1864. Т. 1. №228 (26.032).

тности, издатель выходящего с 1804 г. педагогического журнала «Патриот» В.В. Измайлов поднял вопрос об использовании опыта русской народной педагогики современной школой*.

Издатель и журналист С.Н. Глинка на страницах «Русского Вестника» организовал публикацию статей по патриотической тематике. Отстаивая необходимость для России своего пути развития, он выступал против бездумного подражания Европе, в результате которого воспитанные в духе преклонения перед ней соотечественники видели в своем Отечестве лишь «худое», не замечая или не желая признавать положительных моментов. Позиция С.Н. Глинки нашла поддержку среди старой знати, отрицательно относящейся к проводимой правительством политике.

Удар по галломании российского общества нанесли события 1812 года, когда Франция, ранее служившая образцом для подражания, выступила против России. Война способствовала росту патриотических настроений в обществе, а победы русской армии показали, что государству, остановившему и обратившему в бегство покорившую почти всю Европу армию, есть чем гордиться. Пересмотрело свои позиции и правительство**.

Следующей правительственной мерой явилось усиление надзора над частными образованием. Иностранным учителям было запрещено вести педагогическую деятельность без письменных свидетельств, выдаваемых после сдачи соответствующих экзаменов и проверки на лояльность специальными комиссиями. Это привело к сокращению занимающихся педагогической деятельностью иностранцев и притоку учащихся в государственные школы.

Патриотический подъем военного и послевоенного времени не был проявлением национализма, а являлся отражением роста национального самосознания россиян.

Наиболее яркими выразителями нового сознания выступили декабристы, воспитанные на идеях Просвещения, в ходе заграничного похода впитавшие в себя идеи Великой французской революции и познакомившиеся с другим государственным устройством, они связывали будущее России с проведением кардинальных социально-экономических преобразований. В их планах большая роль отводилась просвещению народа, рассматриваемого декабристами как условие и средство воспитания полезных Отечеству граждан.

* Измайлов В.В. О русском старинном воспитании // Патриот. 1804. Т. II. С. 3.

** Алешинцев И. История гимназического образования в России (XVIII и XIX век). СПб., 1912. С. 60.

Идеи декабристов в области патриотического воспитания остались нереализованными. Видя в поверхностном просвещении источник крамолы и свободомыслия, приведший к событиям на Сенатской площади, правительство пересмотрело образовательную политику, отказавшись от всесословности в образовании, усилив его монархическую и религиозную составляющие, приняло меры к централизации управления учебными заведениями и к ужесточению действующих в них порядков.

В обобщенном виде новые требования были сформулированы министром народного просвещения адмиралом А.С. Шишковым в обращении к Главному правлению училищ. По его мнению, воспитание на территории империи должно быть русским, несмотря на разность вероисповедания и языков, что предполагало обязательность обучения всех учащихся империи русскому языку, российской истории и законодательству и являлось важнейшей предпосылкой к русификации населявших страну народов. Особое внимание уделялось религиозному воспитанию.

Отмечая общую консервативную направленность обращения министра народного просвещения, нельзя не остановиться на позитивных для развития патриотического воспитания положениях. Изучение русского языка и российской истории составляло основу познания Отечества. Духовное объединение верующих Православной церковью одновременно являлось их единением идейным*.

Согласно идеям С.С. Уварова, отечественный дух должен возбуждаться на основе преданности монархизму «без примеси современных идей политических», которых школе предписывалось не касаться. Перед школой николаевской эпохи были поставлены две задачи:

1. Воспитывать благонадежных подданных, признающих политическое и социальное устройство страны единственно возможным.
2. Противодействовать идеям и настроениям, противоречащим государственным установкам.

* Уваров С.С. Десятилетие Министерства народного просвещения (1833–1843). СПб., 1864. С. 123.

Рамки образования как такового были значительно сужены, и, по сути, сводились к изучению в контексте русской идеи родного языка, российской словесности, отечественной истории и истории русского законодательства*.

Крестьянские дети могли обучаться только в приходских школах или в специализированных сельскохозяйственных училищах. Образование сводилось к овладению навыками чтения, письма и счета, а также к религиозно-нравственному воспитанию учеников, состоящему из внушения незыблемости существующего социального порядка и объяснения обязанностей перед богом и государством. Такого воспитания, по мнению правительства, было вполне достаточно, чтобы сформировать у детей преданность правительству, а, следовательно, и Отечеству.

В начале 30-х годов XIX были ужесточены запретительные меры по обучению юношества за границей. Видя в европейском влиянии прямую угрозу заражения молодежи вольнодумством и космополитизмом, Николай I приказал, чтобы дети до 18 лет воспитывались либо в отечественных учебных заведениях, либо в домашних условиях в России. Исключения из этого правила могли быть сделаны только с разрешения правительства.

Негативную оценку образовательной политики Николая I дала история. Интеллектуально обедненная в угоду воспитанию, социально дифференцированная, строго ранжированная, эта политика в то же время носила ярко выраженную патриотическую направленность. Убеждая учащихся в незыблемости существующего строя, активно внушая догматы Православной церкви, отождествляя понятия Родины и престола, искусственно ограждая от достижений европейской цивилизации, школа в целом успешно решала задачу развития примитивных форм патриотизма. Основанный на чувствах, а не на убеждении, строго регламентированный, николаевский патриотизм исключал проявление сознательности, инициативы, самостоятельности, отличался склонностью к ретроградству, и его проявление мало способствовало процветанию страны. Однако далеко не все общество разделяло правительственный подход к патриотическому воспитанию.

В сороковых годах увидели свет практические рекомендации родителям и воспитателям А.Ф. Афтонасьева «Мысли о воспитании». Из патриотических соображений А.Ф. Афтанасьев предлагал изучать родную историю

* Рескрипт Николая I об основах устройства учебных заведений // Егоров С.Ф. Хрестоматия по истории школы и педагогики в России (до Великой Октябрьской революции). М., 1974. С. 116.

прежде истории античного мира, основывая отбор фактов нравственными критериями*.

Белинский в своих статях развивал идею о необходимость соотнесения патриотического воспитания с общечеловеческими началами. Он говорил о том, что любовь к отечеству должна выходить из любви к человечеству, как частное из общего, а общее является только в частном, кто не принадлежит своему Отечеству, тот не принадлежит и человечеству**. Такое понимание патриотизма шло вразрез с официальной охранительной доктриной, стоящей на страже существующих социальных порядков, однако отражало взгляды набирающего силу революционно-демократического движения. Общественный интерес к вопросам воспитания, путям и целям формирования личности, рост внимания к проблеме человека в целом стимулировали общественно-политические события XIX века, возросший объём и сложность социального опыта привели к решительной постановке задач воспитания патриотов и граждан Отечества.

* Афтонасьев А.Ф. Мысли о воспитании // Антология педагогической мысли России первой половины XIX века. М., 1987. С. 396.

** Белинский В.Г. Рассуждение. Доброе воспитание всего нужнее для молодых людей // Избранные педагогические сочинения. М., 1982. С. 301.

УДК 004.45

ПАРТЫШЕВ М.А.
PARTYSHEV M.A.

# Операционная система Linux в образовании

## The operating system Linux in education

В статье рассматриваются вопросы по внедрению операционной системы Linux в образование. Выявляются минусы и плюсы дистрибутивов Linux. Рассматриваются проблемы внедрения данной операционной системы в учебные учреждения. (The questions of the introduction of the operating system Linux in Education are discussed in the article. Advantages and disadvantages of Linux distributive are determined in the article. The problems of the introduction of the operating system Linux in to educational institutions are viewed in the article.)
**Ключевые слова:** образование, операционная система, образовательный процесс, школа, стандарт, экономичность, внедрение. **Keywords:** education, operating system, educational process, school, standard, economy, implementation.

В свете экономических ситуаций в стране образовательным учреждениям всё больше и больше приходится искать бесплатную альтернативу операционной системе Windows. Так как стоимость некоторых специфических программ в образовании превышает планку в тридцать тысяч рублей для одного персонального компьютера, а класс в городской школе укомплектован не менее двадцати машин. Из этого следует, что финансирование школ не может позволить приобрести данное программное обеспечение. Правительством не раз поднимался вопрос о внедрении свободно распространяемого программного обеспечения в школы и вузы. Первым и пока что единственным вариантом является операционная система Linux.

**Linux** — общее название Unix-подобных операционных систем, основанных на одноимённом ядре*.

Первой и важной проблемой по внедрению операционной системы Linux в школу является нехватка программ обучения, методической литературы для

* Википедия // https://ru.wikipedia.org/wiki/Linux.

преподавателей, и что главное нет учебного пособия для учащихся.

Если вопрос с методической литературой и учебниками можно как то решить, то с учебными пособиями для учеников дела обстоят хуже. Правительство РФ всё чаще поднимает вопрос, об использовании операционной системы основанной на лицензии GPL и BSD. В данное время проводится очень большое количество исследований по использованию Linux в процессе образования, но значительных результатов в данной области не достигнуто.

Одним из важных плюсов данной операционной системы значится то, что установка дистрибутива Linux со всеми прикладными программами занимает всего тридцать минут, а весь набор программ вместе с операционной системой может находиться на одном dvd-диске.

Так же при переходе с Windows на Linux можно выделить и положительные факторы:

— имеется несколько дистрибутивов, схожих с интерфейсом Windows;
— есть очень большое количество бесплатного программного обеспечения для изучения различных дисциплин;
— не нужны антивирусные программы;
— файловые системы Ext2 и Ext3 используемые в Linux отличаются высокой надёжностью;
— устанавливается Linux на компьютеры любой мощности.

Но, при многих положительных качествах, существуют и сложности при переходе на операционную систему Linux:

— установка программного обеспечения через командную строку;

— проблема с подключением интерактивных досок, установка программного обеспечения для них под Linux;

— нет замены программы Fine Reader;

— большинство образовательных ресурсов, выпущенных только под операционную систему Windows;

— нехватка драйверов для устройств, работающих под Linux;

— не желательность некоторых преподавателей переучиваться для работы в Linux.

Учащиеся не хотят переходить на Linux в домашних условиях, из-за того, что:

— графика в Linux не позволяет играть в игры, написанные под Windows;

— сложность установки программного обеспечения (как говорилось выше).

При переходе на операционную систему Linux сущность образовательного процесса остаётся неизменным. Данная платформа даёт возможность изучать не только офисные программы, но и узконаправленное программное обеспечение для таких специальностей как:

— дизайнеры;

— изобразительное искусство;

— программирование;

— web-программирование;

— математика;

— физика;

— химия;

— иностранные языки;

— русский язык;

— информатика.

Дистрибутивов Linux в данный момент очень большое количество, но выбор надо делать, опираясь на понятный интерфейс, образовательные программы поддерживаемые версией, которую вы выберете.

Для школ разработали только один «Альт Линукс 7.0 Школьный». Данный дистрибутив построен на базе ALT Linux с построением инфраструктуры учебного учреждения:

Школьный сервер — серверная операционная система с удобным интерфейсом и управлением через браузер с любого компьютера;

Школьный Учитель — операционная система содержит большой набор приложений для преподавателей;

Школьный Юниор — операционная система предназначена для учащихся;

Школьный Мастер — универсальная операционная система, которая может использоваться как преподавателем, так и учащимся.

Но данный продукт это не конечный вариант, которым можно пользоваться. В умелых руках системного администратора большая часть дистрибутивом может стать школьным.

Проанализировав всё вышесказанное, хочется сделать вывод. Первой и главной проблемой перехода на Linux является страх преподавателей перед новой и ранее неизученной операционной системой. А зачастую возраст учителей превышает планку сорока пяти лет и это говорит о том, что переподготовка им не нужна. Навязывание стандартов является вторым препятствием для внедрения Linux в школы. Так как все стандарты, учебники, учебные пособия написаны под операционную систему Windows.

Ещё одним немаловажным фактором для перехода на Linux можно считать современного ученика. У каждого ребёнка дома имеется персональный компьютер под управлением операционной системы Windows. Всё программное обеспечение и игры написаны под данную систему. Не каждый человек в состоянии установить под Linux программы от другой операционной системы.

Исходя из выше перечисленных проблем, хотелось бы выдвинуть следующие предложения:

— разработать образовательный стандарт под Linux;

— разработать учебники и учебные пособия под операционную систему Linux для школ;

— ввести курсы переподготовки преподавателей по программе «Операционная система Linux»;

— сделать базовым изучение операционной системы Linux.

Выдвинутые предложения помогут сэкономить бюджет школ и вузов.

УДК 378

КАНЕВСКАЯ Ж.О. (KANEVSKAYA J.O.),
КИРИЛЛОВА Л.С. (KIRILLOVA L.S),
БЕЛОЦЕРКОВЕЦ Н.И. (BELOTSERKOVETS N.I)

# Специфика подготовки будущих педагогов в современных условиях

# Specifics of preparation of future teachers in modern conditions

В статье представлены важнейшие составляющие учебного процесса, а также выделены организационно-педагогические условия, влияющие на профессиональное становление будущего педагога. (The article presents the most important components of the educational process, and the organizational-pedagogical conditions, influencing professional formation of future teachers.)

**Ключевые слова:** мотивация к учению, интеллектуальная деятельность, самообразование, самостоятельная работа, рефлексия. **Keywords:** motivation for learning, intellectual activity, self-education, self-study, reflection.

В условиях постоянно меняющихся требований к профессиональному мастерству и творческим способностям педагога становится актуальной проблема его подготовки. Для формирования современного учителя необходимо создавать наиболее адекватную социализирующую среду профессиональных образовательных учреждений, с учетом возможностей студенчества и требований нового образования.

Главнейшим фактором успешности овладения профессиональными знаниями и умениями является постоянная положительная мотивация к учению у студентов. На данное условие обучения неоднократно указывали та-

кие известные психологи, как Л.И. Божович, В.И. Ковалев, А.Н. Леонтьев, Й. Лингарт, А.К. Маркова, М.В. Матюхина, Н.Г. Морозова, В.Э. Мильман, Л.С. Славина, Э. Стоунс, О.К. Тихомиров, П.М. Якобсон и др., которые в своих работах отмечали, что именно мотивация является высшим регулятором деятельности, придающим ей направленный, осмысленный, избирательный, динамичный характер.

Чтобы сформировать устойчивую положительную мотивацию к учению и дальнейшей профессиональной деятельности у студентов, необходимо, в первую очередь, изучить их мотивационную сферу. В повседневной работе изучение побуждений, определяющих отношение обучающихся к учебе, чаще всего происходит эпизодически, стихийно и, как правило, в силу вынужденных обстоятельств (необходимость улучшить успеваемость, разрешить конфликт в отношении с отдельными обучающимися и т. д.). Такая работа не может способствовать целенаправленному формированию положительных мотивов у студентов. Только применение и овладение специальными методиками, основанными на таких методах изучения мотивации, как: наблюдение, анкетирование, беседа (интервью), анализ продуктов деятельности учащихся, их успеваемости, различные виды эксперимента с использованием столкновения мотивационных тенденций, даст положительные и устойчивые результаты.

Как показывают наблюдения, личный пример преподавателя, его активность в научной работе, привлечение студентов к участию в работе научных кружков и коллоквиумов — все это также приводит к формированию положительных эмоций и мотивов учебной деятельности студентов.

Формированию положительной мотивации учения способствуют: поддержание любознательности и «познавательного психологического климата» в учебной группе*; использование содержательного и современного познавательного учебного материала и эмоциональная окрашенность его изложения, выбор адекватных задач, позволяющих раскрывать возникающие противоречия в структуре учебной деятельности и, что важно, осознание теоретической и практической значимости усвоенных знаний.

В процессе профессионального обучения у будущих педагогов формируются знания из различных областей

* Каневская Ж.О., Кириллова Л.С. Самостоятельная работа студентов в аспекте гуманизации образовательного процесса в педагогических вузах // Актуальные проблемы современной науки: IV Международная научно-практическая конференция: в 3 т. Алушта, 2015. С. 199–202.

наук, которые не могут включить всего того, что может понадобиться педагогу на практике, к тому же эти знания требуют постоянного обновления. Зачастую обновление знаний работающего педагога происходит в процессе самообразования.

Как известно, самообразование — это образование, получаемое индивидуумом самостоятельно, вне стен какого-либо учебного заведения, без помощи обучающего. Самообразование имеет слабые стороны по сравнению с организованным обучением. Это, прежде всего, отсутствие руководства, обратной связи, несистематичность. Слабые стороны самообразования могут быть компенсированы только развитой внутренне организованной мотивационной структурой учения.

Поскольку наиболее распространенной формой самообразования является чтение и изучение учебной литературы, то необходимо вооружать студентов общей стратегией работы с книгой:

— отделять в тексте основное от второстепенного, выводы от аргументов и доказательств;

— не пропускать ни одного незнакомого слова, выражения;

— записывать все возникающие вопросы сразу на листке-вкладыше, указывая страницу;

— закончив чтение (параграфа, статьи, книги), задавать себе вопросы такого рода: в чем главная мысль? Каковы основные звенья ее доказательства? Что вытекает из утверждений автора? Как это согласуется с тем, что уже известно о прочитанном из других источников?

Такой способ чтения может показаться медленным и трудным, но уже 4–5 книг, прочитанных таким

образом, дадут навык к серьезному и сознательному чтению учебной литературы.

Эффективному усвоению прочитанного способствует активная мыслительная обработка материала, в результате которой наступает запоминание без специальных на то усилий. Этому способствуют приемы активной умственной работы такие, как смысловая группировка материала, смысловые опорные пункты в тексте, составление плана, логической схемы материала и многие другие, которым могут обучить студентов преподаватели высших учебных заведений.

Следующая важнейшая составляющая учебного процесса, в ходе которой происходит становление будущего педагога и которая в дальнейшем обеспечит развитие интереса к творческой профессиональной деятельности — это самостоятельная работа студента.

Самостоятельная работа развивает не только собственную интеллектуальную культуру, но и позволяет сформировать собственный стиль деятельности, наиболее полно соответствующий личным склонностям и познавательным навыкам студента.

Самостоятельность — одна из ведущих черт личности, обеспечивающая сознательное и прочное усвоение знаний; овладение способами и приемами самообразования; развитие потребности в самостоятельном пополнении знаний.

Кроме того, самостоятельная деятельность позволяет развить черты делового человека: стабильность, надежность, стремление к самосовершенствованию, ответственность, предприимчивость, активность, настойчивость, инициативность, целеустремленность, волю.

По сложности заданий в образовательном процессе используются следующие три типа самостоятельных работ: самостоятельные работы по образцу, реконструктивно-вариативные и творческие самостоятельные работы.

Самостоятельная работа по образцу выполняется по жесткой схеме путем последовательных указаний на необходимость совершенствования строго определенного действия (самостоятельные и домашние задания, обусловленные особой проблематикой лекции, практические и лабораторные занятия)*.

Реконструктивно-вариативные работы — это предпосылка творческих способностей и накопления опыта формирования культуры интеллектуальной деятельности. В процессе выполнения этого вида работ студен-

* Каневская Ж.О., Кириллова Л.С. Самостоятельная работа студентов в аспекте гуманизации образовательного процесса в педагогических вузах // Актуальные проблемы современной науки: IV Международная научно-практическая конференция: в 3 т. Алушта, 2015. С. 199–202.

ты учатся обобщать, привлекать ранее усвоенные знания и умения для решения проблем, устанавливать внутрипредметные связи (научные викторины на первых курсах факультета, коллективный анализ контрольных занятий, составление сценария обучающей программы и программы для закрепления и систематизации знаний по данной теме, проблемные семинары, подготовка рефератов, тезисов и др.).

Творческие самостоятельные работы учат студентов раскрывать новые стороны узнаваемых явлений, высказывать собственные суждения, оценки, самостоятельно разрабатывать тематику и методику экспериментальной работы, видеть и формулировать гипотезы, осуществляя их решение (участие в научных кружках, проблемных группах; выполнение курсовых и дипломных работ).

Исследования показывают, что студенты медленно воспринимают материал при чтении и конспектировании учебных текстов; прием, осмысление, переработка, интерпретация и фиксирование необходимой учебной информации вызывает у них существенные затруднения. Следовательно, можно констатировать, что у обучающихся не сформирована психологическая готовность к самостоятельной работе, студенты не знают общих правил ее организации, не умеют реализовать предполагаемые ею действия, а значит, не владеют «культурой интеллектуального труда».

На сегодняшний день остро обозначилась проблема сохранения и укрепления здоровья подрастающего поколения. Установка гармонической связи между обучением и здоровьем обеспечивает качественный сдвиг в сторону повышения эффективности учебного процесса.

Основные задачи, которые должен решить педагогический коллектив вуза на сегодняшний день это:

— обеспечение личностно-ценностного подхода при формировании здорового образа жизни;

— применение комплексов физических упражнений, способствующих активизации самостоятельной деятельности студентов;

— обучение учащихся способам объективной самооценки физического состояния;

— обучение практическим навыкам оказания первой медицинской помощи;

— создание базы для проведения мероприятий по оздоровлению студентов.

Работа по реализации этих задач должна быть спланирована, организована и согласована с деятельностью других общеобразовательных организаций, тогда она обеспечит в полной мере установки студентов на сохранение, укрепление и формирование своего здоровья и здоровья окружающих.

Нужно вооружать учащихся элементарными знаниями, помогающими снять напряжение во время длительной и утомительной работы, позволяющими не накапливать дискомфортные ощущения, а главное — оптимизировать рабочий процесс, учебную деятельность.

В связи с этим преподавателям педагогических вузов необходимо строить свою работу на основе здоровьесберегающих технологий, сохраняя, укрепляя и формируя здоровье свое и обучающихся, с учетом специфики преподаваемого предмета и его возможностей.

Зачастую сам педагог не готов к адекватному эмоциональному реагированию в нестандартной ситуации, не может правильно понимать и принимать переживания обучающихся, уметь экспрессивно выражать собственные чувства. Необходимо направлять работу на обеспечение социально-психологических условий для повышения уровня педагогической компетентности, прежде всего — культуры общения педагога, соблюдения норм гигиены деятельности, выработки иммунитета против стрессов.

Не менее важным условием эффективной подготовки будущего педагога является развитие у него самооценки, самоконтроля и самоанализа. Студента надо этому учить, т. е. создавать такие ситуации, когда он анализирует результаты своих усилий, степень своего самоизменения, саморазвития. Путь к этому — организация рефлексивной деятельности.

Рефлексия рассматривается как самоуглубление, обращенность к своему внутреннему миру, самоанализ, помогающий понять себя, результативность своей деятельности, направленность своих поступков.

В интеллектуальной деятельности рефлексия выполняет функцию регуляции и управления процессом мышления, процессом познания.

На рефлексивно-оценочном этапе создаются условия для коррекции и планирования последующей деятельности, оценивается полнота достижения целей, качество познания, делаются выводы и заключения. В своей деятельности обучающийся должен ясно представлять:

— знаю, что (представление о полноте своих представлений);

— знаю, как (как мне использовать знания, каковы способы моего действия);

— знаю, зачем (нужна мне та или иная информация);

— знаю я (мои знания, мои достижения, я формирую свой образ, свой путь, свою субъективную картину мира).

Признаками развитой рефлексии выступают следующие аспекты: осознание особенностей своей личности, независимость от прошлого, ориентация в настоящем и будущем, способность самостоятельно изменить неблагоприятный ход событий, выйти из затруднительной ситуации, активно вмешаться в то, что происходит.

Для того чтобы студент начал рефлексировать, необходимо создать такие условия, когда всячески поощряется и стимулируется его выход в рефлексию, его обращение к своему внутреннему миру, своему опыту. Рефлексия начинается с того момента, когда фиксиру-

ется некоторое «незнание» и появляется «знание о незнании». Без такой фиксации у индивида не возникает и не может возникнуть необходимости что-либо познавать и понимать.

Таким образом, подготовка будущего педагога — сложный и длительный процесс, развивающийся и совершенствующийся в процессе совместной работы преподавателей вуза с обучающимися. Эта деятельность обладает специфическими особенностями и будет эффективной при выполнении ряда организационно-педагогических условий, среди которых: тесное сотрудничество педагогов, их активное участие в учебно-воспитательной работе, уточнение способов взаимодействия участников учебного процесса на каждом этапе обучения, анализ мотивационных потребностей такого взаимодействия, внедрение здоровьесберегающих технологий, формирование положительной мотивации учения у студентов, развитие у них самоконтроля и адекватной самооценки.

УДК 37.03

ЦВИРКО Н.И.
TSVIRKO N.I.

# Система контроля качества подготовки будущих специалистов на разных этапах обучения в вузе

# The quality control system of training of future specialists at different stages of training in high school

В статье рассматриваются основные компоненты системы контроля качества подготовки специалистов в педагогическом вузе. Особое внимание уделено особенностям корректировки элементов данной системы в условиях компетентностной модели, задаваемой ФГОС ВО. Особое внимание уделяется взаимной связи элементов системы. (The article considers the main components of the monitoring system of quality of training in a pedagogical University. Special attention is paid to the characteristics of the correction elements of this system in terms of the competence models specified the standards of HE. Special attention is given mutual relation of the elements of the system.)

**Ключевые слова:** качество подготовки специалистов, промежуточная и итоговая аттестация, стандарты высшего образования, компетенции. **Keywords:** the quality of training, interim and final certification, the standards for high education, competences.

В условиях постоянно возрастающих требований к качеству подготовки специалистов, перехода системы образования на компетентностный подход* в оценивании степени пригодности будущих специалистов к выполнению в будущем профессиональных действий, необходимо выстроить систему контроля сформированности отдельных компетенций в рамках освоения отдельных дисциплин (модулей) на разных этапах в ходе обучения в вузе, задать единые внутренние критерии для определения успешности результатов обучения и эффективности оказания образовательной услуги в целом.

Целесообразно определить начальное состояние готовности студента («вчерашнего» абитуриента) к освоению выбранной им профессиональной образовательной программы, а затем на протяжении всех лет его обучения в вузе последовательно отслеживать динамику этого состояния.

* Дворникова Е.И., Кизима А.Б. и др. Оценка уровня компетентности молодых специалистов общеобразовательных организаций на основе требований профессионального стандарта педагога: Учебное пособие. Ставрополь, 2015.

Система контроля качества подготовки специалистов, по нашему мнению, должна включать следующие основные ступени:

1) ***Входной контроль*** —

синтетический результат обработки данных: суммарных баллов ЕГЭ (основание для поступления в вуз), результатов тестовых испытаний, проводимых на этапе начала обучения (1–2 месяц обучения в вузе по фундаментальным дисциплинам, базирующимся на общеобразовательных, изучаемых в курсе средней общеобразовательной школы), результаты социологических опросов, проводимых на этапе первого семестра обучения (двукратно или трехкратно), направленные на определение мотивационной готовности к обучению, а так же осознания правильности профессиональной самоориентации, степени самостоятельности в изучении новых дисциплин (модулей) и готовности взять на себя ответственность за полученные результаты.

Данное исследование может быть проведено кураторами академических групп совместно с преподавателями, осуществляющими образовательный процесс в первом семестре, а так же специалистами психологической службы вуза. Результаты такого комплексного исследования должны быть положены в основу последующих измерительных мероприятий успешности освоения основной профессиональной образовательной программы конкретным обучающимся, так сказать, они составляют его индивидуальное «начало осей координат».

В данном случае необходимо разработать механизмы «приведения к единому знаменателю» стобалльной шкалы ЕГЭ, результатов социологических опросов и входных испытаний. В качестве отдельного вопроса следует рассмотреть методику формирования заданий для мероприятий входного контроля, проводимых в виде тестовых испытаний: унифицированы должны быть правила к отбору материала, выносимого на измерение, требования к построению и типам заданий, их сложности и оценочной шкале. С нашей точки зрения, данные тесты не должны полностью повторять задания ЕГЭ или в значительной мере базироваться на них — необходимо насыщать содержание вопросов будущим профессиональным наполнением. Так, например, при осуществлении мероприятий входного контроля знаний по дис-

циплине «Основы медицинских знаний и здорового образа жизни» вопросы могут быть направлены на изучение мотивационных представлений студентов о здоровом образе жизни, элементах данной личной системы поведения, регулярно выполняемых каждым студентом, осознание степени важности мотивации школьников к здоровому образу жизни, представление о роли факторов среды в формировании индивидуального здоровья и т. п. Фактологические биологические знания за курс средней (полной) общеобразовательной школы могут быть измерены в качестве остаточных, но не должны являться самоцелью.

2) ***Внутрисеместровые аттестации,***

результаты которых отражают систематичность работы студентов в течение семестра, позволяют диагностировать трудности, возникающие у отдельных студентов на этапе изучения дисциплин, и, как следствие, позволяют принять меры по их корректировке и предупреждению снижения качества знаний студентов на этапе предстоящей промежуточной аттестации. По нашему мнению, результаты внутрисеместровых аттестаций должны учитываться при подведении итогов семестра, поскольку позволят снизить «случайность» итоговой оценки по дисциплине, направлены на диагностику выявления «степени регулярности» работы над освоением материала отдельных дисциплин (модулей), и, в конечном итоге, являются важнейшим звеном данной системы.

3) Синтетические результаты ***промежуточных аттестаций***,

выраженные как в виде общей суммы баллов, заработанных студентов по отдельным предметам, выносимым на промежуточную аттестацию, так и в виде оценки уровня сформированности отдельных компе-

тенций, закрепленных в учебном плане за каждой изученной в семестре дисциплиной (модулем). Необходимо переработать средства определения степени успешности каждого обучаемого в освоении (интериоризации) компетенций, адекватного определения их уровня. В какой-то мере уровень освоения компетенций, безусловно, должен коррелировать с общими итоговыми баллами, накопленными в ходе работы по изучению материала дисциплины.

Однако, с нашей точки зрения, знака равенства между данными результатами не предполагается. Отдельной задачей ставится взаимообмен данными между дисциплинами, последовательно формирующими одну и ту же компетенцию, либо взаимно обуславливающие друг друга компетенции. В данном направлении планируется значительная по своему объему задача переработки имеющихся в ФОС заданий с целью повышения их профессиональной направленности и практико-ориентированности.

Например, в рамках оценивания сформированности компетенции ПК-5 «способность к проведению психолого-педагогического обследования лиц с ограниченными возможностями здоровья, анализу результатов комплексного медико-психолого-педагогического обследования лиц с ограниченными возможностями здоровья на основе использования клинико-психолого-педагогических классификаций нарушения развития» ФГОС ВО по направлению 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование может быть выделена медико-генетическая компонента, подчеркивающая заданность патологии генетическими факторами и ограничивающая возможность коррекционных воздействий психолого-педагогической среды. Данная компонента реализуется в учебном плане посредством последовательного изучения дисциплин «Основы генетики», «Медицинская генетика».

В рамках измерения сформированности данной компоненты компетенции ПК–5 необходимо предусмотреть конструирование заданий, связанных с пониманием студентами закономерностей функционирования элементов генотипа, причинах и механизмов нарушений в системе генетической информации, подборе или изучении результатов клинических методов для прогнозирования структуры генотипа больного и вероятности повторного появления данного вида патологии в об-

следуемой семье. Помимо дисциплин медико-биологического цикла, для формирования данной компетенции необходимо запланировать изучение таких дисциплин, как «Психолого-педагогическая диагностика», «Психология лиц с ОВЗ» и т. п.

В данном примере видно, что для определения целостного уровня владения данной компетенцией у определенных студентов необходимо разработать механизм «сочленения» результатов обследования уровня сформированности всех компонент данной компетенции в рамках ряда дисциплин, и алгоритм их «приведения данных к единому знаменателю».

4) Синтетические результаты ***измерения остаточных знаний***

студентов по базовым, ведущим для каждого направления и профиля дисциплинам, являющихся стержнеобразующими для профессионального стержня будущего специалиста. Руководитель профессиональной образовательной программы должен определить узловые точки (комплект дисциплин, остаточные знания по которым будут измерены по истечению 4–6 месяцев с момента завершения их изучения). Основное требование к дисциплинам данного комплекта — их содержание должно представлять собой не только теоретические основы будущей профессиональной деятельности студентов, но и иметь «подкрепленность» в виде практико-ориентированных заданий или задач, выполняемых в ходе учебной или производственной практики — т. е. получаемые студентами в ходе обучения знания по данным дисциплинам должны обязательно подкрепляться практикой. С точки зрения единства требований к заданиям, включенным в состав ФОС по измерению остаточных знаний, они так же должны быть компетентностно- и практико-ориентированы, и их оценочная схема должна предполагать 100-балльную шкалу. Для увеличения степени мотивации студентов к «сохранению» и «регулярному использованию» знаний по стрежнеобразующим дисциплинам

администрациями вузов могут быть разработаны механизмы учета достижений студентов по данному блоку показателей при назначении стипендии.

5) Результаты прохождения студентами всех видов учебной и профессиональной ***практики***,

освоение всех видов деятельности в рамках функциональных обязанностей специалистов избранного профиля и оценку сформированности определенных компетенций (в процессе прохождения каждого вида практики) посредством системы заданий с четко обозначенными баллами (в случае облегчения интеграции данных в единую систему оценивания качества подготовки специалистов необходимо предусмотреть возможность 100-балльной шкалы). В виде отдельных баллов следует запланировать баллы, получаемые практикантами от представителей работодателя (руководителей со стороны базы практики), а так же достижение определенного уровня профессионального мастерства (участие и победа в конкурсах, профессиональных олимпиадах). Доля результатов прохождения студентом профессионально ориентированной практики должна превалировать над выше обозначенными компонентами системы.

6) Данные ***анонимного анкетирования***

студентов-выпускников о степени соответствия качества получаемого ими образования заданному в обществе определенного исторического этапа уровню с элементами самоанализа о причинах личной успешности (неуспешности) каждого. Опросы такого типа могут и должны служить для администрации учебных заведений своеобразным механизмом осуществления «обратной связи» в описываемой системе и направлены на разработку корректирующих и предупреждающих действий систем такого типа (согласно понятиям системы менеджмента качества, студенты являются «потребителями» образовательной услуги, представляемой специалистами вуза, и, следовательно, должны участвовать в ее оценке). Анкетирование сможет проводиться со студентами всех курсов, а не только выпускных. Такого рода анкетирование ежегодно проводится специалистами отделов (центров) качества образования вузов, однако их ведущая роль не должна сводить-

ся только к констатации факта удовлетворенности студентов (выпускников) качеством получаемой образовательной услуги, а должна учитывать взаимные связи между всеми компонентами описываемой системы, определению доли каждого компонента на каждом этапе обучения в вузе.

7) Результаты ***государственной итоговой аттестации*** выпускников.

Первоначально руководитель профессиональной образовательной программы и сотрудники выпускающих кафедр факультета должны определить основные особенности процедуры ее проведения, провести отбор содержания дисциплин (модулей), выносимых на ГИА, разработать требования к оформлению, содержанию, типологии заданий и вопросов (в них должна быть максимально отражена практико-ориентированность на будущую профессию).

В состав комиссий ГИА необходимо включать как можно большее количество ведущих специалистов (представителей работодателя) в выбранной профессиональной области*. При этом студенты должны быть заранее ознакомлены с критериями оценивания собственных выступлений и достижений. Дополнительно вузы могут предложить выпускникам участие в процедуре независимой аккредитации (независимой оценки степени готовности выпускников к выполнению профессиональных действий в реальной, а не в виртуальной среде). Дополнительно может быть предусмотрено включение оценочных (рейтинговых) баллов за сверхплановое участие (победу) выпускников в ходе обучения в вузе в различных конкурсах профессионального мастерства, достижение особенных результатов (призовые места).

* Красильников В.В., Налбандьян М.А. и др. Формирование основной профессиональной образовательной программы подготовки будущих учителей в контексте требований профессионального стандарта педагога: Научно-методическое пособие. Ставрополь, 2014.

8) Данные ***трудоустройства*** выпускников, которые можно считать референтными по истечению, как минимум, одного года после окончания ими вуза. Таким образом, по нашему мнению, исключа-

ется случайность выбора выпускниками и молодыми специалистами своего профессионального вектора. Данные о трудоустройстве вузы должны получать в региональном статистическом управлении (для исключения неточностей или фактов фальсификации сведений) и использовать в качестве рекламной информации качества предоставления образовательных услуг, получаемых из независимых источников.

***9) Отзывы работодателей***

о качестве подготовки молодых специалистов так же необходимо получать через внешние службы (их может в плановом порядке запрашивать соответствующая служба регионального министерства образования для определения эффективности подготовки специалистов тем или иным вузом).

Безусловно, перечисление данных компонентов не является итогом работы специалистов учебно-методического управления над формированием системы контроля качества подготовки специалистов в вузе: необходимо определить и описать их массовые доли, алгоритмы сопряжения данных каждого элемента и получения итогового результата.

УДК 378.1

КРАСИЛЬНИКОВ В.В. (KRASILNIKOV V.V.),
МАЛИАТАКИ В.В. (MALIATAKI V.V.),
ТОИСКИН В.С. (TOISKIN V.S.)

# Электронная информационно-образовательная среда ГБОУ ВО СГПИ в контексте реализации требований федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования

# Electronic information-educational environment SGPI in the context of requirements of the federal state educational standards of higher education

В статье рассматривается электронная информационно-образовательная среда вуза, построенная в соответствии с требованиями ФГОС ВО и организуемая на основе интеграции информационных систем и интернет-сервисов. (The article deals with the electronic information-educational environment of high school, built in accordance with the educational standards of higher education and organized on the basis of integration of information systems and Internet services.)

**Ключевые слова:** информационно-образовательная среда, электронное обучение, система управления обучением, информационно-коммуникационные технологии. **Keywords:** information-educational environment, e-learning, learning management system, information and communication technologies.

Согласно современным требованиям к высшим учебным заведениям в части организации образовательного процесса электронная информационно-образовательная среда (ЭИОС) должна быть создана в каждой образовательной организации, вне зависимости от того, реализуется ли в ней электронное обучение. Так, в Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО 3+)* отмечается, что «каждый обучающийся в течение всего периода обучения должен быть обеспечен индивидуальным неограниченным доступом к... электронной информационно-образовательной среде организации».

В ГОСТ Р 53620–2009: Информационно-коммуникационные технологии в образовании** под информацион-

* Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования по направлению бакалавриата (Образование и педагогические науки) [Электронный ресурс] // URL: http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4/94 (Дата обращения: 14.03.2016).

** ГОСТ Р 53620–2009 Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Электронные образовательные ресурсы. standartgost.ru/g/ГОСТ_Р_53620–2009

но-образовательной средой понимается «система инструментальных средств и ресурсов, обеспечивающих условия для реализации образовательной деятельности на основе информационно-коммуникационных технологий». При этом отмечается, что информационно-образовательная среда в обобщенном виде представляет собой информационную систему.

Анализ требований к ЭИОС, определенных в ФГОС ВО, позволяет утверждать, что информационная система, обеспечивающая их решение, будет сложно реализуемой, а при использовании готового программного обеспечения — весьма дорогостоящей. Помимо высокой стоимости, использование готовых программных продуктов осложняется также тем, что они разрабатываются в расчете на усредненного пользователя и требуют последующей индивидуальной настройки, длительной и затратной как в финансовом плане, так и в ресурсном.

Все это делает актуальным самостоятельную разработку вузами электронной информационно-образовательной среды, позволяющей не только реализовать требования федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, но и учесть внутривузовские требования к организации образовательного процесса и его специфические особенности.

При этом необходимо также учитывать факт того, что часть информации о деятельности образовательной организации, а также внутренние научные, учебные и учебно-методические разработки представляют собой интеллектуальную собственность или носят закрытый характер. Следовательно, программные компоненты ЭИОС вуза должны позволять осуществлять авторизованный доступ к отдельным ресурсам*.

В государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» разработана и используется ЭИОС, основными составными элементами которой являются:

— официальный сайт ГБОУ ВО СГПИ (http://sspi.ru/);
— информационно-образовательная среда Института — «ИОС ГБОУ ВО СГПИ» (http://ios.sgpi26.ru/, ссылка размещена на главной странице официального сайта);
— портал методических материалов по на-

* Тоискин В.С., Красильников В.В. Открытая система как интеграционная основа построения информационного пространства вуза // Итоги и перспективы интегрированной системы образования в высшей школе России: образование – наука – инновационная деятельность: Труды конференции. М., 2011. С. 45–47.

правлениям и профилям обучения ГБОУ ВО СГПИ;

— система управления образовательной организацией «GS-Ведомости»;
— система организации и проведения анкетирования в ГБОУ ВО СГПИ (http://sspi.ru/test/);
— автоматизированная система организации и проведения тестирования знаний;
— система проведения вебинаров и видеоконференций Mirapolis;
— официальное сообщество ГБОУ ВО СГПИ в социальной сети ВКонтакте.

Официальный сайт ГБОУ ВО СГПИ позволяет выполнить требования федерального законодательства об обеспечении открытости образовательной организации.

Информационно-образовательная среда ГБОУ ВО СГПИ реализована на базе открытого программного обеспечения Moodle. Система позволяет обеспечить дистанционное взаимодействие пользователей (участников образовательного процесса), электронную поддержку учебных курсов, доступ обучающихся и сотрудников Института к инструментам «формирования электронного портфолио, проведение всех видов занятий и процедур оценки результатов обучения, реализация которых предусмотрена с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий»*. Интерфейс информационно-образовательной среды представлен на рисунке 1.

С целью доступа к закрытым ресурсам ИОС ГБОУ ВО СГПИ для идентификации участников образовательного процесса используется разграничительная политика доступа и парольная аутентификация.

Портал методических материалов по направлениям и профилям обучения ГБОУ ВО СГПИ позволяет обеспечить выполнение требования ФГОС по обеспечению доступа к учебным планам, рабочим программам дисциплин (моду-

* Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования по направлению бакалавриата (Образование и педагогические науки) [Электронный ресурс] // URL: http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4/94 (Дата обращения: 14.03.2016).

**Рис. 1.** **Интерфейс информационно-образовательной среды ГБОУ ВО СГПИ.**

лей) и практик. Доступ к порталу имеют только зарегистрированные пользователи. В состав доступных пользователям методических материалов входят ФГОСы по реализуемым в вузе направлениям подготовки, учебные планы, паспорта компетенций, дисциплинарно-модульные программные документы по всем дисциплинам. Структура размещаемой информации приведена на рисунке 2.

**Рис. 2.** **Структура размещения информации на портале методических материалов по направлениям и профилям обучения ГБОУ ВО СГПИ.**

Система организации и проведения анкетирования является собственной разработкой института и предназначена для осуществления деятельности по измерению удовлетворенности внутренних потребителей качеством предоставляемых образовательных услуг в рамках образовательной, научно-исследовательской и воспитательной деятельности для получения объективной и достоверной информации, дальнейшей ее обработки и анализа в соответствии с документированной процедурой «Мониторинг удовлетворенности потребителей и заинтересованных сторон» системы менеджмента качества ГБОУ ВО СГПИ.

Система управления образовательным учреждением «GS-Ведомости», используемая в институте, позволяет автоматизировать управление образовательным процессом в ГБОУ ВО СГПИ, а также обеспечить формирование единой информационной базы данных абитуриентов, студентов, учебных планов и др.

Официальная группа ГБОУ ВО СГПИ в социальной сети ВКонтакте является официальным сообществом преподавателей, студентов, выпускников и абитуриентов Института и обеспечивает «взаимодействие между участниками образовательного процесса, в том числе синхронное и (или) асинхронное»*. Помимо этого в данной социальной сети рядом структурных подразделений института организованы сетевые сообщества, предназначенные для размещения актуальной информации, организации самостоятельной работы студентов и т. п.**

Такой компонентный состав электронной информационно-образовательной среды позволяет обеспечить выполнение следующих основных задач:

— повышение качества и эффективности образовательного процесса в Институте через реализацию интеграции традиционных форм обучения с технологиями электронного обучения;
— обеспечение информационной открытости Института;

* Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования по направлению бакалавриата (Образование и педагогические науки) [Электронный ресурс] // URL: http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4/94 (Дата обращения: 14.03.2016).

** Малиатаки В.В., Вендина А.А. Социальная сеть как инструмент организации самостоятельной работы студентов // Научные исследования и образование. 2015. № 19. С. 382–384.

— доступ к дисциплинарно-модульным программным документам по всем дисциплинам реализуемых учебных планов;
— фиксацию результатов и мониторинг образовательного процесса — результатов промежуточных и итоговых аттестаций и т.д.;
— проведение учебных занятий в дистанционной форме, в том числе со студентами филиалов;
— синхронное и асинхронное взаимодействие участников образовательного процесса;
— организацию формирования и ведения электронных портфолио обучающихся (студентов, аспирантов), сохранение работ обучающихся и возможность их оценивания и рецензирования со стороны любых участников образовательного процесса;
— организацию доступа к электронным образовательным ресурсам, разработанных преподавателями института;
— формирование информационной культуры студентов и преподавателей;
— привлечение профессорско-преподавательского состава к работе по формированию электронной информационно-образовательной среды.

Безопасность компонентов электронной информационно-образовательной среды ГБОУ ВО СГПИ обеспечивается программно-аппаратным обеспечением каждого компонента ЭИОС в отдельности в соответствии с требованиями закона «О персональных данных» и закона «Об информации, информационных технологиях и защите информации».

В заключении необходимо отметить, что организация работы участников образовательного процесса в электронной информационно-образовательной среде представляет собой отдельную задачу. При этом указанный процесс не должен осуществляться в отрыве от традиционного обучения. Возможным вариантом может стать поэтапное внедрение информационных технологий в учебный процесс с целью его поддержки*, а также постоянное техническое и методическое сопровождение пользователей электронной информационно-образовательной среды вуза.

* Карасик А.А., Барсуков Д.Н. Электронная информационно-образовательная среда РГППУ // Новые информационные технологии в образовании материалы VIII Международной научно-практической конференции. Российский государственный профессионально-педагогический университет. 2015. С. 332–337.

УДК 378

РУКАВИШНИКОВА Е.Е. (RUKAVISHNIKOVA E.E.),
КУКЛЕНКО О.М. (KUKLENKO O.M.)

# Личностно-профессиональное становление студентов педагогического вуза

# Personal-professional formation of students pedagogical high school

В статье рассматривается личностно-профессиональное развитие как форма активного познания и преобразования «образа Я» и «образа профессии» на этапе обучения в вузе; выявляются специфические характеристики, которые профессия «предъявляет» педагогу-профессионалу; актуализируется ценностный подход к профессиональной педагогической деятельности и процессу профессионального становления студента. (The article deals with personal and professional development as a form of active learning and transformation of «the image I» and «the image of the profession» at the stage of training in high school; identifies the specific characteristics of that profession «makes» the teacher-professional; actualized value approach to professional pedagogical activity and the process of professional formation of the student.)

**Ключевые слова:** образование, идентичность, мотив, профессиональное развитие. **Keywords:** education, identity, motives, professional development.

Возраст от 15 до 18 лет принято считать периодом ранней юности, который в развитии личности определен как стадия персонализации*. Психологический смысл и содержание персонализации заключается, прежде всего, в том, что появляется способность к самоопределению и саморазвитию как важный момент личностного развития. В этот период возрастного развития приоритетной задачей является выбор будущей сферы деятельности и процесс овладения ею**.

Нами была осуществлено изучение проблемы развития личности студента в процессе обучения в педагогическом вузе. В исследовании участвовали 100 студентов 1, 2 и 3 курсов историко-филологического факультета, обучающихся по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование, профили «История» и «Обществознание», «Русский язык» и «Литература». Основными методами исследования были анкетирование и тестирование.

* Асмолов А.Г. Психология личности. М., 2007.

** Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: Избранные труд. М., 2004.

Результаты проведенного исследования позволяют обозначить актуальное состояние по таким ключевым вопросам как отношение к профессии и учебе, особенности личностно-профессионального становления. Анализируя полученные данные, мы констатируем следующее.

Учебные достижения студента обусловлены отношением к избранной профессии*. Каждому второму студенту (53%) избранная профессия нравится. Каждый третий (31%) определил свое отношение к профессии как положительно-эмоциональное.

* Кон И.С. Психология ранней юности. М., 1989.

Ответы на вопрос «Чем руководствовались студенты при принятии решения поступать в педагогический институт?» распределились следующим образом: 40% студентов сделали самостоятельный выбор профессии; 14% честно признались, что в выборе профессии сыграли определенную роль обстоятельства; 12% руководствовались при выборе советами работающих в образовании специалистов; 11% указали, что на выбор профессии повлиял собственный интерес к проблемам педагогики и образования; 9% студентов привлекла близость вуза к дому; для 7% респондентов решающим при выборе профессии стало желание родителей; 4% студентов убеждены, что учиться лучше, чем работать, поэтому они оказались в вузе; 3% студентов хотят продолжить семейную традицию. При этом 2/3 студентов (77%), поступая в вуз, имели представления об избираемой профессии. У каждого десятого (11%) представление о профессии формировалось в процессе обучения в вузе. Существенным моментом является определение того, чем привлекательна для студентов выбранная профессия. Первые три позиции по этому направлению занимают: 1 — возможность быть полезным обществу (46); 2 — возможность развить свои способности (37); 3 — возможность легко найти работу по этой специальности (16).

Активно-положительное отношение к учебе проявляют 83% студентов, участвующих в анкетировании. Из них с интересом к процессу познания занимается 65% респондентов; каждый пятый (18%) учится с полной отдачей сил, проявляя и развивая свои способности. Из чего можно предположить, что эти студенты имеют высокие учебные достижения, и овладение профессией в процессе обучения в вузе станет успешным. Обучаясь в вузе, каждый студент удовлетворяет свои образовательные потребности, развивает свои интересы и реализовывает свои способности.

Можно предположить, что собственные планы по профессиональному развитию, студенты будут строить по тому, каким они представляют себе современного специалиста. Для того чтобы сделать карьеру специалист, по мнению наших студентов, должен обладать такими необходимыми качествами (ранжированный список этих качеств): 1 — умение идти на компромисс; 2 — исполнительность; 3 — требовательность; 4 — умение рисковать; 5 — ответственность; 6 — дисциплинированность; 7 — добросовестность; самостоятельность и независимость; 8 — целеустремленность: 9 — трудолюбие; организованность; 10 — работоспособность; предприимчивость; 11– активность; 12 — общительность и умение расположить к себе; 13 — способность работать в коллективе; 14 — доброжелательность; 15 — обязательность.

Интеграция представлений о себе и своем месте в мире определяется как идентичность, которая предполагает и осознание себя как профессионала*.

Результаты тестирования по определению профессиональной идентичности представлены в таблице 1.

* Кон И.С. Психология ранней юности. М., 1989.

Табл. 1. РЕЗУЛЬТАТЫ ДИАГНОСТИКИ ПО ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ (по методике Л.Б. Шнейдер «Профессиональная идентичность»)

| № | Тип профессиональной идентичности | Профили «История» и «Обществознание» | | | Профили «Русский язык» и «Литература» | | | По выборке |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 1 курс | 2 курс | 3 курс | 1 курс | 2 курс | 3 курс | |
| 1 | Преждевременная идентичность | 19% | 12% | 60% | 23% | 40% | 21% | 27 % |
| 2 | Диффузная идентичность | 46% | 53% | 30% | 15% | 35% | 21% | 36% |
| 3 | Мораторий идентичности | 19% | 12% | – | 9% | 20% | 36% | 17% |
| 4 | Достигнутая позитивная идентичность | 11% | 6% | 10% | 30% | 5% | 10% | 11% |
| 5 | Псевдо-идентичность | 5% | 17% | – | 23% | – | 12% | 9% |

У большинства студентов (36%) статус профессиональной идентичности по результатам тестирования определен как диффузная идентичность. Для них характерна несформированность четких профессиональных целей, убеждений и ценностей. Они только осваивают это, но при этом, не проявляя должной активности. Вследствие этого могут находиться в негативном эмоциональном состоянии. Из всей выборки больше всего таких студентов, обучающихся по профилям «История» и «Обществознание» на 1 (46%) и 2 (53%) курсах.

27% студентов находятся на стадии преждевременной идентичности. Эти студенты являются носителями определенных профессиональных целей, ценностей и убеждений. Их содержательное наполнение и проявление может быть, как и при другом статусе профессиональной идентичности — достигнутой позитивной идентичности. Но в отличие от достигнутой идентичности преждевременная идентичность не является результатом самостоятельно сделанного выбора профессии, она сформировалась вследствие идентификации студентов со значимыми для него представителями социума. Больше всего таких студентов, обучающихся на 3 курсе (60%) по профилям «История» и «Обществознание» и на 2 курсе (40%) по профилям «Русский язык» и «Литература».

Мораторий идентичности отмечен у 17% участвующих в исследовании студентов. Это характеризует студентов как находящихся в поиске и исследовании своих возможностей для профессионального развития: они осознают проблему выбора профессии и занимаются ее разрешением. Этот статус профессиональной идентичности в психологии определяют как кризис идентичности. Для этой группы студентов для разрешения кризиса общаться с успешными и состоявшимися в профессии педагогами. Из всей выборки больше всего таких студентов, обучающихся по профилям «Русский язык» и «Литература» на 2 (20%) и 3 (36%) курсах. Позволим себе предположение о том, что переживание кризиса профессии у студентов-филологов обусловлено содержанием их будущей профессиональной деятельности, которая по своей психологической природе является рефлексивной.

11% студентов находятся в статусе достигнутой позитивной идентичности. Это те студенты, которые сделали выбор профессии осознанно, они уверены в своих возможностях для овладения профессией, они целеустремленны, они видят и прогнозируют свое профессиональ-

ное будущее, они активны в своих действиях. 30% первокурсников, обучающихся по профилю «Русский язык» и «Литература», отличаются такими характеристиками.

9% студентов по результатам тестирования были отнесены к типу профессиональной идентичности — псевдоидентичности. Для их профессионального становления необходимо наполнить процесс обучения в вузе личностными смыслами*.

Интересными представляются результаты тестирования по определению профессионально направленности будущих педагогов. Профессиональная направленность представляет собой системообразующее качество личности педагога, определяющее характер и стиль ее профессиональной деятельности. Это качество профессионала характеризуется системой доминирующих потребностей и мотивов, отношений, ценностных ориентации и установок. Как показывают результаты исследований по проблемам профессионального становления и развития в направленности отражаются цели, для достижения которых личность предпринимает те или иные действия, ее мотивы и субъективные отношения к различным сторонам профессиональной реальности. На этапе обучения важно понять, как представляют студенты профессиональную направленность и каким психологическим содержанием ее наполняют — таблица 2.

Выделяя организованность, направленность на предмет, коммуникацию, мотивацию достижения, интеллигентность как компоненты профессиональной направленности, нами отмечено, что их проявления у студентов выражены от курса к курсу и по профилям подготовки неравномерно.

Так, «организованность» ярко выражена у первокурсников независимо от профиля подготовки (6,68 и 6,05), и наблюдается тенденция к снижению этого показателя от курса к курсу — от 5,84 до 5,0. Это можно объяснить тем, что освоение студентами первого курса нового образовательного пространства требует от них большей ответственности и организованности.

* Маслоу А.Х. Мотивация и личность. СПб., 2012.

Табл. 2. РЕЗУЛЬТАТЫ ДИАГНОСТИКИ ПО ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

| Курс/ профиль | Профессиональная направленность (в баллах) | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Организованность | Направленность на предмет | Коммуникация | Мотивация достижения | Интеллигентность |
| 1 курс Профили «История» и «Обществознание» | 6,68 | 5,05 | 5,42 | 6,79 | 6,52 |
| 1 курс Профили «Русский язык» и «Литература» | 6,05 | 3,63 | 5,47 | 6,47 | 6,73 |
| 2 курс Профили «История» и «Обществознание» | 5,38 | 4,0 | 4,88 | 5,22 | 6,0 |
| 2 курс Профили «Русский язык» и «Литература» | 5,23 | 4,15 | 5,69 | 6,84 | 5,07 |
| 3 курс Профили «История» и «Обществознание» | 5,0 | 4,28 | 4,71 | 4,28 | 5,14 |
| 3 курс Профили «Русский язык» и «Литература» | 5,84 | 4,15 | 4,76 | 5,53 | 6,15 |

По показателю «мотивация достижения» наблюдается та же тенденция к снижению от курса к курсу, что приводит к изменению мотивационной сферы личности студента. Следует отметить, что противоречие между развитием мотивации и овладением деятельностью может разрешаться по-разному: формирование мотива может опережать освоение содержания деятельности, и, наоборот, отставать, что, безусловно, будет отражаться на результатах деятельности.

Осознавая то существенное влияние, которое оказывают на успешность профессионального обучения и на продуктивность деятельности, коммуникативные навыки и общение, студенты первого курса в структуре профессиональной направленности отдают предпочтение «коммуникации».

Показатели «направленность на предмет» и «интеллигентность» не имеют столь значительных расхождений по курсам и профилям подготовки.

Для студентов второго и третьего курсов неизменно стабильным остается «направленность на предмет» (от 4,0 до 4,28). Их профессиональные намерения являются более устойчивыми, и можно предполагать, что их ориентация на содержание предстоящей педагогической де-

ятельности (предмет) будет способствовать быстрому и качественному овладению этой деятельностью.

Интеллигентность можно рассматривать как личностную основу профессионализма педагога. Это подтверждается тем, что студенты выделяют интеллигентность как структурный компонент профессиональной направленности и ориентируют себя на всестороннее развитие личностных потенциалов в период обучения в вузе.

Итак, представленный анализ эмпирического материала рассматривается нами как поиск ресурсов для развития студентов. При этом следует учитывать такую закономерность: только через глубокое погружение в профессию «здесь и сейчас» можно прогнозировать психологическое благополучие личности, удовлетворённость профессиональным выбором, личностный и профессиональный рост каждого студента.

УДК 101

ТРОНИНА Л.А.
TRONINA L.A.

# Проблема формирования гражданской идентичности современного учителя

# Problem of formation of civil identity of contemporary teachers

В статье рассматриваются современные проблемы интерпретации понятия «гражданская идентификация», механизмов ее формирования, определения его специфики для профессии учителя. В статье приводятся практические результаты проекта по указанной проблеме, показывающие уровень сформированности гражданской идентичности у студентов педагогического института и у работающих учителей. (The article deals with modern problems of interpreting the concept of «civic identity», the mechanisms of its formation, to determine its specificity for the teaching profession. The article presents the practical results of the project on this issue, showing the level of formation of civic identity in students of pedagogical institute and working teachers.)

**Ключевые слова:** гражданская идентификация, гражданская позиция, гражданская идентификация учителя, гражданская позиция учителя. **Keywords:** civil identification, citizenship, civil identification of the teacher, the teacher citizenship.

В современной геополитической ситуации при сложных миграционных процессах остро встает вопрос правильного осознания своей гражданской идентичности и формирования гражданского самосознания молодежи. Государство Российской Федерации особое внимание уделяет необходимости воспитания молодежи в духе патриотизма и гражданского долга. В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования указано то, что обучение должно быть направлено на формирование гражданской идентичности*. Это объясняется тем, что дети являются будущим нашей страны, и именно в школе проходит основной процесс их обучения и воспитания, формирования их ценностных ориентаций.

В настоящее время Федеральный государственный образовательный стандарт не реализуется в полной мере. Это объясняется тем, что не каждый педагог понимает содержание понятия «гражданской идентичности» в современных условиях, а, значит, гражданская самоиден-

* Формирование гражданской идентичности учащихся восьмых классов [Электронный ресурс] // URL: http://bibliofond.ru (Дата обращения 10.04.2016).

тификация учителя сегодня остается проблемой. И как следствие этого проблемой становится механизм воспитания самосознания школьников. Доказательством служит проведенный опрос на базе ГБОУ СОШ № 170 имени А.П. Чехова (СП № 176) учеников 8 класса в количестве 36 человек*. Выяснилось, что у детей сформированность гражданской идентичности на низком уровне. Многие не имеют точного представления о том, что такое гражданственность, не знают, как проявляется любовь к Родине.

Именно поэтому исследование понятия гражданской самоидентичности, механизмов ее формирования как у современных учителей, так и у учеников, является актуальной и этой теме стоит уделять больше внимания именно в образовательных учреждениях. В связи с этим в Ставропольском государственном педагогическом институте силами научно-учебной лабораторией «Экофилософская архитектоника личности специалиста», действующей на базе кафедры философии и культурологии, был реализован социальный проект, целью которого являлось выявление уровня сформированности гражданской идентичности у студентов педагогического института как будущих учителей и у работающих учителей г. Ставрополя.

В гуманитарных науках существует множество подходов к определению гражданской идентичности, которые дают различные трактовки, что несколько размывает данное понятие. Так, в энциклопедии «Кругосвет» данное понятие характеризуется как «многозначный житейский и общенаучный термин, выражающий идею постоянства, тождества, преемственности индивида и его самосознания»**. Согласно философу Е.О. Труфановой: «чувство идентичности позволяет человеку понимать, кем он является, и позволяет сочетать различные проявления многогранности личности, возникающие в ходе социальных интеракций с другими людьми в различных ситуациях»***.

Наиболее распространенной трактовкой термина гражданская идентичность является осознание принадлежности к гражданам того или иного государства, го-

* Федеральный Государственный Образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс] // URL: http://минобрнауки.рф/documents/938 (Дата обращения 10.04.2016).

** Понятие «Идентичность» в энциклопедии «Кругосвет» [Электронный ресурс] // URL: http://su0.ru/Kflh (Дата обращения: 08.04.2016).

*** Идентичность: социально-психологические и социально-философские аспекты [Электронный ресурс] // URL: http://su0.ru/FRS0 (Дата обращения 08.04.2016).

сударства в целом, имеющее для индивида значимый смысл. Наиболее полно дал определение рассматриваемому термину российский психолог, политик и учёный А.Г. Асмолов: «Гражданская идентичность — это осознание личностью своей принадлежности к сообществу граждан определенного государства на общекультурной основе, а также это феномен индивидуального сознания, признак гражданской общности, характеризующий ее как коллективного субъекта»[*].

Вместе с тем встает вопрос о существовании специфики гражданской идентичности именно учителя. Авторитетный педагог Голикова С.Н. рассматривает ее как «осознание, базирующееся на результатах личностного самоопределения, восприятие и оценку собственной принадлежности к гражданскому обществу, проявляющиеся в установках и отношениях в гражданском образовании»[**].

Мы понимали под гражданским самосознанием учителя рефлексию своего места в обществе как личности и как профессионала, своего отношения к государству, принятым в обществе ценностям и образцам поведения. Результатом такой рефлексии является его личностная, социальная и гражданская самоидентификиция. А в случае понимания противоречия между политическими реалиями и общественно значимыми ценностями гражданское самосознание учителя есть нравственная обязанность противостоять существующей несправедливости. А гражданская позиция — это система мировоззренческих установок эмоционально-чувственного состояния и готовность к активной ответственной деятельности в интересах гражданского общества. А в силу специфики профессии учителя его гражданская позиция состоит в активной, творческой профессиональной деятельности в интересах детей.

Современная школа должна быть сосредоточена не только на интеллектуальной, но и на гражданской жизни детей и подростков. Задачей школ, а именно учителей, должно стать воспитание ответственного гражданина. Поэтому необходимо разработать содержание и особенности понятия гражданской идентичности педагога, потому что каждый учитель в силу специфики своей профессии обязан сформировать у детей положительное, ответственное, патриотическое отношение к своей стране как своей Родине. Эти установки стали целевыми в нашем проекте, в ходе которого респондентами нашего оп-

[*] Асмолов А.Г. Как будем жить дальше? Социальные эффекты образовательной политики // Лидеры образования. 2007. №6. С. 4.

[**] С.Н. Голикова — учитель. Основные теоретические подходы к проблеме гражданской идентичности педагога [Электронный ресурс] // URL: http://cyberleninka.ru (Дата обращения 08.04.2016).

роса стали студенты первого и второго курса ГБОУ ВО «Ставропольского государственного педагогического института» психолого-педагогического факультета и учителя Муниципального бюджетного образовательного учреждения города Ставрополя лицея № 35. Общее число опрошенных составило 100 человек.

Исходя из результатов опроса среди студентов, можно сделать следующий вывод: 98 % опрошенных считают себя россиянами, но при этом (последующими вопросами мы проверяли достоверность этих результатов) 58% опрошенных идентифицируют себя с определенной культурой, 11% — гражданами мира. Хочется отметить то, что большая часть студентов не знают, что такое «гражданская идентичность», из чего следуют следующие результаты. На вопрос «Должно ли образовательное учреждение в рамках учебно-воспитательной деятельности формировать гражданскую идентичность подрастающего поколения?» 13% студентов затрудняются в ответе на этот вопрос, а 5% считают, что этого делать не нужно. В одном из вопросов необходимо было выбрать варианты ответов о том, что они знают о России, и 90% опрошенных подтвердили, что знают все, что им было предложено о стране. Но отвечая на последующие вопросы, данный процент уменьшается: только 77% знают, когда была основана Российская Федерация, 35% знают, что означает изображение на флаге республики (области, края), в которой проживают. Можно привести много примеров, и все они дают понять то, что только 30% студентов в полной мере понимают значение гражданской идентичности и идентифицируют себя со страной.

В результате опроса работающих учителей, следует отметить, что абсолютно все респонденты считают себя россиянами, но при этом 7% идентифицируют себя гражданами мира. 64% опрошенных знают, что такое гражданская идентичность. Также все 100% утверждают, что детям нужно прививать любовь к своей стране, при этом 7% затрудняются при ответе на вопрос «Должно ли образовательное учреждение в рамках учебно-воспитатель-

ной деятельности формировать гражданскую идентичность подрастающего поколения»? На вопрос о знании истории своей страны 93 % прошенных подтвердили, что знают все, что было предложено о стране, но также, как и студенты, большинство не знают о флаге своей республики (края, области), в которой проживают. Но, тем не менее, только 53% в полной мере идентифицируют себя со страной при том, что все 100 % ответили, что считают себя россиянами.

Таким образом, исследования показали, что и у студентов педагогического института — будущих учителей — и у работающих учителей крайне смутное представление о понятии гражданской идентичности, что остро ставит проблему формирования данного качества у подрастающего поколения.

Итак, гражданскую идентичность педагога, с нашей точки зрения, можно рассматривать как многогранное явление, включающее осознание собственной принадлежности к гражданскому обществу своей страны, к ее культурному наследию и истории, чувство патриотизма, которые проявляются в их профессиональной деятельности. Также следует добавить, что формирование гражданской идентичности способствует становлению личности.

Подводя итог всему вышеуказанному, можно отметить, что у старшего поколения учителей несколько лучше сформировано данное качество, чем у студентов. Поэтому необходимо в студенческой педагогической среде проводить больше мероприятий, посвященных теме гражданской идентичности, например, классных часов, бесед. Наиболее эффективной педагогической технологией, формирующей личностные компоненты (когнитивный, ценностный, эмоциональный) гражданской идентичности, является технология Д.В. Григорьева*. Суть данного метода заключается в последовательности активизации детей с помощью дискуссии, переговорной площадки и организации проектов совместно со взрослыми.

Мы надеемся, что исследования сущности гражданской идентичности, проведение мероприятий патриотической, гражданской направленности будут способствовать лучшему восприятию будущими педагогам таких понятий, как честь, достоинство, идентичность не только как научных терминов, но и как неотъемлемую часть нравственного самосознания.

* Анализ сущности понятия «Гражданская идентичность» [Электронный ресурс] // URL: http://www.sociosphera.com (Дата обращения 08.04.2016).

УДК 378

МАЛИАТАКИ В.В. (MALIATAKI V.V.)
ОЛЕНЕВ А.А. (OLENEV A.A.)

# Автоматизация обработки результатов тестирования знаний студентов средствами MS Excel

# Automation of processing the results of testing of knowledge of students by means MS Excel

В статье рассматривается опыт применения и разработки программных средств, предназначенных для обработки результатов компьютерного тестирования. Определяются преимущества и перспективы внедрения информационно-коммуникационных технологий для контроля знаний на основе использования средств MS Excel. (The article deals with the experience of the application and development of software for processing of the results of computer testing. Defined benefits and prospects for the implementation of the control of knowledge through the use of MS Excel means of information and communication technologies.)

**Ключевые слова:** компьютерное тестирование, программные средства обработки результатов тестирования, настройки теста, анализ результатов тестирования, средства MS Excel. **Keywords:** computer-based testing, software for processing the test results settings test, test analysis of results, MS Excel funds.

Оценка качества обучения на сегодняшний ний день является одной из наиболее важных и актуальных проблем в сфере образования. При этом внутренняя оценка качества обучения играет не менее важную роль, чем проведение внешних мониторингов. Как отмечается в работе Тоискина В.С. и Красильникова В.В. «Качество образования: компетентностный аспект»*, «наблюдаемая часть системы познаваема внутренним наблюдателем, если наблюдатель в состоянии отобразить всю информацию, содержащуюся в наблюдаемой части системы». Причем, с одной стороны, требуются большие временные и ресурсные затраты на проведение мероприятий по качеству, с другой стороны, необходимость анализа полученных данных и сокращение этапа реагирования на полученные результаты. Чаще всего эта длительная процедура приводит к получению результата ради результата без осуществления обратной связи.

* Красильников В.В., Тоискин В.С. Качество образования: компетентностный аспект // Инновации, качество и сервис в технике и технологиях: Сб. науч. тр. 4-ой Междунар. научно-практической конф.: в 3 т. Курск, 2014. С. 318–321.

В связи с этим необходимо максимально сокращать время проведения различных этапов определения качества.

Оценка качества знаний невозможна без организации эффективного педагогического контроля*. Одним из способов такого контроля является тестирование. Необходимо отметить, что обработка результатов тестирования является весьма трудоемким процессом, а программы компьютерного тестирования чаще всего могут обеспечить вывод только минимального набора параметров анализа результатов проведенного теста, таких как оценка, процент освоения студентами разделов теста и т. п.

* Медведева Л.М., Малиатаки В.В. Построение системы менеджмента качества в образовательной организации высшего образования // Новые технологии в образовании: Матер. V Междунар. науч.-практич. конф. М., 2016. С. 144–148.

Центром качества образования ГБОУ ВО СГПИ с целью снижения сложности интерпретации результатов тестирования за счет получения ряда информативных характеристик оценки качества знаний обучающихся разработана программа автоматизации обработки результатов тестирования студентов.

Программа работает в полуавтоматическом режиме и предназначена для применения в системе высшего образования и позволяет автоматизировать обработку и анализ результатов тестирования. Программа обеспечивает выполнение следующих функций:

— ввод исходных данных;
— расчет показателей успеваемости и качества знаний студентов;
— расчет плотности распределения результатов тестирования с выделением подгрупп студентов с различным уровнем подготовки;
— расчет коэффициентов решаемости заданий;
— вывод результатов расчета в табличном виде;
— построение диаграмм с отображением рассчитанных показателей;
— вывод на печать формализованных документов, необходимых для повседневной деятельности кафедр вуза.

При этом разработанная система не требует особых профессиональных знаний, для ее использования необходимо иметь лишь начальные знания о работе с программой MS Excel.

Для оценки качества подготовки студентов результаты тестирования, обработанные с помощью описываемой программы, будут представлены в формах, удобных для принятия организационных (управляющих) воздействий и методических решений:

— ведомость результатов входного контроля знаний студентов;
— перечень разделов (тем), наиболее слабо освоенных студентами;
— гистограмма плотности распределения результатов входного контроля знаний;
— карта коэффициентов решаемости тестовых заданий по разделам.

Нормальная работа программы возможна при обработке результатов теста, задания в котором сгруппированы по разделам или темам.

В общем виде разработанная программа представляет собой книгу Excel, состоящую из 7 листов, каждый из которых предназначен для решения определенной задачи автоматизации результатов тестирования.

Так, на листе «Описание» осуществляется ввод информации о тестируемой группе студентов — указывается название группы, дисциплина, количество студентов, на этом же листе вводится количество разделов (тем) теста и пороговые значения шкалы оценивания. При необходимости могут быть разработаны и использованы различные шкалы оценивания, в том числе для каждой группы студентов.

Лист «Ввод данных» позволяет ввести данные вручную — названия разделов или тем теста, фамилии студентов, количество правильных ответов, данных студентами по каждому из разделов. Таким образом, программа может быть использована и для обработки результатов оценивания знаний студентов, проведенного в виде письменной работы, что существенно расширяет круг ее применения.

Лист «Ведомость» позволяет вставить данные о результатах тестирования, предварительно сформированные программой компьютерного тестирования, например программой Айрен (в этом случае выбирается форма отчета «Студент-Раздел»). В случае ручного ввода данных (на листе «Ввод данных») заполнение листа «Ведомость» произойдет автоматически. Вид формируемой программой ведомости представлен в таблице 1:

Табл. 1. ВЕДОМОСТЬ РЕЗУЛЬТАТОВ ТЕСТИРОВАНИЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ ГРУППЫ _____ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «_____»

| № | ФИО студента | Процент освоения разделов дисциплины | | | | | Балл | Оценка |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | раздел 1 | раздел 2 | ... | ... | Раздел № | | |
| Процент освоения раздела | | | | | | | | |

Помимо этого на листе «Ведомость» автоматически формируется таблица, отражающая показатели качества знаний, успеваемости, средний балл, средний процент освоения студентами дисциплины.

Лист «Освоение тем» предназначен для получения перечня разделов и тем, наиболее слабо освоенных конкретными студентами на основе результатов обработки введенных данных. Пример таблицы, автоматически формируемой в рассматриваемой программе, приведен в таблице 2.

Табл. 2. ПЕРЕЧЕНЬ РАЗДЕЛОВ ДИСЦИПЛИНЫ «_____», НАИБОЛЕЕ СЛАБО ОСВОЕННЫХ СТУДЕНТАМИ ГРУППЫ _____

| № | Раздел ФИО студента | Раздел 1 | Раздел 2 | Тема 3 | Тема 4 | Освоено из 4 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Иванов | Освоено | Освоено | Освоено | Освоено | 4 |
| 2 | Петров | Не освоено | Освоено | Освоено | Освоено | 3 |
| 3 | Сидоров | Освоено | Не освоено | Не освоено | Не освоено | 2 |
| Студентов, освоивших раздел | | 2 | 2 | 2 | 2 | |
| Студентов, не освоивших раздел | | 1 | 1 | 1 | 1 | |

Лист «Распределение» служит для автоматического построения гистограммы плотности распределения результатов тестирования. Данная гистограмма используется для получения характеристик плотности распределения результатов тестирования по проценту набранных студентами

баллов. Каждый столбец на гистограмме отображает долю студентов, результаты которых лежат в определенном процентном интервале («0–5», «5–10» и т. д.).

Указанная гистограмма позволяет определить характер распределения результатов для данной группы тестируемых и выделить подгруппы студентов, имеющих различный уровень подготовки. При хороших результатах гистограмма будет смещаться в сторону высоких процентов выполненных заданий (если большинство результатов выше 70%) для группы студентов*. Пример формируемой гистограммы представлен на рисунке 1.

* Сайт Федерального Интернет-экзамена в сфере профессионального образования (ФЭПО) [Электронный ресурс] // URL: http://fepo.i-exam.ru/ (Дата обращения 18.04.2016).
Формы представления результатов педагогических измерений [Электронный ресурс] // URL: http://physic.kemsu.ru/pub/content/learn/testirovanie/Res_test.htm (Дата обращения 18.04.2016).

**Рис. 1.** **Гистограмма распределения результатов тестирования знаний студентов**

Лист «Решаемость» позволяет получить карту коэффициентов решаемости тестовых заданий по разделам дисциплин. Карта коэффициентов решаемости тестовых заданий дает возможность провести содержательный анализ качества подготовки студентов по разделам дисциплины.

Вертикальная ось отражает значения коэффициентов решаемости заданий по разделам, на горизонтальной оси расположены названия разделов. При этом расчет значений коэффициентов решаемости по разделам дисциплины происходит через определение отношения числа студентов, освоивших данный раздел, к общему числу студентов, участвующих в тестировании.

Анализ результатов тестирования по карте коэффициентов решаемости можно проводить с учетом следующей классификации уровней трудности заданий: к легким заданиям (в данном случае — к разделам, легким для освоения) относятся задания, коэффициент решаемости которых находится в пределах от 0,7 до 1,0; к заданиям средней трудности относятся те, коэффициент решаемости которых расположен в пределах от 0,4 до 0,7; к заданиям повышенной трудности — те, коэффициент решаемости которых составляет менее 0,4*.

* Сайт Федерального Интернет-экзамена в сфере профессионального образования (ФЭПО) [Электронный ресурс] // URL: http://fepo.i-exam.ru/ (Дата обращения 18.04.2016).
Формы представления результатов педагогических измерений [Электронный ресурс] // URL: http://physic.kemsu.ru/pub/content/learn/testirovanie/Res_test.htm (Дата обращения 18.04.2016).

Пример карты коэффициентов решаемости тестовых заданий приведен на рисунке 2.

**Рис. 2.** **Карта коэффициентов решаемости тестовых заданий.**

Лист «ЕГЭ» предназначен для автоматизации сравнения результатов входного контроля знаний студентов первого курса с результатами единого государственного экзамена.

В дополнение к программе «Автоматизация обработки результатов тестирования знаний студентов» разрабо-

тана программа «Автосоздание сводной ведомости», позволяющая в полуавтоматическом режиме получить сводную ведомость результатов тестирования по дисциплинам кафедры, в которой отражаются общие результаты проведения тестирования по дисциплинам кафедры: качество знаний, показатель успеваемости, средний балл, средний процент освоения разделов дисциплины. В этой же программе по данным таблицы «Сводная ведомость результатов тестирования» строится диаграмма, которая позволяет наглядно отразить показатели качества знаний, успеваемости и среднего балла и сводная таблица распределения результатов тестирования по дисциплинам кафедры.

Предлагаемая программа автоматизации обработки результатов тестирования позволит повысить эффективность определения качества образовательного процесса за счёт ускорения процесса обработки результатов контроля знаний, а, значит, и добиться следующих положительных результатов: повышение объективности оценки качества знаний, обеспечение возможности отслеживания динамики успеваемости обучаемых и выработки обоснованных и мотивированных управляющих воздействий, упрощение реализации личностно-ориентированного подхода в обучении и др.

УДК 378

КОБЛЕВА А.Л.
KOBLEVA A.L.

# Актуальность андрагогики и ее принципов в реализации дополнительного профессионального образования педагогических работников

# Andragogics urgency and principles in the implementation additionalprofessionaleducationteachingstaff

В статье рассматриваются основные ориентиры, определяющие эффективность реализации дополнительного профессионального образования педагогов, особенности организации образовательной деятельности, как с позиции обучающего, так и с позиции обучаемого. Кроме того, мы выделили основные положения, принципы андрагогики, позволяющие повысить эффективность обучения взрослых, словом удовлетворить их образовательные потребности. (This article discusses the basic guidelines, determine the effectiveness of implementation of additional professional education of teachers, peculiarities of organization of educational activities from the standpoint of training, and from the perspective of the learner. In addition, we have identified the main provisions, principles of andragogy, which allows to increase, the efficiency of adult learning, in short to meet their educational needs.)

**Ключевые слова:** андрагогика, андрагогические принципы обучения, основные положения андрагогики, педагог.
**Keywords:** andragogy, andragogical learning principles, the main provisions of andragogy, the teacher.

Сегодня в условиях модернизации системы непрерывного образования политика государства ориентирована на комплексное обновление и повышение качества подготовки специалистов в соответствии с требованиями времени. Кроме того, стратегическая линия развития отечественного образования наполнена задачами по улучшению социально-культурного уровня всех граждан страны независимо от их возраста, этнических особенностей, особенностей в развитии.

В национальной доктрине образования Российской Федерации обозначены стратегические ориентиры современной системы образования, которые ориентируют современного педагога на необходимость:

— систематического обновления всех аспектов системы непрерывного образова-

ния, отображающего изменения в социально-культурной сфере;

— реализации непрерывного образования в течение всей жизни человека;

— обеспечения условий для подготовки высокообразованных людей и высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту, профессиональной мобильности и т.д.*.

Эти требования особенно актуальны и своевременны в период введения федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения, трансформирующих все уровни системы образования (от дошкольного образования до высшего профессионального) в центре внимания которой находится сам человек как субъект деятельности, его стремления и способности, мотивы и потребности.

Важным элементом системы непрерывного образования является профессиональное дополнительное образование взрослых, которое вносит достаточно весомый вклад в повышение качества обучения на всех ступенях формирования человеческого капитала**.

Дополнительное профессиональное педагогическое образование (КПК, программы профессиональной переподготовки, методические семинары и др.) красной нитью пронизывает модернизацию всей системы непрерывного образования посредством андрагогического сопровождения специалистов, работающих в дошкольных образовательных организациях, школах, вузах, центрах дополнительного образования взрослых и детей. Именно посредством реализации программ профессионального дополнительного образования обеспечивается непрерывное повышение профессиональной компетентности педагогов через ознакомление с новыми технологиями, методами и приемами работы, и что особенно важно, через обеспечение условий, повышающих их интерес и потребность в непрерывном самообразовании. В связи с чем

* Национальная доктрина образования Российской Федерации [Электронный ресурс] // URL: http://www.zakonprost.ru/content/base/part (Дата обращения 18.04.2016).

** Шишкина Н.И. Организационно-педагогические условия профессионального обучения незанятого населения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2000. С. 23.

идея К.Д. Ушинского о том, что «учитель до тех пор остается учителем пока учится сам, как только он перестает учиться — в нем умирает учитель» и сегодня все еще имеет особое значение, подтверждая весомость непрерывного образования в жизни педагога.

Анализ исследований по проблемам педагогической практики выявил весьма низкий уровень развития таких важных профессиональных качеств, как направленность педагога на творчество, саморазвитие, готовность нести ответственность за результаты своей образовательной деятельности, низкая мотивация на личностный и профессиональный рост (Н.И. Сергеева, Ю.Н. Кулюткин, И.Ю. Кузнецова, с. М. Маркова, Л.В. Супрунюк). Кроме того, выявлено, что в течение всей профессиональной деятельности педагог неизбежно обрастает целым комплексом профессиональных штампов, к преодолению которых он не готов. Например, «продолжительность» жизни инновационных технологий, способствующих более продуктивной образовательной деятельности, составляет приблизительно от пяти до семи лет, что значительно меньше продолжительности профессиональной деятельности самого педагога. Данное обстоятельство наглядно подтверждает тот факт, что перед педагогом неизбежно возникает необходимость регулярного обновления и совершенствования своих профессиональных знаний, умений и навыков. И сегодня основной акцент в дополнительном профессиональном педагогическим образовании делается на необходимость формирования у современного педагога неугасающей потребности непрерывно находиться в ситуации творческого поиска, совершенствования профессиональных компетенций, непрерывной педагогической рефлексии (С.И. Змеев, Г.М. Коджаспирова, А.И. Кукуев, О.В. Тамарская и др.).

Острые дискуссии о роли педагога в современной системе непрерывного образования нашли отражение в проекте, возглавляемом Е.А. Ямбургом, «Профессиональный стандарт педагога».

* Ямбург Е.А. Что принесет учителю новый профессиональный стандарт педагога. М., 2014.

Что касается основного содержания проекта стандарта, то хотелось бы отметить утверждение, не вызывающие протеста и сомнения. Это положение о том, что «... от педагога нельзя требовать то, чему его никто никогда не учил»*.

Н.И. Шишкина отмечает, что «педагог — ключевая фигура реформирования образования. Готовность к переменам, мобильность, способность к нестандартным

трудовым действия, ответственность и самостоятельность в принятии решений — все эти характеристики деятельности успешного профессионала в полной мере относятся и к педагогу»[*].

На сегодняшний день формирование и развитие выше перечисленных качеств, характеризующих портрет педагога, отвечающего требованиям современности.

Андагогика – раздел теории обучения, раскрывающий все специфические закономерности освоения профессиональных знаний, умений взрослым обучающимся, как субъектом образовательной деятельности.

Широко известно, что андрагогический подход к обучению взрослых придерживается основ гуманистической психологии. В образовательном процессе реализуется высокая степень свободы выбора всех параметров учебного процесса: цели обучения, его формы и методы. При этом обучающий играет роль наставника, консультанта, сопровождающего обучающегося взрослого, учитывая его индивидуальный, профессиональный и социальный опыт, мотивацию обучения, направленность личности[**].

Применение андрагогического подхода в системе дополнительного профессионального образования взрослых воплощает в действительность древнейшую формулу обучения: nonscholae, sedvitaediscimus — учимся не для школы, а для жизни.

В современной отечественной и зарубежной литературе, вопрос об особенностях организации эффективного обучения взрослых, является предметом рассмотрения в работах Б.М. Бим-Бада, С.Г. Вершловского, С.И. Змеева, А.И. Кукуева, Д. Савичевича, М. Ноулз и др.

Еще в 1970 г. М. Нолуз опубликовал труд по андрагогики под названием «Современная практика образования взрослых. Андрагогика против педагогики», ставший впоследствии фундаментальным.

И сегодня являются неизменными основные положения андрагогической науки, разработанные М. Ноулзом:

— взрослому человеку, который обучается, обу-

[*] Шишкина Н.И. Организационно-педагогические условия профессионального обучения незанятого населения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2000.

[**] Ямбург Е.А. Что принесет учителю новый профессиональный стандарт педагога. М., 2014. С. 117.

чающемуся (а не обучаемому) отводится ведущая роль в процессе обучения;

— взрослый обучающийся, является уже сформировавшейся личностью, а это значит, что он готов к самостоятельному определению образовательных целей и задач;

— взрослый обучающийся имеет профессиональный и жизненный опыт, умения и навыки, которые важно использовать в процессе обучения;

— взрослый обучающийся стремится к немедленному применению полученных в процессе обучения знаний и умений;

— процесс обучения должен быть организован с позиции сотрудничества между обучающим и обучающимися (субъект-субъектное взаимодействие) в виде совместной деятельности на всех этапах образовательного процесса, избегая стиля назидательной педагогики, в которой учитель был априори субъектом, а ученики — объектами.

Следует отметить, что преподавателю, обучающему взрослых, точнее преподавателю-андрагогу, в организации своей профессиональной деятельности необходимо делать упор на уже имеющийся у обучаемых опыт образовательной и профессиональной деятельности, их социальный опыт. Преподавателю-андрагогу важно учитывать и тот факт, что в обучении взрослых недостаточны знания только в области преподаваемой дисциплины, наряду с ними необходимо наличие таких качеств, как внутренняя харизма, лидерские качества, способность нести креативные идеи, способствующие формированию интереса к образовательной деятельности во всей аудитории обучающихся взрослых.

Полагаем, что достижение качественно нового дополнительного профессионального образования, удовлетворяющего образовательные потребности обучающихся взрослых, их работодателей, общества в целом, возможно при соблюдении преподавателем-андрагогом основных принципов андрагогики (по В.Д. Дресвянникову)*:

Принцип приоритета самостоятельного обучения. Самостоятельное обучение является ведущим видом учебной обучающегося взрослого. Отметим, что под са-

* Дресвянников В. Андрагогика: принципы практического обучения для взрослых [Электронный ресурс] // URL: http://www.elitarium.ru.print:page,1,andragogika (Дата обращения: 05.04.2016).

мостоятельной деятельностью, в данном принципе, понимается самостоятельное осуществление обучающимися организации своего обучения, определение целей и задач, выбор программ обучения и т.д.

Принцип опоры на опыт обучающегося. Принцип опоры обучающегося предлагает реализовать идею о том, что в качестве обязательного источника обучения необходимо использовать бытовой, социальный и профессиональный опыт обучающихся, что несомненно, способствует обогащению всех субъектов образовательного процесса (обучающегося и его товарищей, преподавателей-андрагогов).

Принцип контекстности обучения (термин А.А. Вербицкого). В рамках данного принципа организация образовательной деятельности должна исходить из жизненно важных целей обучающегося и одновременно учитывать потребности его профессиональной и социальной сферы, временные, профессиональные, бытовые факторы.

Принцип актуализации результатов обучения. С учетом требований данного принципа предполагается немедленное апробирование на практике, приобретенных обучающимися новых профессиональных знаний и умений.

Принцип развития образовательных потребностей. Согласно этому принципу необходимо проводить оценивание результатов учебной деятельности обучаемого посредством выявления реального уровня освоения изучаемых учебных материалов, в соответствии с поставленными образовательными целями и задачами. А также, принцип развития образовательных потребностей обращает наше внимание на необходимость создания таких условий в процессе обучения, которые бы способствовали формированию очередных образовательных потребностей обучающихся.

Принцип корригирования устаревшего личностного и профессионального опыта и консервативного подхода, стоящего на пути овладения новыми знаниями. Этот принцип носит воспитательно-просветительский характер и

направляет нас на разработку более продуктивных образовательных технологий, позволяющих искоренить шаблонность и стереотипность поведения, отношения к себе, окружающим. Принцип корригирования является мощным инструментом для формирования потребности обучающегося идти в ногу со временем.

Итак, все вышеизложенное позволяет нам констатировать, что политика дополнительного профессионального образования направляет деятельность преподавателя-андрагога, в первую очередь, на развитие у всех субъектов системы образования креативного мышления, потребности в непрерывном дополнительным профессиональном образовании, стремление к личностному и профессиональному росту*.

* Коблева А.Л., Морозова Т.П. Роль андрагогического подхода в системе профессиональной переподготовки кадров // Теория и практика актуальных исследований: Матер. Междунар. науч.-практич. конф. Краснодар, 2013. С. 108.

УДК 378

МОРОЗОВА Т.П.
MOROZOVA T.P.

# К вопросу о профессиональном портрете преподавателя-андрагога в системе дополнительного профессионального педагогического образования взрослых

# To the problem of teacher professional portrait andragogists-in system of additional vocational teacher adult education

Статья посвящена вопросу профессионального портрета преподавателя-андрагога как ключевой фигуры в системе дополнительного профессионального образования взрослых. Обучение взрослых требует от обучающего особых, определенным образом связанных наборов умений, способности становиться на позицию фасилитатора, создающего необходимые условия для обучения взрослых, формирования потребности в самообучении. (The article focuses on the professional portrait-andragogist teacher as a key figure in additional vocational adult education system. Adult Education requires special training, in a certain way related sets of skills, the ability to stand on the position of facilitator, creating the necessary conditions for adult education, formation in self-learning needs.)
Ключевые слова: андрагог, преподаватель-андрагог, профессиональная компетентность преподавателя-андрагога, андрагогические принципы обучения. Keywords: andragogists, andragogists teachers, professional competence of the teacher-andragogists, andragogical principles of training.

В условиях непрерывных изменений, происходящих в современной системе образования, возникает крайне важный вопрос о состоянии и тенденциях развития дополнительного профессионального педагогического образования с учетом специфики и особенностей региональной политики в различных областях социальной сферы.

Как отмечают руководители образовательных организаций Ставропольского края, система образования раньше других сфер из области социальных услуг столкнулась с новыми требованиями к подготовке и профессиональной компетентности современного педагога, как со стороны рынка, так и со стороны законодательства РФ в сфере образования.

Сегодня перед нами возникла необходимость переосмысления того, каким должен быть современный портрет педагога (Б.М. Бим-Бад, Е.А. Ямбург), какие условия необходимо создать для формирования и развития качественно иного, более творческого педагогического мышления сегодняшнего учителя, его профессиональных и личностных качеств.

Очевидно, для нас — педагогов Ставропольского государственного педагогического института — эта задача является особенно актуальной. В силу того, что именно наша профессиональная деятельность непосредственно связана как с обучением будущего педагога, так и с профессиональной переподготовкой педагогических кадров.

В реализации программ профессиональной подготовки и переподготовки педагогических кадров мы делаем основной акцент не только на развитие профессиональной компетентности педагогов, но и на развитие их личностных качеств. Наши выпускники готовы к работе с детьми разных уровней обучения, с детьми с ограниченные возможности здоровья, имеющими национальную идентичность.

Следует отметить, что качество дополнительного профессионального педагогического образования достижимо при условии подготовленности профессорско-преподавательского состава к образовательной деятельности со взрослым контингентом обучающихся с позиции андрагогической науки. А это значит, что преподаватель работающий со взрослыми обучающимися должен опираться именно на андрагогические принципы и технологии обучения, учитывающие как профессиональный, так и социальный опыт слушателей, что несомненно важно для более результативного их взаимодействия.

Ведущая роль в обучении взрослых отводится преподавателю, который является непосредственным участником образовательного процесса. Говоря словами Н. Даниленко, преподавателя, который обучает взрослых можно считать андрагогом.

Андрагог — это специалист в области обучения, управления, консультирования, социальной, реабилитационной, коррекционной работы в среде взрослых людей*.

Вопрос о профессиональном портрете преподавателя-андрагога является весьма актуальным, острым и требующим незамедлительного решения, так как его профессиональная компетентность является ключевым ус-

* Морозова Т.п., Коблева А.Л. Андрагогический подход к формированию мотивации профессионально-педагогической деятельности педагогов // Фундаментальные исследования. 2013. №1. С. 117.

ловием повышения качества дополнительного профессионального педагогического образования. Именно знание и применение в практике принципов андрагогического сопровождения позволит преподавателю-андрагогу сформировать у обучающегося потребность в самообучении, непрерывном самообразовании, что особенно важно в условиях модернизации всей системы непрерывного образования. Так преподаватель-андрагог выступает в роли тьютора, мотивирующего современного педагога к профессиональному росту, развитию через творческий поиск, стремлению к непрерывному профессиональному и личностному росту.

«Андрагог» — это не профессия, как и «педагог». Это обобщенное название различных информационно-образовательных ролей. Если в центре задач стоит обучение, то это — «учитель», «преподаватель», если речь идет о формировании духовно-нравственной сферы личности, а также элементарных форм человеческого поведения, то это — воспитатель, если консультирование для самообучения — «тьютор», «консультант» и т.д. Существует множество таких функциональных ролей: наставник на производстве и коуч, мастер или преподаватель производственного обучения, тренер, модератор и т. п.*

Преподаватель, обучающий взрослых, является их наставником, создающим такую образовательную среду, которая должна способствовать удовлетворению образовательных потребностей обучающихся, формированию у них потребности в саморазвитии, и что особенно ценно — формированию профессионального педагогического самосознания педагогов.

Особенности реализации общеобразовательных программ дополнительного профессионального образования взрослых, в том числе педагогов, проявляются в андрагогической модели, учитывающей, в первую очередь, психологию субъектов образовательного процесса и соответственно, ориентированной на создание субъект-субъектного взаимодействия между обучающим и обучающимися, между самими обучающимися.

* Матухин Д.Л. Психолого-возрастные особенности и основные психологические функции взрослых обучающихся // Вестник Томского государственного университета. 2008. №308. С. 160.

Профессиональная компетентность преподавателя-андрагога предполагает умение делать упор в обучении на социальный и профессиональный опыт слушателей, их возрастные и индивидуальные особенности, мотивацию профессиональной и образовательной деятельности*.

Полагаем, что профессионализм преподавателя-андрагога определяется уровнем сформированности инструментальных знаний из сферы андрагогики, понимания психологии взрослого обучающегося. А также подразумевает умение преподавателя развивать во взрослом человеке: рефлексию, критическое мышление, установку на продуктивное творчество, навыки эффективного самообразования, исследовательскую культуру, в том числе, умение видеть проблемы, видеть или искать альтернативы решения, оценивать риски, прогнозировать последствия, оценивать ресурсы и т.д.**.

Так, на сегодняшний день выделяют следующие принципы профессиональной деятельности преподавателя-андрагога (Д. Белл, М.Т. Громкова, С.И. Змеев, Н.Н. Кузина, Ю.Н. Кулюткин, Г.Б. Монина, Е.А. Соколовская, Г.С. Сухобская, Т.В. Шадрина и др):

— обучение взрослых с учетом образовательных, профессиональных и личностных потребностей;
— взаимодействие со взрослыми обучающимися с позиции субъект-субъектных отношений, опираясь преимущественно на интерактивные формы обучения;
— непрерывное самообразование, повышающее профессиональную компетентность самого преподавателя-андрагога и др.

Профессиональная деятельность преподавателя-андрагога имеет свою специфику в связи с чем выделяют шесть основных этапов организации образовательного процесса взрослых (И.А. Зимняя, С.И. Змеев, Н.Н. Кузина):

— 1 этап — подготовительный: проведение наблюдения, использование диагностических тестов, анкетирование;

— 2 этап — разработка программы обучения с

* Коблева А.Л. Роль мотивации в развитии профессиональной деятельности в контексте андрагогики // APRIORI. Серия: Гуманитарные науки. 2014. №6.

** Кузина Н.Н., Монина Г.Б., Павлова О.В. Особенности деятельности андрагога: компетентностный подход // Журнал Мир науки, культуры, образования. 2014. Вып. №4 (47). С. 151.

учетом индивидуальных образовательных потребностей обучающихся взрослых;

— 3 этап — создание благоприятного психологического климата в целях повышения мотивации образовательной деятельности обучающихся, развития инициативности и творческого мышления и т.д.;

— 4 этап — применение в образовательном процессе методов, приемов и средств обучения взрослых, соответствующих целям и задачам учебного процесса, обеспечивающих удовлетворение образовательных потребностей взрослых обучающихся;

— 5 этап — в целях контроля качества процесса обучения преподаватель-андрагог разрабатывает адекватные критерии для оценивания уровня знаний обучающихся и эффективности тех методов и приемов, которые применяются в процессе реализации образовательного процесса;

— 6 этап — коррекция процесса обучения: разработка и последующее выполнение рекомендаций по улучшению качества образовательного процесса.

Например, разработка адекватных целям и задачам обучения андрагогических технологий, применение новых методов и приемов обучения.

Так, очевидно, что в целях повышения качества результатов своей профессиональной деятельности преподавателю-андрагогу необходимо учитывать основные положения М. Хайдена о том, что обучающиеся взрослые:

— являются автономными, способными к самонаправляемости, и нуждаются в свободе

выбора направления своего личностного и профессионального развития;

— владеют аккумулированным жизненным опытом, который важно учитывать преподавателю-андрагогу и связывать его с новыми знаниями;

— определили свои цели и задачи, актуальные для них проблемы, которые важно учитывать преподавателю-андрагогу и связывать их с новыми знаниями и др.*

Все вышизложенное подтверждает всю весомость и существенность вопроса о качественно новых представлениях профессиональной компетентности преподавателя-андрагога, способного к нестандартным действиям, гибкости мышления, способного осуществить переход от школы памяти к школе мышления и к школе развития**.

* Морозова Т.п., Коблева А.Л. Андрагогический подход к формированию мотивации профессионально-педагогической деятельности педагогов // Фундаментальные исследования. 2013. №1. С. 117.

** Ахметжанова Г.В. Непрерывное развитие педагогической функции в системе послевузовского образования — эффективный путь повышения качества профессионализма педагогов // Теория и методика профессионального педагогического образования. Самара, 2003. С. 159.

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

IV РАЗДЕЛ

УДК 372.881.11

МАКАРОВА О.С.
MAKAROVA O.S.

## Социальная мотивация учащихся в условиях реализации обратной связи в процессе обучения иностранному языку

## Social motivation of students in the implementation of feedback in foreign language teaching

В статье рассматриваются приемы социальной мотивации, применимые к обучению иностранным языкам в условиях реализации обратной связи при обучении иностранному языку. Эффективность обучения иностранным языкам тесно связана с мотивацией. А обратная связь выполняет функцию проверки и коррекции знаний учащихся. (The article deals with social motivation techniques applied to teaching foreign languages in the conditions of realization of feedback when learning a foreign language. The effectiveness of foreign language teaching is closely related to motivation. And feedback, performs the function of checking and correcting students' knowledge.)

Ключевые слова: мотивация, социальная мотивация, обратная связь, иностранный язык, обучение иностранному языку. (Keywords: motivation, social motivation, feedback, foreign language, foreign language training.)

Сегодняшний день диктует новые правила, в которых огромное влияние уделяется иностранным языкам, требующие интенсивного и усердного труда. Безусловно, подобная интеллектуальная деятельность должна быть мотивированна в достаточной степени.

Вопросами мотивации много лет занимаются и психологи, и педагоги, и методисты. Как показывает практика, современные учебные материалы мотивированы недостаточно, а так же нет языковой среды, которая бы способствовала изучению иностранного языка. Как известно, качество выполнения любой деятельности, зависит, прежде всего, от спроса и стимулирования учащегося.

Мотивация порождает интерес, а он, в свою очередь, развивает творческую активность и способствует получению глубоких знаний.

Одним из важнейших залогов эффективного обучения иностранному языку является формирование у обучающихся стабильной потребности в учении или мотивации учения.

Мотивация направлена на формирование и развитие у обучаемых потребности в совершенствовании знаний, умений и навыков по иностранному языку.

Как подчеркивает А.Н. Леонтьев, любая деятельность не сможет существовать без мотивационного настроя*.

* Старков А.П. Функциональная направленность контроля // Контроль в обучении иностранным языкам в средней школе: Кн. Для учителя / ред.-сост. В.А. Слободчиков. М., 1986. С. 202.

К мотивам необходимо отнести потребности и инстинкты, желания и чувства, установки и цели.

Мотивация сосредотачивает внимание обучаемого на конкретном вопросе, пробуждает его мыслительную активность, помогает сконцентрировать обучаемых на учебный процесс.

Психологи выделяют две большие группы мотивов:

— социальные,
— познавательные.

Социальные мотивы можно разделить на две подгруппы. Первая связана с формированием комфортной и уютной атмосферы, в которой непосредственно находятся обучаемые; вторая — с позитивными эмоциями в процессе обучения.

Известными социальными мотивами, влияющими на комфортность обучения иностранным языкам, являются взаимоотношения сотрудничества между преподавателем и обучаемыми, создание положительной, позитивной эмоциональной атмосферы, чему оказывают содействие приемы, помогающие создать у обучаемых особый эмоциональный настрой (привлечение носителей языка, работа с иноязычной адаптированной и неадаптированной литературой, побуждение интереса с помощью телекоммуникационных технологий, эрудиция преподавателя, юмористический подход и др.).

К приемам, стимулирующим социальные мотивы, второй подгруппы относятся положительные переживания обучаемых, связанные с учением.

Тщательно продуманная система поощрений может пробудить у обучаемых способности, о которых не догадываются даже они сами.

Разработанная в отечественной психологии концепция обратной связи имеет немаловажное значение для понимания специфики управления овладением определенной деятельностью (в нашем случае овладением иностранным языком) в учебной работе. Реализация направляющей и результативной видов обратной связи в их единстве обеспечивает формирование многозначащего компонента психологической структуры профессиональной деятельности, как её информационная основа, отражающая предметные и субъективные условия деятельности*.

Исходя из вышесказанного, можно полагать, что обратная связь, которая обеспечивает поступление результатов учебной работы преподавателю в ходе решения методических задач, является:

— во-первых, периодической (регулярной работой над языковой компетентностью), т. е. соответствует основополагающим этапам овладения учащимися иноязычными знаниями, речевыми навыками и умениями;

— во-вторых, санкционирующей (П.К. Анохин)**, которая позволяет преподавателю принять решение о возможности или невозможности перехода к следующим этапам обучения иностранным языкам;

— в-третьих, в случае несоответствия заранее продуманного и полученного результата изучения иностранного языка побуждает учителя к более тщательному продумыванию путей решения определенной поставленной методической задачи.

Рассматривая способы А.П. Старкова о получении информации по обратной связи обучаемыми, попробуем перефразировать ее с точки зрения изучения иностранного языка на современном этапе обучения:

* Анохин П.К. Избранные труды. Кибернетика функциональных систем / под ред. К.В. Судакова. М., 1998. С. 7.

** Там же. С. 21.

1) Инструкции, даваемые преподавателем в процессе занятия. Преподаватель в различных формах объявляет обучающимся об успешности выполнения поставленных учебных задач, вносит исправления (по необходимости) во все виды речевой деятельности, дает оценку этой деятельности, поощряет и стимулирует ее;

2) Внешний самоконтроль (взаимоконтроль), применяются приемы телекоммуникативного обучения, организуя исправление ошибок и, проводя самооценку всех видов речевой деятельности;

3) Внутренний самоконтроль, проходимый самостоятельно в процессе выполнения коммуникативных действий на основании ранее сформированных знаний, умений и навыков.

Одним из действенных способов овладения иностранным языком является создание ситуации успеха, что влияет не только на отношение индивида к учебе, но и на отношение к самому себе.

Следует помнить, что успех порождает новый успех, так же, как и неудача влечет за собой новую череду неудач.

Также к социальной мотивации можно отнести и положительную информацию о возможностях ученика, поступающих к нему из «побочных» каналов (от родителей, одноклассников, мультимедийных технологий обучения и т.д.).

И, наконец, одним из наиболее действенных приемов социальной мотивации является включение обучаемых в групповую работу.

Обе рассмотренные подгруппы социальных мотивов действуют на формирование у обучаемых мотивации изучения иностранного языка, которая проявляется в том, что обучаемые ставят перед собой новые цели и стремятся к новому успеху в изучении иностранного языка.

Таким образом, к наиболее значимым приемам социальной мотивации, в условиях реализации обратной связи применимым к обучению иностранным языкам можно выделить:

— установление взаимоотношений сотрудничества между преподавателем и обучаемыми;
— включение обучаемых в коллективные формы работы с привлечением иностранных граждан как носителей языка, так и изучающих язык как иностранный;
— умелое применение поощрения (на современном этапе с помощью телекоммуникационных технологий);
— создание для обучаемых ситуации успеха при изучении иностранного языка;
— постоянное координирование действий обучаемых в процессе обучения иностранному языку;
— создание для обучаемых в процессе обучения иностранному языку ситуации выбора (проектная деятельность, использование различных приемов и методов, познавательные игры, дискуссии и пр.)
— привлечение учащихся к оцениванию*.

* Зверева Н.М. Практическая дидактика для учителя. М., 2001. С. 21.

Другим видом мотивации является познавательная мотивация, созданию которой могут способствовать следующие приемы (Н.М. Зверева):

— связь изучаемого предмета с жизненными ситуациями;
— создание проблемно-поисковых ситуаций;
— использование художественной и научно-популярной иностранной литературы, а также произведений искусства;
— экскурсы в историю стран изучаемого языка;
— использование сопоставлений каких-либо явлений;
— привлечение увлекательных примеров, опытов, парадоксов.

Следует помнить, что мотивация не может быть самоцелью, и в ряде случаев преподавателю следует всего лишь поддерживать высокую мотивацию обучаемых к предмету.

Такая ситуация существует на современном этапе обучения иностранным языкам, которые имеют свою специфику. На мотивацию при овладении иностранным языком влияют следующие факторы:

— отношение в обществе к изучению иностранных языков (в настоящее время во многих странах Европы английский язык получил статус второго государственного языка, в США и ряде других англоязычных стран изучение иностранных языков не является престижным, в России же наблюдается резкое возрастание интереса к изучению иностранных языков);

— престижность конкретного иностранного языка в конкретном обществе в определенный период времени (в настоящее время в связи со сложившейся политико-экономической ситуацией наиболее престижными являются английский, испанский, немецкий языки);

— наличие реальной цели (ранее иностранный язык относился скорее к общеобразовательным дисциплинам, у большинства его изучающих не было возможности конкретного его применения, но на сегодняшний день он стал частью профессиональной подготовки специалистов и необходимым компонентом общекультурной компетентности любого образованного человека);

— ощущение возможности достижения поставленной цели;

— ощущение реальности поставленной цели может возникнуть благодаря поэтапному достижению отдельных результатов, т.е. для полноценной мотивации при овладении иностранным языком необходимо создавать и поддерживать ощущение успеха.

Обратная связь при обучении иностранному языку дает возможность преподавателю знать о качестве знаний каждого обучающегося; также она позволяет своевременно выполнять функцию коррекции (исправления ошибок).

Эффективность обучения иностранным языкам тесно связана с мотивацией. Включение в интеллектуальную деятельность соревновательный характер — это одно из наиболее результативных средств для формирования мотивации (участие в викторинах, проектной деятельности, ролевых играх, brain-rings, использование различных методов оценки и контроля, а также игровые моменты при изучении иностранного языка).

Язык в целом — это средство выражения мысли, а мысль приводится в движение мотивом и потребностью*. По этой причине сегодняшний день диктует необходимость поиска новых подходов, средств и методов для сохранения интереса к предмету «Иностранный язык», чтобы мотивированная мысль учащихся находила свои средства выражения.

* Электронный ресурс http://knowledge.allbest.ru/pedagogics/2c0b65635b2bd68b5d53a88421306d26_0. html (Дата обращения: 12.01.2016).

УДК 159.9.07

ДРОЖЖИНА Н.Б.
DROZHZHINA N.B.

# Психосемантический анализ образа родителей в обыденном сознании подростков, воспитывающихся в полных и неполных семьях

# Psychosemantic analysis can parents in ordinary consciousness adolescents brought up in complete and incomplete families

В статье рассматривается актуальность исследования образа родителей в обыденном сознании подростков, воспитывающихся в полных и неполных семьях. Приводятся результаты экспериментально-психологического исследования с помощью методики частного ролевого семантического дифференциала. (The article discusses the relevance of the study of the image of the parents in the everyday consciousness of adolescents brought up in complete and incomplete families. The results of experimental psychological research methods of the private role of semantic differential.)
**Ключевые слова:** семья, образ родителей, подростковый возраст, обыденное сознание личности, психосемантика.
**Keywords:** family, images of the parents, teens, everyday consciousness of personality, psychosemantics.

В настоящее время одной из актуальных проблем является проблема благополучия семьи и семейных отношений. Нарастает процент неблагополучных и неполных семей, что не может не отразиться на обществе в целом. Дети и подростки являются наиболее уязвимой категорией членов общества, на которых сказываются последствия конфликтных отношений родителей*.

* Алексеева Е.Н. Развитие представлений о семье и образе родителя в системе детско-родительских отношений // Теория и практика общественного развития. 2012. № 12. С. 173–176.

Дети подросткового возраста из неполных семей отличаются от детей подросткового возраста, воспитывающихся в полных семьях по низкому потенциалу физического и психического здоровья, нарушениям в эмоционально-волевой, когнитивной и особенно поведенческой сфере.

Подростки, воспитывающиеся в неполной семье, чаще других проявляют общее недоверие к людям, агрессивность, порой, неуправляемость, низкий самоконтроль, склонность к отклоняющемуся поведению. Очевид-

но, что такому подростку будет чрезвычайно сложно создать свою благополучную семью*.

Многие исследования в области психологии семьи и семейных отношений свидетельствуют о том, что значительное количество современной молодежи не способно нормально строить семейные отношения, жить благополучной семейной жизнью. Образ родителей и образ своей будущей семьи часто не сформирован и искажен (Ковалев С.В., Спиваковская А.С., Варга А.Я., Захаров А.И., Эйдемиллер Э.Г, Ковалев С.В.). Поэтому изучение образа родителей на современном этапе развития общества наиболее актуально и необходимо для построения профилактической и психокоррекционной работы в данной сфере**.

В экспериментальном исследовании образа родителей в обыденном сознании подростков из полных и неполных семей приняли участие 50 подростков-девушек (учащихся 9–10 классов) в возрасте 14–15 лет.

Испытуемые были разделены на две группы на основании анализа биографических данных: первая группа — подростки из полных семей (наличие матери и отца) (25 девушек); вторая группа — подростки из неполных семей (наличие матери и отсутствие отца) (25 девушек). В исследовании использовалась методика частного ролевого семантического дифференциала.

Для оценки образа родителей в обыденном сознании подростков были выбраны следующие ролевые позиции: социально неуспешная мать, типичная мать, типичный отец, мать, воспитывающая детей одна, социально неуспешный отец, мой отец, моя мать, социально успешная мать, социально успешный отец, идеальная мать, идеальный отец.

Обработка результатов осуществлялась с помощью метода статистического анализа — факторного анализа.

В результате обработки с помощью факторного анализа показателей группы детей подросткового возраста из полных семей выделилось 5 факторов, из которых 3 наиболее значимые, показатель дисперсии их соста-

* Дрожжина Н.Б. Влияние психотипологических особенностей личности на представления о семье у подростков // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2013. №1(34). С. 180–182.

** Алексеева Е.Н. Развитие представлений о семье и образе родителя в системе детско-родительских отношений // Теория и практика общественного развития. 2012. №12. С. 173–176.

вил 25,65 %, 15,13 % и 4,87 % соответственно. Рассматривая первый фактор в этой группе можно сказать, что он бипорярный. По нагрузке составляет 27,65 % общей дисперсии. Содержание данного фактора состоит из следующих биполярных шкал: глупый (0,90), устаревший (0,80), слабый (0,80) неуверенный (0,80), тревожный (0,79), одинокий (0,75), несправедливый (0,70), несчастный (0,70). На противоположном полюсе расположились следующие шкалы — уверенный (–0,89), сильный (–0,88), свободный (–0,85), умный (–0,82), красивый (–0,79), спокойный (–0,78), справедливый (–0,78), смелый (–0,78), внимательный (–0,76), современный (–0,73), счастливый (–0,74), добрый (–0,73), уступчивый (–0,73).

Анализ ролевых позиций по данному фактору показал, что значительную нагрузку получили следующие роли: социально неуспешная мать (2,11), типичная мать (0,91), типичный отец (0,60), мать, воспитывающая детей одна (0,59), социально неуспешный отец (0,53). Шкалы, которые расположились на противоположном полюсе — мой отец (–1,24), моя мать (–1,11), социально успешная мать (–0,79), социально успешный отец (–0,77), идеальная мать (–0,48), идеальный отец (–0,34).

Опираясь на выявленные нагрузки по ролевым позициям и шкалам, можно назвать данный фактор «Социальная неуспешность и слабость –социальная успешность и сила», где образы обоих родителей детей подросткового возраста , воспитывающиеся в неполных семьях «мой отец» (–1,26) и «моя мать» (–1,11) характеризуются как сильные, уверенные, свободные, умные, красивые, смелые.

Данные образы располагаются рядом с образами «социально успешной матери» (–0,79) и «социально успешного отца» (–0,77) и противопоставляются образу «социально неуспешной матери» (2,11), образу «типичной матери» (0,91) и образу «типичного отца» (0,60), которые характеризуются как глупые, слабые, устаревшие, неуверенные, несчастные. Полученные результаты позволяют предположить, что представления детей подросткового возраста из полных семей о своих родителях позитивные — и мать и отец оцениваются как сильные и социально успешные, что говорит о положительной динамике взаимоотношений. Возможно, что собственные родители для детей подросткового возраста из полных семей являются примером и позитивным социаль-

ным образцом, то есть родители, вероятно, смогли продемонстрировать подросткам эффективные способы решения социальных задач, которые в дальнейшем будут способствовать формированию собственной социальной компетентности подростков. Образ «мать, воспитывающая детей одна» (0,59) расположен на полюсе «Слабости и социальной неуспешности», хотя факторная нагрузка незначительна. Данный факт может свидетельствовать о том, что в обыденном сознании образ «мать, воспитывающая детей одна» отвергается испытуемыми и наделяется отрицательными характеристиками (глупый, слабый, неуверенный, несчастный). Образы «идеальная мать» (–0,48) и «идеальный отец» (–0,34), хотя и расположены на полюсе «Силы и социальной успешности», соответствующие характеристики слабо выражены, так как получены незначительные факторные нагрузки.

Второй фактор (15,13 %) является тоже биполярным. В него вошли следующие шкалы: скрытный (0,89), неэмоциональный (0,87), равнодушный (0,84), неподдерживающий (0,84), невнимательный (0,84), грубый (0,66), и с противоположным знаком — эмоциональный (–0,85), поддерживающий (-0,84), постоянный (–0,67), ласковый (–0,63). Значительную нагрузку по этому фактору получили ролевые позиции: мать, воспитывающая детей одна (1,66), социально неуспешный отец (1,65), типичный отец (0,46), типичная мать (0,39).

На противоположном полюсе выявлены следующие ролевые позиции: социально неуспешная мать (–1,90), моя мать (–0,62), идеальная мать (-0,51), идеальный отец (0,41), мой отец (–0,33), социально успешный отец (–0,20), социально успешная мать (-0,19). Анализ полученных шкал позволяет назвать данный фактор как «Неэмоциональность — эмоциональность». Образы собственных родителей в сознании детей подросткового возраста, воспитывающихся в полных семьях «моя мать» (–0,62), «мой отец» (–0,33) характеризуются как эмоциональные, поддерживающие, постоянные и находят-

ся рядом с образами «идеальная мать» (–0,51), «идеальный отец» (–0,41), что может указывать на благоприятный эмоциональный климат в семье. Привлекает внимание тот факт, что образ «социально неуспешной матери» (–1,90) максимально наделяется характеристиками эмоциональности, поддержки и постоянства, а образы «социально успешной матери» (–0,19), «социально успешного отца» (–0,20) обладают данными характеристиками в минимальной степени, что может говорить о том, что в сознании детей подросткового возраста, воспитывающихся в полных семьях образ социально успешного родителя менее эмоционален по сравнению с образом родителя социально неуспешного. Образы «мать, воспитывающая детей одна» (1,66), «социально неуспешный отец» (1,65) располагаются на полюсе «Неэмоциональности» и воспринимаются подростками как скрытные, неэмоциональные, равнодушные, неподдерживающие. То же самое можно сказать и об образах «типичный отец» (0,46) и «типичная мать» (0,39), но здесь данные качества выражены слабо из-за незначительной факторной нагрузки. Третий фактор объясняет 4,87 % общей дисперсии. Данный фактор состоит из шкал: контролирующий (0.82), наказывающий (0,66). На противоположном полюсе — неконтролирующий (–0,91), справедливый (–0.66). Значительная факторная нагрузка выявлены у следующих ролевых позиций: социально неуспешный отец (1,08), и с меньшей нагрузкой — социально успешный отец (0,87), социально неуспешная мать (0,79), мать, воспитывающая детей одна (0,67), мой отец (0,61), идеальный отец (0,53), идеальная мать (0,12).

Ролевые позиции, которые расположились на противоположном полюсе: типичная мать (–1,74), типичный отец (–1.41), моя мать (–1.07), социально успешная мать (-0.46). Данный фактор можно назвать как «Контроль — свобода». Наиболее неконтролирующими и справедливыми представляются подросткам образы «типичная мать», «типичный отец», «моя мать» (–1,74/–1,41/–1,07).

Таким образом подростки из полной семьи не чувствуют чрезмерного контроля со стороны своей матери, при том, что образ «мой отец» воспринимается как контролирующий, наказывающий. Нужно сказать, что данные характеристики матери и отца в координатах «Контроль — свобода» достаточно стереотипны: отец представляется более контролирующим, чем

мать. Причем, образ «социально неуспешного отца» в большей степени наделяется характеристикой «контролирующий», чем образ « социально успешного отца». Этот механизм также можно объяснить с психологической точки зрения: отец, который не может реализовать успешно себя социально, часто компенсирует желание власти и контроля в рамках семьи, оказывая на членов семьи чрезмерное давление, контроль с применением наказаний. Образ «мать, воспитывающая детей одна» также находится рядом с образом «социально неуспешная мать» (0,67/0,79) и характеризуется как контролирующий и наказывающий. Данные результаты также могут указывать на тот факт, что мать, воспитывающая детей одна должна брать на себя при воспитании детей и функцию отца (контроль и наказание), а социально неуспешная мать, так же как и социально неуспешный отец скорее всего будет компенсировать свою социальную нереализованность в семье, применяя к детям более авторитарные меры воздействия, чем социально успешная мать. Образы собственных родителей («моя мать» и «мой отец») по данному фактору разводятся по разным полюсам: образ матери воспринимается как неконтролирующий и справедливый, а образ отца как наказывающий и контролирующий. Но идеальными родителями («идеальная мать» и «идеальный отец») для детей подросткового возраста, воспитывающихся в полных семьях, представляются родители, которые бы не были чрезмерно ни контролирующими, ни неконролирующими вообще, то есть, занимали бы среднее положение между полюсами, как крайними выражениями данных качеств.

Анализ результатов выборки детей подросткового возраста, воспитывающихся в неполных семьях показал, что в данной группе испытуемых выделилось 4 фактора, из которых 2 значимых, уровень дисперсии которых их составил 24,26 %, 15,91%. Анализ первого фактора показал, что в него вошли шкалы: слабый (0,87), устаревший (0,84), тревожный (0,83), неуверенный (0,80), глу-

пый (0,79), уступчивый (0,78), лживый (0,77), нелюбящий (0,77), неподдерживающий (0,75), несправедливый (0,74), скрытный (0,72).

На противоположном полюсе шкалы — современный (–0,91), смелый (–0,92 красивый (–0,91), сильный (–0,91), уверенный (–0.90), свободный –-0.90), честный (–0,89), справедливый (–0,89), спокойный (–0,88), умный (–0.88), ласковый (–0.85), прощающий (–0.84), эмоциональный (–0,80), поддерживающий (–0,76), любящий (–0,73). На положительном полюсе ролевые позиции: социально неуспешный отец (1,35), социально неуспешная мать (1,29), типичная мать (1,18), моя мать (0,46), мать, воспитывающая детей одна (0,45).

На противоположном полюсе роли: идеальный отец (–1,54), социально успешный отец (–1,48), мой отец (–0,67), социально успешная мать (–0,50), идеальная мать (0,42), типичный отец (–0,13). Выявленные шкалы позволяют назвать данный фактор как «Социальная неуспешность и слабость — социальная успешность и сила», как и первый фактор в предыдущей выборке испытуемых.

В представлениях детей подросткового возраста, воспитывающихся в неполных семьях наиболее слабыми, устаревшими, тревожными, неуверенными, глупыми представляются образы «социально неуспешный отец» (1,35), «социально неуспешная мать» (1,29) и «типичная мать» (1,18).

Аналогичными характеристиками наделяются и образы «моя мать» и «мать, воспитывающая детей одна» (0.46/0.45).

Напротив, образ «мой отец» (–0,67) близок к образам «идеальный отец», «социально успешный отец» (–1,54/–1,48). Полученные результаты позволяют предположить, что в представлениях детей подросткового возраста, воспитывающихся в неполных семьях собственная мать, которая их воспитывает без присутствия отца, тем не менее, представляется более обесцененной, социально неуспешной, слабой, а собственный отец, который оставил семью, воспринимается как социально успешный, сильный, близкий к идеалу. Таким образом, мы видим неадекватную, завышенную оценку подростками из неполных семей собственного отца, то есть отсутствующего родителя.

Анализ второго фактора составили следующие шкалы: неэмоциональный (0,90), равнодушный (0,90 не-

любящий (0,90), незаботливый (0,87), одинокий (0,86), подавляющий (0,84), незаботливый (0,78), невнимательный (0,78), несчастный (0,72). На противоположном полюсе шкалы — эмоциональный (–0,88), отзывчивый (–0,86), внимательный (–0,84), добрый (–0.81), заботливый (–0.80). Анализ ролевых позиций показал, что на положительном полюсе выявлены следующие роли: идеальный отец (1,91), социально успешный отец (0,84), социально неуспешный отец (0,73), типичная мать (0.69), социально неуспешная мать (0,69). А на отрицательном полюсе роли: типичный отец (–1,11), мой отец (–1,11), идеальная мать (–1,09), социально успешная мать (–1,01), моя мать (–0,66), мать, воспитывающая детей одна (–0,19).

Данный фактор по содержанию аналогичен второму фактору первой выборки испытуемых. Его также можно интерпретировать как «Неэмоциональность — эмоциональность».

По данному фактору в обыденном представлениях детей подросткового возраста, воспитывающихся в неполных семьях, образы «мой отец» и типичный отец» представлены как эмоциональные, отзывчивые, внимательные, что также, возможно, противоречит реальному положению дел: ведь подростки воспитываются одной матерью, при отсутствии отца. Таким образом, по фактору «Неэмоциональность — эмоциональность» подростки из неполных семей снова идеализируют реально отсутствующего отца, и в их сознании он предстает лучшим, чем реально присутствующая мать — образ «моя мать» (–0,66). Образ «мой отец», представляется как эмоциональный и отзывчивый, и ему может соответствовать только образ «идеальная мать» (–1,09), а не «моя мать» (–0,66) в восприятии подростков. Однако по данному фактору противопоставляются образы «мой отец», «типичный отец» (–1.11/–1,11) и образы «идеальный отец», «социально успешный отец» и «социально неуспешный отец» (1,91/0,84/0,73), что может говорить о том, что в сознании детей подросткового возраста, воспитывающих-

ся в неполных семьях с позиции «Неэмоциональности — эмоциональности» нет целостного представления об отце, возможно, из-за отсутствия этого эмоционального контакта, подростки вынуждены фантазировать и как-то компенсировать в своем сознании отсутствие эмоциональных отношений с отцом. Таким образом, мы видим разделение в сознании подростков образов «мой отец» и «идеальный отец». Образы «моя мать» и «мать, воспитывающая детей одна» (–0,66/–0,19), то есть собственная мать детей подросткового возраста, воспитывающихся в неполных семьях, воспринимается больше как эмоциональная и отзывчивая, нежели равнодушная и неэмоциональная.

УДК 37.0

ЛЕОНОВА Н.А. (LEONOVA N.A.)
СМАГИНА М.В. (SMAGINA M.V.)

# Защита детства от семейного насилия: историко-правовой аспект

# Child protection from family violence: historical and legal aspect

Статья посвящена актуальной в современном обществе проблеме защиты детей от семейного насилия. Авторы рассматривают исторический и правовой аспект проблемы. Анализируется особенности изучения проблемы в рамках психоистории, социологии детства, ювенальной юстиции, истории детства и других смежных научных направлений. Исследуется роль и место современных правовых норм в государственной системе мер, направленных на поддержку и защиту детей. (The article is devoted to topical in today's society the problem of protecting children from family violence. The authors examine the historical and legal aspect of the problem. Examines features of the learning problems in the framework of psychohistory, sociology of childhood, juvenile justice, the history of childhood and other related fields of science. Examines the role of modern law in the state system of measures aimed at support and protection of children.)

**Ключевые слова:** история детства, социология детства, защита детства, права ребенка, ювенальная юстиция. **Keywords:** history of childhood, sociology of childhood, child protection, child rights, juvenile justice.

Современное общество, характеризующееся трансформационными процессами, которые находят свое отражение в экономике, политике, социальной сфере, однозначно влияет на положение ребёнка, его благополучие, комфорт и психологическую защиту. Кризис современной семьи и ценностных ориентаций в воспитании ребёнка ставят под угрозу защищенность личности детей от ситуации семейного насилия.

Под семейным насилием мы понимаем системное причинение вреда члену семьи физическим, эмоциональным, сексуальным, экономическим оскорблением с целью подчинения, контроля и запугивания или достижения своих целей. Выделяют следующие виды насилия: физическое, психическое, экономическое, сексуальное насилие и пренебрежение основными нуждами ребёнка. Сложно разграничить данные виды по степени воздейс-

твия на ребёнка. Иногда слово может оказать более пагубное воздействие на социализацию личности ребёнка, чем шлепки и подзатыльники*.

Одним из главных документов по защите детей от насилия является Конвенция о правах ребёнка, где закреплены все превентивные меры по обеспечению соблюдения прав и свобод детей, их защиты от грубости, оскорбления, злоупотребления и уничижения.

Определяя причины распространенности и количественного роста насильственных случаев в отношении детей, можно выделить следующие:

— преобладание традиционной модели воспитания, основанной на физическом воздействии;

— низкая правовая культура населения, недостаточный уровень информированием несовершеннолетних о законодательных нормах, охраняющих права ребенка гарантирующих наказание насильнику;

— психологическая и педагогическая некомпетентность родителей или лиц, их замещающих;

— социальная дезадаптация и социальная ограниченность родителей или лиц, их замещающих;

— нарушения психического здоровья родителей или лиц, их замещающих;

— ограниченность времени занятости детей и подростков**.

Изучая феномен насилия, отметим, что психологические формы насилия в отношении несовершеннолетних большей частью носят латентный характер (как, например, скрытые формы манипуляции психикой и поведением несовершеннолетнего, контроль сознания и другие) и потому менее поддаются правовой квалификации и, соответственно, регистрации. Однако последствия психологического насилия могут оказаться не менее, а во многих случаях и более отягощающими

* Бобрышов С.В., Смагина М.В., Бондаренко Е.В. Работа социального педагога с семьёй, в которой дети, подвергаются насилию: Учебное пособие. Ставрополь, 2014.

** Там же.

для здоровья и социальной адаптивности несовершеннолетних.

Таким образом, задача профилактики детского насилия и защиты прав ребенка актуальна не только по причине квалификации собственно насилия как уголовно наказуемого деяния, преследуемого в обществе по закону, но и по причине тех социальных и психологических последствий, которые несет насилие, разрушая психологическую структуру личности подростка и подрывая психологическое здоровье несовершеннолетних и, соответственно, будущих поколений*.

Изучая исторические корни проблемы, отметим, что античные философы, чьи имена мы отождествляем с антропоцентризмом, рассматривали ребенка как низшее существо, не заслуживающее внимания. Основоположники медицины Гиппократ и гинекологии Сорон Эфесский многократно останавливались в своих трудах о том, каких детей нужно сохранять и уделять внимание их дальнейшему развитию. Аристотель общественной и государственной необходимостью объясняет тот факт, что ни один инвалид не должен жить и кормить его не нужно. Той же позиции придерживался Сенека, который вообще считал, что детей-инвалидов и слабых младенцев нужно топить. В этой связи отметим, что ребёнка в данный исторический период времени не воспринимали как ценность, скорее как ничтожное существо, принадлежащее родителям и требующее забот**. Показательным моментом является проверка на развитие хватательного рефлекса малыша над пропастью в Древней Спарте, что можно придумать более жестоким, однако данная мера позволяла выращивать сильных воинов, чтобы защищать свое государство.

Отношение к ребенку в средневековом обществе было продиктовано христианской моралью, в соответствии с которой печать первородного греха лежит на нем от рождения. Библия содержит много примеров и сцен наказания детей, принесения их в жертву. Несмотря на то, что при императоре Константине инфантицид стал счи-

* Бобрышов С.В., Смагина М.В., Бондаренко Е.В. Работа социального педагога с семьёй, в которой дети, подвергаются насилию: Учебное пособие. Ставрополь, 2014.

** Нечаева А.М. Защита прав ребенка // Закон. 2011. №10. С. 118–132.

таться преступлением и был приравнен к человекоубийству (318 г. и 374 г. соответственно), физическое наказание детей в христианстве воспринималось как неотъемлемая часть искупления.

Отношение к детям как маленьким взрослым проявлялось, по мнению Ф. Арьеса, даже в одежде, отличающейся только меньшими размерами*. Детство не выделялось в особую стадию. Ребенок — тот же взрослый, только маленький.

Обычным явлением было воспитание детей чужими людьми, в чьи функции входила только забота об их питании. Внутренний мир ребенка, его переживания еще пока не вызывали интереса со стороны взрослых. Фраза, сказанная Августином: «Кто не ужаснулся бы при мысли о необходимости повторить свое детство и не предпочел бы лучше умереть?», явно демонстрирует незавидное положение детей в средневековом обществе. По мнению И.В. Носко, в средневековой Германии слово «ребенок» было синонимом слову «дурак», а детство считалось периодом быстро проходящим и малоценным**.

Такое отношение к ценности детства объяснялось уровнем развития общества, морально-нравственным развитием людей того времени, а также высокой рождаемостью и смертностью детей.

Гуманизм эпохи Просвещения носил элитарный характер и не распространялся на детское население, особенно, чьи родители были представителями средних и низших социальных групп.

Новое время меняет отношение к человеку, но ребенок, по-прежнему, подчинен взрослому миру и находится в полной зависимости от него. Обучение и воспитание детей сравнивали с дрессировкой животных, а телесные наказания применялись как в семье, так и в школе. Другого способы обучения и способа ломки воли ребенка пока не признавали.

Показателен в этом отношении памятник русской литературы и великолепный исторический источник «Домострой» Сильвестра, где особое внимание уделяется вопросам воспитания детей. Так, в главе 19 «Как воспитать своих детей в поучениях разных и в страхе божьем» указывается: «Любить и хранить их, но и страхом спасать, наказывая и поучая, а не то, разобравшись, и поколотить. Наказывай детей в юности — упокоят тебя в старости твоей»***.

Практика наказания детей была самым обычным явлением и неотъемлемой частью воспитания на Руси. В

* Арьес Ф. Ребенок и семейная жизнь при старом порядке. Екатеринбург, 1999.

** Нечаева А.М. Защита прав ребенка // Закон. 2011. №10. С. 132.

*** Демоз Л. Психоистория. Ростов н/Д., 2010.
Носко И.В. Детство как социокультурный феномен // Социальная работа в Сибири: Сб. науч. тр. Кемерово, 2014. С. 118–132.

главе 21 «Как детей учить и страхом спасать» мы находим такие строки: «Наказывай сына своего в юности его, и упокоит тебя в старости твоей, и придаст красоты душе твоей. И не жалей, младенца бия: если жезлом накажешь его, не умрет, но здоровее будет, ибо ты, казня его тело, душу его избавляешь от смерти. Любя же сына своего, учащай ему раны — и потом не нахвалишься им. Наказывай сына своего с юности и порадуешься за него в зрелости его, и среди недоброжелателей сможешь им похвалиться, и позавидуют тебе враги твои. Воспитай детей в запретах и найдешь в них покой и благословение. Понапрасну не смейся, играя с ним: в малом послабишь — в большом пострадаешь скорбя, и в будущем словно занозы вгонишь в душу свою. Так не дай ему воли в юности, но пройдись по ребрам его, пока он растет, и тогда, возмужав, не провинится перед тобой и не станет тебе досадой и болезнью души, и разорением дома, погибелью имущества, и укором соседей, и насмешкой врагов, и пеней властей, и злою досадой»[*].

Гуманистические взгляды начала XVIII в. Э. Роттердамского, Т. Элиота, Я. Коменского и др. и общая гуманизация нравов способствовали тому, что телесные наказания детей начинают осуждаться, появляется понятие о человеческом достоинстве ребенка, о его праве на относительную самостоятельность выбора жизненного пути.

[*] Демоз Л. Психоистория. Ростов н/Д., 2010. С. 17.

Развитие общества меняло отношение к детям. Но практика наказания их в семье как обычное явление продолжала существовать, в том числе и в России, особенно в сельской местности в силу устоявшейся традиции и консервативности взглядов населения. Вмешательство в семейные дела со стороны общества происходило только в крайних случаях, в основном же вопрос наказывать детей или нет, решался на уровне отец-мать.

Современные социальные институты (общество, государство, церковь, СМИ и др.) формируют в общественном сознании негативное отношение к наказанию детей в семье. Этому способствуют нормативно-правовые акты,

значительно облегчившие положение детей в обществе и семье.

В статье А. Касимовой (2010 г.) указывается, что с начала 90-х годов в России ежегодно проходило снижение численности детей в возрасте до 18 лет. Такое снижение имело место в среднем около 1 млн детей в год. Автор приводит данные, что в России в 1992 году было 45 млн детей, а уже в 2010 году — 29 млн. Конечно, снижение количества детей в стране связано с различными факторами (экономическими, политическими, социальными), но ученые педагоги и психологи говорят и том, что жестокое обращение с детьми является одной из главных причин.

Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) опубликовала следующие данные: ежедневно в Европейском регионе погибают от жестокого обращения четверо детей (до 14 лет), в год эта цифра составляет — 1300 человек. За 2002 год зафиксировано около 100 тыс. детей ставших жертвами жестокого обращения, а в 2005 году — 175 тыс, в 2007 году — более 250 тыс., в 2009 году — более 300 тыс. Мы видим, что цифры растут с каждым годом, и приобретает вид социальной катастрофы. Представим себе, что это не полная статистика, как мы указывали в предыдущем параграфе — на каждого погибшего ребенка приходятся минимум четверо, подвергающихся жестокому обращению и насилию со стороны взрослых*.

По неофициальным данным, 75% семей в России осуществляют жестокие деяния по отношению к своим детям. Свыше 2 млн детей систематически избиваются родителями, около 50 тыс. несовершеннолетних ежегодно убегают из дома от родителей, 676 тыс. детей и подростков находятся в социально-опасном положении, 194 тыс. детей стали жертвами насилия со стороны взрослых.

Жестокость в отношении детей как социальная проблема существует не только в России, но и в других странах. В 2012 году был проведен опрос молодежи фондом ЮНИСЕФ в Европейских странах и странах Центральной Азии. Было установлено, что более 60% детей в этих странах подвергаются насилию и жестокому обращению со стороны родителей и других взрослых в семье.

Защита прав детей, ограждение их от жестокости и агрессии становится первоначальной социальной потребностью международного сообщества. Развитием сис-

* Бобрышов С.В., Смагина М.В., Бондаренко Е.В. Работа социального педагога с семьёй, в которой дети, подвергаются насилию: Учебное пособие. Ставрополь, 2014.

темы социальной и нормативно-правовой базы защиты детей занимаются во всех развитых государствах, принимаются международные документы, в работу включены общественные организации**.

Анализ законодательной базы указывает на то, что государство не остаётся в стороне от решения детских проблем, однако проблема насилия остается актуальной по настоящее время. Разработанная программа мер по противостоянию жестокости и насилию над ребёнком в семье в рамках Фонда поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, при поддержке государства, учитывает множество факторов данного социального явления, но сможет ли она дотянуться до каждого уголка России, где безграмотность, нищета и бессилие ставят под угрозу подрастающее поколение?

Кроме того, вызывает опасение факт вмешательства органов опеки и попечительства, а также ювенальных служб, во внутренние семейные дела, зачастую, с точки зрения здравого смысла, необоснованное, и по всем человеческим законам, неприемлемое.

** ФЗ от 24.07.1998 № 124 «Об основных гарантиях прав ребёнка в РФ» // [Электронный ресурс] // URL: www.consultant.ru (Дата обращения 22.03.2016).

УДК 159.9

МИЗИНА Н.Н.
MIZINA N.N.

# Роль индивидуально-психологических особенностей в формировании профессиональной направленности личности старшеклассников

# The role of individual psychological characteristics in the formation of professional orientation of personality of students

Представлены результаты исследования профессиональной направленности личности старшеклассников, выделены психологические профили личности старшеклассников в соответствии с их профессиональной направленностью. (Results of research of a professional orientation of the person of senior pupils are presented, psychological profiles of the person of senior pupils according to their professional orientation are allocated.)

**Ключевые слова:** профессиональная ориентация, профессиональная направленность, личность, индивидуально-психологические особенности, профессиональные интересы, профессиональные способности. **Keywords:** vocational counseling, a professional orientation, the person, individually-psychological features, professional interests, professional abilities.

Несмотря на все произошедшие за последние десятилетия в России социально-экономические перемены профессиональная деятельность продолжает оставаться для человека фактором, задающим «социальный фон» его жизни. Разнообразнейшие виды профессиональной деятельности отражают уровень развития современного общества, характер стоящих перед ним задач, а оценка профессий в общественном сознании позволяет судить о степени их «престижности».

Сегодня экономическая ситуация, ослабление механизмов общественного стимулирования, поддержки и распределения в профессионально-трудовой сфере делает процесс профессионального самоопределения молодежи, и особенно на этапе трудоустройства выпускников вузов, более самостоятельным и ставит молодого человека в зависимость от процессов на рынке труда (конкуренции, структурной реорганизации производства, спроса и предложения), а также от самоактивности личности.

Однако справедливым и для современной ситуации на рынке труда остается тот факт, что для эффективного использования живого труда важны мероприятия, способствующие рациональному размещению производительных сил. Осуществляя эти мероприятия, необходимо больше внимания уделять и вопросам организации труда, рационального распределения кадров.

Одним из важных средств решения перечисленных вопросов является изучение, учет и использование в труде индивидуальных особенностей каждого человека. В связи с этим и в современных условиях большое экономическое и социальное значение имеет работа по профессиональной ориентации молодежи, а также всех лиц, которые трудоустраиваются или уже работают, но по каким-то причинам желают либо вынуждены изменить профессию.

Положительный результат достигается благодаря тому, что при выборе или рекомендации профессии более полно учитываются индивидуальные особенности человека — не только его знания и опыт, но и физические возможности (состояние здоровья, работоспособность), интересы, склонности, способности.

В научно-методическом и организационно-практическом планах профориентация и профотбор являются комплексной проблемой. Профориентацию следует понимать как комплекс социально-экономических, психолого-педагогических и медико-физиологических задач, цель которых — формирование у школьников профессионального самоопределения, соответствующего индивидуальным особенностям каждой личности и запросам общества в кадрах*.

Проблема профессиональной ориентации и профотбора по своему происхождению, сущности и критериям оценки эффективности является социально-экономической, а по методам ее решения в основном — медико-биологической и психолого-педагогической (Л.Ю. Субботина и др.)**.

* Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Профориентация. М., 2005.

** Субботина Л.Ю. Профессиональная ориентация // Психология труда / под ред. проф. А.В. Карпова. М., 2003.

Решение вопросов профориентации невозможно без утвердившегося в науке антропологического принципа, происходящего из требований необходимости комплексного изучения психологической структуры человека как индивида, личности, субъекта деятельности и определенной ориентации, а именно, диагностического, психологического исследования в комплексной изучении человека. Такой подход в профориентации приобретает особый смысл, так как позволяет подойти оптимально к выявлению ресурсов и резервов человеческого развития с целью разработки эффективных путей формирования деятельной личности специалиста*.

Только комплексный системный подход, опирающийся на всестороннее изучение учащихся, их знаний, навыков, умений, способностей, склонностей, интересов и т.д. позволяет осуществить не только адекватный выбор профессии, но и реализацию единства умственного, нравственного и трудового развития и обучения на всех этапах.

Схемы выявления профессиональной направленности человека представлены в работах Е.А. Климова и других**.

Сопоставление профессиональной направленности с индивидуально-психологическими особенностями человека выявило существенное влияние последних на характер профессиональной направленности***.

Нами были изучены особенности профессиональной направленности учащихся 10 класса. Анализ профессиональной направленности показал, что выбор профессиональной сферы деятельности обусловлен половыми и индивидуальными особенностями.

Профессиональная направленность у девочек и мальчиков различна, так как девочки в первую очередь выбирают профессии, ориентированные на человека, затем на природные объекты, на третьем месте — работа с художественным образом, они практически отвергают профессии, связанные со знаковыми системами и техникой. У мальчиков на первом месте находится группа профессий, касающихся техники, на втором — человека, потом знаковых систем, невелик интерес к профессиям, связанным с природными объектами. Они отвергают работы с художественным образом.

Профессиональные интересы девочек больше направлены на сферу обслуживания, историю, медицину, журналистику, при этом мальчики больший интерес проявляют

* Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. СПб., 2001.
Грищенко Н.А., Головей Л.А. Психомоторная организация человека как фактор успешности профессиональной деятельности // Экспериментальная и прикладная психология. Вып. 12. Психологическое обеспечение трудовой деятельности. Л., 1987. С. 112–114.

** Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. М., 2004.

*** Ильин Е.П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности. СПб., 2008.

к технике, электротехнике, транспорту и рабочим специальностям. Девочки отвергают строительство, электротехнику, технику и право, мальчики — медицину, общественную деятельность и педагогику.

Анализ внутрифункциональных и межфункциональных связей обнаружил большое количество взаимосвязей между всеми исследованными показателями, что свидетельствует о сформированной структуре взаимодействия психофизиологических, психологических и личностных характеристик. Показатели профессиональной направленности являются центрами корреляционных плеяд, обнаруживая взаимосвязи с нейродинамическими, интеллектуальными, личностными особенностями, что свидетельствует об индивидуально-психологической обусловленности формирования профессиональной направленности.

Нами было рассмотрено соотношение между самооценкой учащимися своей профессиональной направленности и объективными показателями их индивидуально-психологических особенностей.

На основании объективных данных индивидуально-психологических особенностей учащихся, вошедших в состав выборки, им была дана реальная рекомендация сферы деятельности.

Было выявлено, что самооценка профессиональной направленности адекватна объективным показателям индивидуально-психологических особенностей у 66,6% учащихся: все мальчики и 61% девочек наиболее высоко оценивали свою направленность именно на ту сферу профессиональной деятельности, которая соответствует их индивидуальным особенностям. Консультация профориентанта им требовалась только по вопросу путей овладения профессией. Приоритет у этих учащихся занимает направленность на следующие сферы деятельности: у мальчиков — «Человек – техника», у девочек — «Человек – человек» (49,9%) и «Человек – природа» (11,1%).

Были выявлены психологические профили групп по направленности.

Учащиеся, ориентированные на профессии, связанные с техникой, имеют среднюю пластичность нервной системы, характеризуются средними показателями лабильности нервной системы. Показатели продуктивности интеллектуальных функций (памяти, внимания) и успешности обучения у них самые низкие в группе. Однако уровень развития невербального интеллекта у этих учащихся самый высокий в группе. В сравнении со всей группой, эти учащиеся имеют более высокие показатели замкнутости, ригидности поведения (фактор А), более высокие значения показателя реалистичности, независимости, стремления к избеганию неудач (фактор F).Одновременно анализ полученных результатов позволяет выявить у таких учащихся колебания и сомнения в оценке своего поведения (фактор С), робость (фактор Н), индивидуализм (фактор J), зависимость от группы (Q2), импульсивность поведения (Q3). Эти учащиеся характеризуются средними показателями экстраверсии и нейротизма.

Так как все эти учащиеся — мальчики, то наряду с психологическим профилем группы учащихся, ориентированных на сферу «Человек — техника», мы получили психологический профиль группы мальчиков. Таким образом, мы выявили влияние половых особенностей на профессиональную направленность учащихся. Учащиеся, ориентированные на профессии типа «Человек — природа» (девочки), характеризуются высокой пластичностью нервной системы, высокими показателями лабильности нервной системы. Показатели продуктивности памяти соответствуют средним показателям по группе, внимания — выше среднего. Успешность обучения предметам естественного цикла у них самая высокая в группе. Успешность обучения другим предметам также высокая. Показатели вербального интеллекта у этих учащихся ниже среднего по группе, невербального — соответствует среднему.

У этих учащихся более выражены такие личностные качества, как обособленность, отчужденность (фактор А), более низкая толерантность к эмоциогенным факторам (С), они более робки, закомплексованы, не умеют поддерживать контакты с широким кругом людей (Н),они более обособленны, клоны к формальности в общении, более мягкосердечны, склонны к повышенной чувствительности (I), более зависимы от группы (Q2), у них более низкие показатели экстраверсии (по сравнению со средним), но зато более выражен нейротизм.

Группа девочек, ориентированных на профессии, связанные с человеком, характеризуются высокой пластичностью и средними показателями лабильности нервной системы. Показатели продуктивности интеллектуальных функций — высокие. Успешность обучения всем предметам у этих учащихся высокая. Показатели вербального интеллекта у них самые высокие в группе, однако показатели невербального интеллекта у них ниже среднего по группе.

Эти учащиеся, имеющие направленность на профессии, связанные с другим человеком, имеют наибольшие различия с другими учащимися по следующим характеристикам: у них высокий уровень психической активности, возбудимости (фактор D), ярко выражена потребность к общению (фактор J), у них высокий самоконтроль поведения (фактор Q3). У таких учащихся ниже среднего по выборке показатели нейротизма, выше среднего показатели экстраверсии.

Подученные психологические профили групп по направленности подтверждаются корреляционным анализом. Так, направленность на сферу деятельности «Человек — знаковая система» связана с наличием таких личностных характеристик, как мягкосердечность, повышенная чувствительность, учащиеся, имеющие такую направленность, высоко оценивают подвижность нервных процессов, продуктивность переключения и концентрации внимания, кратковременной памяти и низко оценивают свою техническую сообразительность.

Направленность на деятельность, связанную с техникой, определяется такими чертами личности, как доминантность, самостоятельность, осторожный индивидуализм, учащиеся, имеющие такую направленность, высоко оценивают свои технические интересы, точность движений, продуктивность концентрации внимания, памяти, свое пространственное воображение, техническую сообразительность и комбинаторные способности.

Учащиеся, имеющие направленность на сферу деятельности «Человек – природа» отличаются такими

личностными качествами, как низкая толерантность к эмоциогенным факторам, мягкосердечие, повышенная чувствительность, зависимость от группы, склонность к чувству вины. Такие учащиеся низко оценивают свои технические интересы, точность движений, техническую сообразительность.

Направленность на сферу деятельности «Человек — художественный образ» связана с такими личностными характеристиками, как зависимость от группы, осторожный индивидуализм. Учащиеся, имеющие такую профессиональную направленность, низко оценивают свои технические интересы, точность движений и техническую сообразительность.

И, наконец, направленность на деятельность «Человек — человек» связана с наличием таких черт личности, как сердечность, доброта и зависимость от группы, ориентация на группу. Учащиеся, имеющие такую профессиональную направленность, как и учащиеся двух предыдущих групп, низко оценивают свои технические интересы, точность движений, техническую сообразительность.

Помимо всего сказанного выше, исследование показало, что 39% девочек оценивают свою профессиональную направленность неадекватно объективным характеристикам выбора профессий. Наиболее высоко эти девочки оценивают свою направленность на профессии, связанные с природными объектами, в то время, как реальная рекомендация им (на основе объективных данных) — сфера деятельности «Человек — человек». Эти учащиеся характеризуются высокой пластичностью нервной системы и средней лабильностью. У них высокие показатели продуктивности интеллектуальных функций. У них выявлена неадекватная самооценка продуктивности памяти (заниженная) и внимания (завышенная). Эти учащиеся имеют самую высокую успеваемость в группе по предметам естественного цикла, высокую успеваемость по остальным предметам.

Показатели невербального интеллекта у этих учащихся ниже среднего по группе, уровень развития вербального интеллекта высокий. Эти учащиеся характеризуются повышенным (по сравнению со средним показателем по группе) нейротизмом, ярче у них выражены такие личностные качества, как конформность, озабоченность, низкая эмоциональная толерантность, они более робки, мягкосердечны, у них более ярко выражен интерес к участию в общих делах, они более зависимы от группы.

Также нами были рассмотрены взаимосвязи интеллектуальных и личностных характеристик с самооценкой учащимися своих психофизиологических характеристик и способностей. Были получены следующие результаты:

— высокая самооценка интереса к технике, электротехнике и рабочим специальностям связана с низкой успеваемостью по точным, гуманитарным и естественным предметам; с низкими показателями точности и продуктивности внимания, с наличием таких личностных качеств, как обособленность (фактор A), мягкосердечие (фактор I), доминантность (фактор E), самостоятельность (фактор Q2);

— относительно самооценки моторных навыков: высокая самооценка координации движений связана с экстравертированностью, высоки нейротизмом, высоким показателем продуктивности внимания; скорости движений — с высокой ригидностью и точностью внимания и наличием такого личностного качества, как самоуверенность; точности движений — со способностью к самооценке и самостоятельностью личности; –относительно самооценки нейродинамики: высокая самооценка подвижности и силы нервных процессов связана с низкой лабильностью нервной системы и качеством личности –доминантность;

— относительно интеллектуальных функций высокая самооценка переключения внимания связана с высокой успеваемостью по гуманитарным предметам, высокой продуктивностью образной памяти, такими личностными качествами, как экстравертированность, возбудимость, смелость и с низкой лабильностью

нервной системы; концентрации внимания — с низкой лабильностью, с силой нервной системы, с высоким показателем способности к самооценке наличием личностного качества — доминантность; объема внимания — с низким показателем нейротизма, высоким показателем экстраверсии и личностным качеством — самоуверенность; долговременной памяти — с высоким показателем экстраверсии; кратковременной памяти — с большим словарным запасом учащегося и с низкой продуктивностью вербальной памяти;

— относительно способностей: высокая самооценка пространственного воображения связана с высокой продуктивностью перцептивных функций, низкой продуктивностью вербальной памяти и наличием таким личностных качеств, как самостоятельность, доминантность; технического соображения — с низкой продуктивностью внимания и таким личностным качеством, как самостоятельность; комбинаторных способностей — с высокой продуктивностью перцептивных функций.

Таким образом, полученные данные выяви определенные закономерности взаимосвязей личностных характеристик и широком понимании и самооценок.

Б.Г. Ананьев подчеркивал, что часто недооценивается роль интеллекта в структуре личности. Наше исследование показало, что интеллектуальная сфера является важным фактором адекватной самооценки. А адекватная самооценка выступает в качестве гаранта правильности выбора жизненного профессионального пути.

УДК 314

ЧУПРИНА А.А.
CHUPRINA A.A.

# Семья в современной России: социально-философский аспект

## Family in modern Russia: social-philosophical aspect

В работе подвергается осмыслению проблема функционирования семьи в условиях бытия современной России, для которого характерны несвойственные российской ментальности тенденции, установки, ценности. Обозначаются факторы объективного порядка, обусловливающие инволюционные процессы семьи. Проблема рассматривается с позиций социально-философского подхода к онтологической составляющей семьи в структуре системного устройства общества и сферы социального бытия. Особое внимание уделяется объективации дисбаланса социальных связей и отношений в системе «человек — семья — общество» в современной России с позиций интегрального традиционализма. (The work is subject to the problem of understanding the functioning of the family in the conditions of life of modern Russia, which is characterized by unusual for the Russian mentality and psychology trends, attitudes, values. Represented by an objective order of the factors that contribute to family involution processes. The problem is considered from the standpoint of socio-philosophical approach to the ontological component of the family in the structure of the system structure of society and the sphere of social life. Particular attention is paid to the imbalance of objectification of social relations and relations in the system «man — Family — Society» in modern Russia from the standpoint of integral traditionalism.)
**Ключевые слова:** семья, россия, инволюция, социальное бытие, ментальность, общество постмодерна, трансформация. **Keywords:** family russia, involution, social life, mentality, postmodern society, the transformation.

Современное российское общество переживает весьма противоречивые времена, когда в силу объективных причин невозможно дать даже гипотетических прогнозов дальнейшей траектории его развития, поскольку оказываются размытыми границы не только традиционных для России ценностных норм, установок, правил, алгоритмов социального поведения, но и общечеловеческих. Это актуализирует проблему семьи, как в плане выполнения основополагающих функций, так и в содержательном аспекте её бытия как культурной части общественной системы и необходимого механизма регуляции форм жизни человека и общества в структуре государственного устройства.

Для осуществления прогноза дальнейшего продвижения России по пути цивилизованного развития необ-

ходимо четко представлять те факторы, которые обусловливают существующие и вновь возникающие проблемы современного общества и семьи. Современной наукой предпринимаются попытки осмысления происходящего и выработки возможных сценариев дальнейшего развития страны, общества, семьи, человека. Все они достаточно тревожны и неутешительны. Скорее это прогнозы с целью предотвратить возможные разрушительные последствия происходящей трансформации. Традиционализм в центр своего внимания ставит человека, потенциально обладающего неограниченными возможностями самореализации и творчества. Но в условиях современной действительности происходит разрушение этого тезауруса разумности и духовно-нравственных устремлений в новом типе современного человека, что и обусловливает инволюцию семейных связей и отношений и самой семьи как цивилизованной формы жизни людей.

Целью настоящей работы является социально-философское осмысление проблемы инволюции семьи в условиях бытия современной России.

Что же происходит сегодня в социальном бытии современной России и как в этом бытии функционирует семья? Этот вопрос в последнее время всё чаще поднимается на многочисленных конференция, съездах, форумах и других научных и социально-культурных мероприятиях самых различных уровней и направленностей, о чем свидетельствует состоявшийся в Ставрополе 1–2 декабря 2015 года Вселенский Форум IV Народного Русского Собора «Традиционные семейные ценности народов России и вызовы глобального мира»* и планируемый снова в 2016 году. Не случайно все четыре секции Форума были посвящены проблемам семьи. Как отмечалось на мероприятии, «мы не мыслим семью в отрыве от истории своего народа и истории страны. Нормальное семейное самосознание русского народа, других народов России, предполагает наличие семейной «исторической памяти», являющейся частью исторической памяти общества и его патриотического самосознания.., только такая семья способна противостоять вызовам глобального мира, воспитывать новые поколения неравнодушных граждан, испытывающих искреннее желание участвовать в судьбе своего народа»**. Действительно, значимость и ценность семьи для человека и общества очевидны и этот факт не требует доказательств. Однако в условиях российской действительности семья вынуж-

* IV Ставропольский Форум Русского Народного Собора [Электронный ресурс] // URL: http://vladivostok.eparhia.ru/news/patriarhia/2015/?id=17159 (Дата обращения 18.01.2016).

** Там же.

дена самостоятельно вырабатывать способы адаптации к социальному бытию.

Поскольку фундаментальная наука обладает стратегическим приоритетом перед наукой прикладной, поэтому в рамках социально-философского осмысления проблемы представляется необходимым выделить основные факторы, оказывающие решающее влияние на сознание и поведение человека и семейного коллектива в системе социального взаимодействия. Это, прежде всего: цивилизационный кризис, нусогенный кризис и трансформационный характер происходящих процессов в российском обществе.

Под цивилизационным кризисом понимается «системный кризис общества (на уровне власти, военной доктрины, экономики, религии, нравственности), отличительными особенностями которого выступают:

— плюрализм культур, который распространяется на всё: традиции, идеологии, формы жизни;
— постоянно и непредсказуемо происходящие изменения преимущественно негативного разрушительного характера;
— отсутствие каких-либо властных универсалий;
— доминирование средств массовой информации, коммуникации и их продуктов, технологизация и интернетизация современного общества;
— отсутствие основной реальности либо подмена её неспецифичными формами и способами жизнедеятельности;
— формирование клипового сознания современного человека, дисгармоничность его взаимодействия с обществом;
— искажение способов конгруэнтности в системе взаимодействия «личность — семья — общество»*. Эти закономерные явления общества «постмодерна» были описаны

* Назаретян А.П. Цивилизационные кризисы в контексте универсальной истории. М., 2004.

З. Бауманом в его сравнительном анализе ментальности модерна и постмодерна: «Ментальность постмодерна не направлена на поиск окончательных истин и смыслообразующих вопросов бытия. Для такого общества характерно стремление к утверждению нового стандарта истины, предполагающего её относительность»*. Амбивалентность моральных норм и ценностных установок в условиях такого общества формирует неспецифический тип личности, что закономерно отражается на семье и её качественных характеристиках, оказывая влияние и на сознание человека. Свобода выбора стиля жизни реализуется в канве глобальной взаимозависимости индивидуалистических и планетарных трансформаций. По мнению Э. Гидденса «трансформация интимности» в условиях постмодернистского общества выглядит как «наиболее радикальное последствие глубоких социокультурных изменений стремительно универсально объединяющегося мира»**.

Нусогенный кризис — это кризис смысла существования человечества в жестко заданных парадигмах деструктивной реальности. Отечественной научной мыслью нусогенный кризис трактуется как «кризис осмысления бытия всего человечества и каждого человека в отдельности, который затрагивает фундаментальные основы жизни человека и общества»***. Особенности нусогенного кризиса, проявляющиеся в инволюции идей мира, дезориентации поведения человека и трансформации сознания личности с неизбежностью отражаются на социальном бытии российского общества, что обнаруживает дилемму: благоустроенный усовершенствованный быт (материальные условия, интернетизация и компьютеризация всех сфер жизни общества со всеми благами научно-технического прогресса и т.д.) и суровость, непредсказуемость, тревожность, а порой и открытая враждебность социального бытия. Можно сказать, что современный человек, как и российское общество, пребывая в комфортнейших условиях быта, переживают дискомфорт своего бытия, что самым непосредственным образом отражается на семье, обусловливая её дисфункциональность.

* Даниленко В.П. Что такое инволюция? [Электронный ресурс] // URL: http://www.za-nauku.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=607 (Дата обращения 07.03.2016).

** Бауман З. Индивидуализированное общество [Электронный ресурс] // URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Sociolog/baum/01.php (Дата обращения 25.02.2016).

*** Гидденс Э. Устроение общества: очерк теории структурации. М., 2005.

Что касается третьего фактора, обусловливающего специфику проблем семьи в социальном бытии современной России, то следует заметить, что тотальная трансформация всех сторон и сфер жизни общества является следствием описанных выше кризисов и позволяет констатировать происходящее, чем успешно занимается социология. В рамках социально-философского осмысления обозначенной проблематики важным представляется изучение инволюции семьи в социальном бытии России. Философской наукой модернизация понимается как целостное обновление общества, которое захватывает не только производственную деятельность, но и выражается в новых типах духовности. Модернизация признает главной закономерностью общественного развития постоянное изменение и усложнение социальных, политических, экономических и культурных структур и их функций в соответствии с требованиями рационального и эффективного функционирования общества*.

При таком подходе, модернизация может и должна нести, преимущественно, положительные результаты и созидательную направленность семьи, общества и человека. Однако происходящие процессы в условиях социального бытия России отличаются противоположными результатами и последствиями, по причине чего наблюдается процесс отчуждения как человека, так и семьи от своей истинной субстанциональности.

Семья в России сегодня переживает инволюционные процессы своего функционирования, что фиксируется самыми различными отраслями научного знания**. Вместе с тем инволюция обусловливает изменения социального бытия, которое трансформируется в процессе обратного движения, то есть, все больше погружая человека и общество в небытие. Семья переживает трансформацию, отягощенную объективными социальными проблемами и противоречиями, которые в последние годы все более приобретают глобализационный характер.

В данной связи определенный интерес представляет теория интегрального традиционализма в историософии,

* Маслов О.Ю. Нусогенный кризис [Электронный ресурс] // URL: http://edgeways.tmweb.ru/forums/read.php?15,247978 (Дата обращения 04.02.2016).

** См. работы: Билалова Л.М. Проблема развития семьи в условиях современного российского общества: Автореф. дисс. на соиск. филос. наук. Уфа, 2011.; Сапронов А.В., Воронцева Н.Ю. Молодая семья в современной российской действительности. [Электронный ресурс] // URL: http://www.ronl.ru/stati/filosofiya/841081/ (Дата обращения 12.03.2016).

которая за историческими фактами усматривает действие метафизических причин объективного характера. Вот как описывает признаки инволюционного исторического процесса Р. Генон: «Инволюционные исторический процесс предполагает поэтапное искажение или разрушение принципов традиционной социальной организации, знания и деятельности»*. Понимая традицию как обозначение вневременных сверхчеловеческих принципов космического порядка, представленных в метафизических и религиозных доктринах, философ утверждает, что «история начинается с нормальных традиционных форм, поэтапно приходит к искажениям, которые могут сопровождаться периодами восстановления и заканчивается антитрадиционным или «перевернутым» состоянием. В антитрадиционном мире материальное господствует над духовным, к власти приходят низшие касты, подлинное знание подменяется «информацией», а человек деградирует до ничтожного состояния»**.

Говоря о семье как субъекте бытия общества, необходимо учитывать тот факт, что она не ограничивается ни одной из сфер бытия общества, а связана одновременно со всеми сферами жизни общества «инструментальными отношениями»***. И это обстоятельство позволяет рассматривать семью как особую сферу человеческой жизни и деятельности, обеспечивающую жизнедеятельность человека и общества на уровне цивилизации.

Если трактовать общество как совокупность сфер его жизнедеятельности, то в этом смысле семья есть центр основных сфер жизни общества (политической, экономической, социальной и духовной), своеобразная точка бифуркации, на пересечении которой все другие сферы общества только обнаруживают неравновесное состояние всего системного устройства общества. При таком понимании малейшие флуктуации или случайные обстоятельства могут кардинально изменить направление дальнейшего развития всего общества, перекрывая тем самым возможности продвижения и развития общества альтернативным путем. Уникальность и значимость подобного состояния семьи в условиях социального бытия современной России заключается и в том, что вся система социального устройства теряет стабильность и может развиваться в сторону самых разнообразных режимов функционирования, предвидеть или спрогнозировать которые невозможно в принципе. Таким образом, это затрудняет выработку способов и механизмов адап-

* См.: Филиппович А.В. Историософия интегрального традиционализма // Антро. 2014. №2. С. 28.

** См. работы: Шри Ауробиндо. Собрание сочинений. Т.1. Биография и глоссарий. СПб., 1998; Генон Р. Избранные произведения: Традиционные формы и космические циклы. Кризис современного мира. М., 2008.

*** См.: Филиппович А.В. Историософия интегрального традиционализма // Антро. 2014. №2. С. 51–62.

тации семьи к подобным условиям социального бытия современной России.

С другой стороны, если семью рассматривать как самоорганизующуюся сферу бытия, то она, наряду с остальными сферами общества, выступает элементом или механизмом общественного развития. При таком подходе обнаруживается несостоятельность традиционных классических теорий исследования семьи в системе общественного устройства. Поэтому такой подход не схватывает сути проблемы и не может быть взят за основу при любых научных разработках в рамках обозначенной проблематики. Во многом это объясняется спецификой российской ментальности и культуры. Что касается выработки режимов функционирования или направленности развития семьи и российского общества, то современной наукой предпринимаются попытки исследования данной проблемы на стыке самых различных областей научного знания с тем, чтобы обнаружить закономерности в самой случайности.

Таким образом, семья в социальном бытии современной России подвергается непредсказуемым воздействиям, результаты которых могут иметь тревожные последствия на стратегическом уровне общественного развития. Что касается проблемы функционирования семьи, то сегодня семья вынуждена выполнять неспецифические функции (компенсаторно-психологическая, использование детского труда для обеспечения средств существования) в ущерб традиционным, основополагающим, что с неизбежностью отражается на человеке и обществе. Проблема выработки способов адаптации семьи к условиям социального бытия современной России сопряжена со многими противоречиями и трудностями, наиболее значимыми среди которых является отсутствие четких ориентиров, критериев и качественных характеристик современного общества, установок на уровне идеологии и механизмов функционирования и взаимодействия в системе социального устройства. Семья как неотъемлемая часть российского общества на уровне его цивилиза-

ционного развития, призвана определять меру, степень, специфику его жизнеспособности и выполнять консолидирующую функцию в системе социальных связей «личность — семья — общество». Именно семья в её традиционном светском варианте выступает культурной нормой общественного устройства. В условиях современной России семья все больше рассматривается как феномен по обеспечению взаимодействия человека и общества. Способы адаптации семьи к современным условиям бытия российского социума обнаруживают насущную необходимость переосмысления возможных траекторий и сценариев дальнейшего развития общества с тем, чтобы на новом витке истории не произошло возвращения к состояниям, из которых оно когда-то вышло. Сопричастность индивида к семье как сфере социального бытия выражается через объективацию внутреннего сущностного содержания, самоидентификацию и самобытие.

УДК.159.9

ХИЛЬКО О.В.
HILKO O.V.

# Инфантилизация населения: истоки и последствия

# Infantilization of the population: origins and conseguences

В статье раскрываются глубинные причины инфантилизации современного взрослого населения как проявление запроса постиндустриального капиталистического общественного строя, также раскрыты разрушительные последствия пропаганды инфантилизма для общества. (The article reveals the root causes of modern infantilization adult population as a manifestation of the request postindustrial capitalist social order, also disclosed the devastating effects of propaganda infantilism for societies.)
Ключевые слова: постиндустриальное общество, инфантилизм, эгоцентризм, бэби боксы, чайлдфри, суицид, эффект непреодолимости, психологическая зрелость. Keywords: post-industrial society, infantilism, egocentrism, baby boxes, childfree, suicide, effect of insurmountabl, psychological maturity.

В постиндустриальном обществе при высокой производительности труда освобождается все больше времени у населения. Развивается сфера услуг, промышленность составляет не более четверти ВВП. В таких условиях важнейшей задачей капиталиста является воспитание потребителя товаров и услуг. Но в то же время если потребителей станет слишком много, то рухнет хрупкое равновесие современного капиталистического строя. Необходимо будет накормить и обеспечить всеми удобствами возрастающее в геометрической прогрессии население. Современная энергетика функционирует в основном на потреблении природных минеральных ресурсов и на ядерной энергии.

Во многих странах, в том числе и в России, в XXI веке искусственно тормозится развитие новых технологий получения энергии, поскольку разработка технологических новинок является весьма затратным делом. На самоокупаемость новые изобретения могут перейти только через десятки лет, и капиталистам придется забыть о сверхприбылях, которые они получают путем продажи минеральных ресурсов.

Э. Фромм в своей работе «Бегство от свободы» отмечает, что «нерациональное [капиталистическое] общество должно быть заменено обществом плановой экономики»*, такие выводы Фромм сделал, наблюдая за бурными темпами индустриализации СССР в 30-х годах XX века. При постиндустриальном обществе происходит стагнация общественного развития и новых технологий, несмотря на то, что в этом обществе доминируют информационные технологии. Когда основным критерием эффективности считается прибыль, неизбежно наступает экономическая депрессия.

Капиталисту нужен послушный потребитель, который будет способствовать наращиванию его прибылей. Производство товаров и услуг подчинено идее получения максимальной прибыли при минимальных затратах, поэтому рост новых технологий тормозится, если только развитие этих технологий не являются малозатратным на стадии разработки и сверхприбыльным уже на стадии внедрения. Таким образом, стимулируются только прикладные исследования и замораживаются фундаментальные как наиболее затратные.

В условиях бурного роста населения в развитых странах понадобится развитие энергетики, не построенной на минеральных ресурсах, поскольку они конечны, и капиталистам придется распрощаться со сверхприбылями, потратив немалые ресурсы на развитие новых технологий. Поэтому демографический бум в развитых странах приведет к краху олигархических капиталов, и чтобы предотвратить убытки, капиталисты финансируют технологии воспитания инфантильного населения, не способного к самовоспроизводству.

В 60-х годах XX века стартовала политика неомальтезианства. Данная теория названа именем английского экономиста Т.Р. Мальтуса (1766–1843 гг.), который считал безработицу и нищету трудящегося населения следствием «абсолютного избытка людей»***. В XX веке Н. Чемберлен, У. Фогт и Г. Бутуль продолжают дело Т.Р. Мальтуса и развивают идею, доказывая, что естественный прирост населения в экономически развитых странах выступает причиной «мирового кризиса», единственным средством предотвращения которого является сокращение рождаемости [4]. Открытое ограничение на продолжение рода привело бы к социальной напряженности, поэтому были внедрены технологии скрытого геноцида, заключающиеся в воспитании народа, в пропа-

* Фромм Э. Бегство от свободы. М., 2008. С. 125.

** Цели и задачи инфантилизации общества [Электронный ресурс] // URL: http://whatisgood.ru/theory/media/celi-i-zadachi-infantilizacii-obshhestva/ (Дата обращения: 12.04.2016).

*** Там же.

ганде аддикций, саморазрушающего стиля поведения как эталонного.

В середине XX века в мире производится смягчение законодательства, связанного с проституцией, наркоманией, различными перверсиями. На фоне этого происходит бурный рост табачной и алкогольной, а также порноиндустрии, разрабатывается и внедряется огромное количество лекарств, побочное действие которых многократно превышают их пользу, активно пропагандируются компьютерные игры, разрушающие зрение и психику. Посредством игрового кино и компьютерных игр происходит внедрение агрессивных и аддиктивных паттернов поведения в психологию масс. Таким образом, населению прививаются шаблоны поведения, направленные на разрушение и уничтожение себя и окружающих.

Популярный образ мужчины и женщины, предъявляемый населению как эталонный посредством имиджа популярных актеров, певцов, моделей, содержит явный отсыл к пропорциям лица и тела младших подростков 10–12 лет, в результате чего немодным становится выглядеть как взрослый мужчина или взрослая женщина. У многих девушек и женщин, в результате пропаганды образа неполовозрелого подростка, развивается нервная анорексия.

К крайним формам пропаганды, направленной на сокращение населения, является пропаганда культа «вселенской грусти» и эстетики суицида, когда многие модные интернет паблики содержат до 20 до 30 % шуток, связанных с пропагандой различных видов зависимостей и суицида. Внедрение культа смерти в детскую психику начинают с самого раннего возраста, запуская моду на мультипликационную продукцию и игрушки, стимулирующие развитие некромании (посредством кукол-монстров с зеленым или синим цветом лица и кукол в гробах). Таким образом, первым средством сокращения населения является развитие у него саморазрушающих тенденций через воспитание и массовую пропаганду.

Также средством развития инфантилизма населения является пропаганда движения «Чайлдфри» в социальных сетях, в последние годы наблюдается рост в интернет пабликах числа шуток, связанных со скрытой агрессией к детям, черного юмора на детскую тему и шуток, демонстрирующих зависть к беззаботному состоянию детей, а также шуток на тему «мне сорок лет, а я еще не чувствую себя взрослым» и шуток на тему «кошечка / собачка лучше мужа / жены или ребенка».

Признаком психологической зрелости является наличие у человека потребности и способности заботиться о подрастающем поколении, о престарелых родителях, о молодых специалистах на работе, а также готовности действовать в интересах подопечных и нести за них определенную ответственность (в зависимости от степени их самостоятельности). Отсутствие потребности в заботе о других людях, зацикливание только на своих нуждах, инфантильность является показателем эгоцентризма мышления, который Ж. Пиаже относил к детскому возрасту*.

В настоящее время многие взрослые люди, зрелые с точки зрения периодизации возрастного развития, на самом деле являются эгоцентриками, по некоторым признакам интеллектуально полноценными, но не вполне овладевшими абстрактным мышлением, не способными абстрагироваться от собственной личности, сиюминутных желаний, выйти за рамки своей инфантильности, не владеют эмпатией, рефлексией.

* Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М., 2008.

Среди взрослого населения процветают различные виды психологических зависимостей: алкоголизация и наркотизация, игромания, эффект непреодолимости (гневливость, отсутствие самоконтроля), негативизм, культ печали, агрессия на противоположный пол, противопоставление мужского и женского как оппозиционного в юморе и фразеологизмах, увлечение социальными сетями и постами селфи по пятьдесят раз в день, являющееся крайним проявлением нарциссизма. Все это характерно для подросткового возраста: увлечение внешней стороной взрослости без возникновения подлинной психологической зрелости.

Также для подростков характерна пристрастность к тематике секса и взаимоотношений полов, связанных, как правило, исключительно с эротическим компонентом отношений. Для современных взрослых людей также характерны черты подростковой сексуальности, ког-

да эротический и романтический компонент слиты. В обществе наблюдается трансформация гендерных паттернов поведения, взрослые, но незрелые люди, инициируя любовные взаимоотношения, ведут себя даже не как подростки, а как дети. Юноши и мужчины дарят девушкам и женщинам на праздники мягкие игрушки, любовь к которым характерна для маленьких детей. Тревожные дети даже спят с игрушками. Молодые пары ходят в кинотеатры на просмотр детских мультфильмов с примитивным сюжетом*. У взрослых пар встречается масса «незапланированных» беременностей вопреки развитым современным технологиям контрацепции.

Опасной тенденцией является в наше время и попытка внедрения бэби боксов, в том числе и в г. Ставрополе. Недавняя показательная история с оставленной в боксе девочкой продемонстрировала противоречие такой идеи законам РФ и здравому смыслу. Первый же случай показал, что оставить ребенка в боксе из-за анонимности может кто угодно, в данном случае ребенка оставила бабушка вопреки воле матери**.

Зрелый человек в ситуации невозможности воспитывать свое потомство самостоятельно по причине тяжелого финансового положения или неизлечимой болезни, подойдет ответственно к судьбе своих детей/ребенка и найдет им опекунов-частных лиц, либо отдаст детей под опеку государства или в интернат. Зрелый человек будет действовать официально, а скрывать беременность и подкидывать, выбрасывать детей на произвол судьбы характерно как раз для подростков, не способных отвечать даже за свои поступки.

Бебибоксы — это попытка предприимчивых капиталистов заработать на неучтенном живом товаре, что противоречит конституции РФ. Аргумент сторонников бэбибоксов, что боксы спасают жизни, не состоятелен, поскольку мать, страдающая комплексом Медеи, мотивирована на причинение вреда новорожденному / младенцу. При подобном синдроме оставление ребенка в боксе невозможно, поскольку психически нездоровая женщина

* Чернобров В.А., Головина В.Г. Формула любви. М., 2006. С. 371–372.

** Электронный ресурс // URL: http://www.interfax.ru/russia/467333 (Дата обращения 13.04.2016).

сочтет оставление ребенка в боксе недостаточной мерой агрессии по отношению к нему.

Таким образом, многие тенденции современной пропаганды являются попыткой инфантилизации населения. Эгоцентричный «не выросший» взрослый, не способный критически относиться к своим желаниям, а также планировать (поскольку для полноценного планирования нужен высокий уровень абстрактного мышления и способность к антиципации), является идеальным потребителем. Такой взрослый легко берет кредиты, не давая себе отчета в том, способен ли он выполнить условия кредитования и погасить кредит, живет сегодняшним днем и следует сиюминутным желаниям, которые, как правило, связаны исключительно с потреблением товаров и услуг. Духовные потребности у инфантилов не развиты.

У психологически незрелого человека легко развивается шопингомания, которая является отражением «недостатка любви в детстве», как традиционно считается в психологии, но инфантил — это невыросший взрослый, который будет все время требовать заботы и развлечений, будучи не способным проявлять заботу по отношению к другим.

Инфантилизация современного населения, как процесс и как результат этого процесса, требует самого пристального внимания и деятельности по воспитанию и перевоспитанию населения. Спад рождаемости, полученный в США и в Европе благодаря пропаганде инфантильного / подросткового образа жизни, в том числе и половому просвещению в школе*, является не единственным последствием инфантилизации населения, — возрастает количество катастроф по причине человеческого фактора. Подростковый эффект непреодолимости, отсутствие самоконтроля, внедренные в массовое сознание, могут привести человечество к самым плачевным последствиям.

* Швецова О.В. Секспросвещение детей: социально-психологические последствия. // Актуальные проблемы современной науки: Матер. IV междунар. науч.-практич. конф. / Под ред. О.Б. Бигдай и др. Алушта, 2015. Вып. 4 в 3 т., Т. 1. С. 342–345.

УДК 159.9

ПРИЛЕПСКИХ О.С.
PRILEPSKIKH O.S.

# Психологическая характеристика феномена осознанности в современной науке

# Psychological characteristics of the phenomenon of awareness in modern science

В статье рассматривается «осознанность» как понятие современной психологической науки, широко используемое в психотерапевтической практике за рубежом и достаточно малоисследованное в отечественной психологии. Структурированы основные философские и психологические характеристики процесса осознанности. Подчеркнуто значение данного процесса в психотерапевтической работе. (The article discusses the «awareness» as a concept of modern psychological science, is widely used in psychotherapy practice abroad and rather unexplored in the domestic psychological science.Structured basic philosophical and psychological characteristics of the awareness process.The significance of this process in the psychotherapeutic work.)

**Ключевые слова:** осознанность, сознание, осознаваемые переживания, психотерапия осознаванием. **Keywords:** awareness, consciousness, conscious experiences, psychotherapy awareness.

В последнее время депрессия и депрессивные состояния, хроническая тревожность являются достаточно распространенными феноменами современного общества. По данным Всемирной организации здравоохранения, к 2020 году депрессия станет второй по значимости проблемой в сфере медицины во всем мире. За период с 1990 по 2013 г. число людей, страдающих от депрессии и/или тревожных расстройств, возросло почти на 50% — с 416 миллионов до 615 миллионов человек. Около 10% населения мира страдает такими заболеваниями, а на психические расстройства приходится 30% глобального бремени несмертельных болезней. Гуманитарные чрезвычайные ситуации и продолжающиеся конфликты обостряют потребности в расширении вариантов лечения. По оценкам ВОЗ, во время чрезвычайных ситуаций от депрессии и тревожных расстройств страдает каждый пятый человек*.

* Центр СМИ Всемирной организации здравоохранения [Электронный ресурс] // URL: http://www.who.int/mediacentre/news/releases/2016 (Дата обращения: 14.04.2016).

Наблюдения М. Уильямса и Д. Пенмана констатируют, что повышенная тревожность и беспокойство обусловлены происходящими в коре головного мозга глубинными процессами. Исследования показывают, что как мыслительные процессы могут управлять настроением и состоянием человека, так и настроение и эмоции человека способны управлять мыслями человека. Эмоции рассматриваются как своеобразные сгустки мыслей, чувств, телесных ощущений, которые могут подпитываться друг от друга и оказывать влияние на жизнь человека*.

М. Уильямс и Д. Пенман уверены, что человеческое сознание может «искажать» реальность и оставлять человека в «мире фантазий», что, несомненно, может способствовать возникновению тревожности и депрессивных состояний. На их взгляд, альтернативой такому «замкнутому кругу» является включение нового способа взаимодействия с миром — осознанности. Причем, удовлетворенность жизнью, уравновешенность человека в «режиме осознанности» зависит не столько от внешних обстоятельств и ситуаций, она переходит под контроль самого человека. Осознанного понимания, с точки зрения М. Уильямса и Д. Пенмана, можно достичь в процессе безоценочной концентрации человека на текущем моменте жизни и положении вещей, называемом в гештальтпсихологии «здесь и сейчас». Данное понимание способствует концентрации человека на «реальном» мире, а не на мире, который человек «желает» или «боится» увидеть**.

Известный философ и проповедник Р. Ошо под осознанностью понимал феномен, делающий человека хозяином своей жизни, способствующий осознанию постоянного присутствия «себя» в своей жизни. Осознанность является той внутренней силой человека, помогающей человеку перейти от зависимости внешними обстоятельствами к своеобразному внутреннему контролю себя. Развитие данного феномена Р. Ошо видел в привнесении осознанности в каждое действие человека***.

В отечественной психологической науке процессы сознания сравниваются с осознаваемыми переживаниями. Сознательные процессы очень часто противопоставляются бессознательным, неосознанным феноменам. В то же время, как отмечают некоторые отечественные авторы, осознанность как процесс характеризует не все виды психической деятельности****. А.Г. Чеснокова под осознанностью понимает не только особую форму, но и особое ка-

* Уильямс М., Пенман Д. Осознанность: как обрести гармонию в нашем безумном мире: Манн, Иванов и Фербер. М., 2014.

** Там же.

*** Ошо Р. Осознанность. Ключ к жизни в равновесии. М., 2013.

**** Прилепских О.С., Кобзарева И.И. Феномен осознанности в современной психологической науке и практике // Научный альманах. 2015. №8 (10). С. 1546–1548.

чество психики. Можно выявить существующую противоречивость механизмов сознания, заключающуюся в том, что сознательная деятельность может не осознаваться сознанием, тем не менее, приводит к осознанию*.

Вопрос о роли осознания в процессе познания человеком окружающего мира и самого себя является достаточно дискуссионным. Значительное влияние на понимание сознания как осознания оказала теория В. Вундта, которая стала основой для дальнейшего рассмотрения этого явления в психологической науке. До возникновения данной теории большинство ученых были убеждены в том, что в сознании доминируют неосознаваемых процессы, разграничивая тем самым сознание и осознанность**.

Исследования концепции mindfulness (осознанности) О.Д. Пуговкиной констатируют, что в современной зарубежной психологии принято разделять два термина: осознанность (англ. awareness) и внимательность (англ. mindfulness). Исходя из этого, «под осознанностью понимается способность произвольно сосредоточивать внимание на текущих событиях и ощущениях, произвольно переключать внимание с одних аспектов на другие, ощущая при этом подконтрольность процесса сосредоточения и управляемость им». Причем, процесс осознанности включает только переживание настоящего момента при отвлечении от прошлых событий и мыслей о будущем. В то же время, автор особо подчеркивает, что «речь идет о непосредственной фокусировке на переживаниях, фокусировке без концептуализации воспринимаемого опыта». Важным моментом в зарубежных исследованиях является рассмотрение феномена «внимательности» как способности к безоценочному и конкретному осознанию своего жизненного опыта (происходящих событий и возникающих чувств), осознание того, что получаемый человеком опыт является не самой объективной реальностью, а субъективной копией реальности***.

С точки зрения А.Ю. Агафонова, осознанность, которую традиционно связывают с проявлением сознания,

* Чеснокова А.Г. Осознание как центральная проблема психологии в концепциях Л.С. Выготского и С.Л. Рубинштейна // Весник МГУ. Сер. 14: Психология. 2003. №4. С. 6.

** Агафонов А.Ю. Когнитивная психосемантика сознания, или как сознание неосознанно принимает решение об осознании. Самара, 2006. С. 22.

*** Пуговкина О.Д., Шильникова З.Н. Концепция mindfulness (осознанность): неспецифический фактор психологического благополучия // Современная зарубежная психология. 2014. Т. 3. №2. С. 19.

обнаруживает себя в факте субъективной очевидности ощущаемого, воспринимаемого, мыслимого и т.д.*

Согласимся с мнением О.Д. Пуговкиной о том, что изучение феномена осознания имеет огромное значение в психологической практике, так как процесс психологической помощи человеку связан с развитием безоценочной осознанности элементов реальности, собственных переживаний, личных изменений, происходящих в опыте человека. Актуальной темой в практическом плане представляется изучение человеком собственных механизмов осознаваемых переживаний, способствующих изменению личности. По мнению О.Д. Пуговкиной данная концепция имеет высокий потенциал в клинической психологии, психотерапии, нейронауках**.

Отметим, что в отечественной психологической науке концепция осознанности развивается вне традиционных психологических теорий. Феномен осознанности в большей степени относится к метакогнитивным человеческим способностям. Ряд исследователей считают, что концепция осознанности может, таким образом, претендовать на роль некоего транстеоретического конструкта и служить методологическим средством синтеза психологических моделей нормы и патологии психики, разрабатываемых в разных психологических школах***.

Актуальность изучения феномена осознанности созвучно с утверждением Д. Кабат-Зинна о том, что, сейчас человеку особенно не хватает некоего неуловимого, но важного элемента жизни — самого себя, готовности или умения присутствовать в собственной жизни и проживать ее так, будто она действительно что-то значит, в тот единственный момент, который у человека когда-либо будет, то есть «здесь и сейчас»****. На наш взгляд, рассмотрение психотерапевтического эффекта данного феномена и механизмов формирования осознанности у человека будет способствовать более качественному проживанию им собственной жизни, развитию способности по-другому разрешать жизненные трудности, формированию ориентировки на внутренний «ландшафт сознания», а не на внешние обстоятельства.

* Агафонов А.Ю. Когнитивная психосемантика сознания, или как сознание неосознанно принимает решение об осознании. Самара, 2006. С. 23.

** Пуговкина О.Д., Шильникова З.Н. Концепция mindfulness (осознанность): неспецифический фактор психологического благополучия // Современная зарубежная психология. 2014. Т. 3. №2. С. 18.

*** Там же. С. 19.

**** Уильямс М., Пенман Д. Осознанность: как обрести гармонию в нашем безумном мире: Манн, Иванов и Фербер. М., 2014.

# ВОПРОСЫ ФИЛОСОФИИ, ИСТОРИИ И ФИЛОЛОГИИ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ

V РАЗДЕЛ

УДК 340

ЯШУТКИН В.А.
YASHUTKIN V.A.

## Развитие знаний о власти в период античности (на примере кратологических взглядов Платона и Аристотеля)

## Development of knowledge of power during antiquity (the case kratologicheskih views of Plato and Aristotle)

На примере идей Платона и Аристотеля в статье анализируются кратологические взгляды античных мыслителей; выявляются сущностные характеристики, которыми наделяли явление власти обозначенные философы; показывается, что кратологические взгляды Платона и Аристотеля не утратили своей актуальности и на современном этапе развития человеческого общества. (For example, the ideas of Plato and Aristotle in the article analyzes the views kratologicheskie ancient thinkers; identifies the essential characteristics, which gives the phenomenon of power indicated philosophers; It shows that kratologicheskie views of Plato and Aristotle did not lose its relevance in the present stage of development of human society.)

**Ключевые слова:** политика, управление, закон, справедливость, виды правления, система власти, наука о власти, качества личности лидера. **Keywords:** politics, government, law, justice, types of government, the system of government, the science of government, the quality of the leader's personality.

Первые фрагменты кратологического знания просматриваются в трудах древнегреческих философов и, в частности, в трудах Платона и Аристотеля.

Древнегреческий философ, ученик Сократа, основатель философской школы в Афинах Платон считал необходимым наличие специальной науки о власти, а саму власть мыслитель рассматривал в контексте политики (искусства управления). Наибольшее внимание проблемам власти Платон уделил в труде «Политик», построенном в виде диалогов*.

* Платон. Политик. Сочинения в 3-х т. Т. 3. Ч. 2. М., 1972. С. 10–82.

Умение управлять людьми Платон считал одним «из сложнейших и самых труднодостижимых умений»*. Сравнивая процесс управления (политику) с искусством, мыслитель полагал, что у этого искусства есть универсальные черты, что доказывало, по мнению философа, возможность наличия власти не только у государственных институтов, но и у других людей, которые в той или иной степени причастны к искусству управления. «Так что же: политика царя, господина и даже домоуправителя — всех вместе — сочтем мы чем-то единым или мы скажем, что здесь столько искусств, сколько названо имен? Что же? Большое домохозяйство или забота о малом городе — в чем разница для управления? Ни в чем». Поэтому «назовут ли его искусством царствования, государственным искусством или искусством домоуправления — нам нет никакой разницы», следовательно «государственное искусство и все, что относится к государству, а также искусство править и все связанное с правлением будем ли мы считать чем-то единым и тождественным? Очевидно да»**. При этом любая власть, по мнению Платона, должна осуществляться во благо. В частности, говоря о власти врача, мыслитель отмечал: «ведь врачей мы почитаем врачами», когда они действуют «на благо наших тел, превращая их из слабых в более крепкие и тем самым всегда спасая врачуемых. Именно таким образом, а не иным, мы дадим правильное определение власти врача и всякой другой власти»***.

Наиболее важной и масштабной по значению Платон считал власть царя: «забота же о целом человеческом сообществе и искусство управления всеми людьми в первую очередь и преимущественно принадлежит царю»[4*]. При этом философ полагал, что власть царя имеет выраженную специфику, отличаясь от родственных ему искусств правления в других жизненных сферах[5*].

Власть, по мнению Платона, всегда связана со знанием: «отнесем ли мы его (политика) к знающим людям, или ты считаешь иначе? Нет именно так»[6*]. Отсюда главное требование к власти: «чтобы несведущий следовал за руководством разумного и был под его властью»[7*]. Отталкиваясь от категории «знание», Платон классифицировал искусство правления, выделив при этом его основные сущностные характеристики.

Единое знание, по мнению философа, делится на «чистое, познавательное знание» (например арифметика, занимающаяся исчислениями) и практическое

* Платон. Государство. Законы. Политик. М., 1998. С. 758.

** Там же. С. 720–721.

*** Там же. С. 763.

4* Там же. С. 740.

5* Там же. С. 752.

6* Там же. С. 720.

7* Платон. Политик. Сочинения в 3-х т. Т. 3. Ч. 2. М., 1972. С. 51.

знание — «знание, вросшее в дела» (например, строительное искусство, в процессе которого создаются вещи, которых раньше не существовало). Исходя из этого, Платон утверждал, что «руки и даже все тело какого угодно царя не имеют такого значения, как его разум и прочие душевные силы». Поэтому «царю больше подобает познавательное, чем ремесленное и вообще всякое другое практическое искусство»*. Отсюда первый вывод: искусство правления является искусством познавательным.

В свою очередь познавательное искусство Платон разделил на искусство суждения (например, искусство счета) и искусство повелевать (искусство приказа). По мнению философа, носитель власти должен совмещать в себе оба этих искусства: «любой зодчий не сам работает, а только управляет работающими и вносит он в это знание, а не ручной труд. Поэтому справедливо было бы сказать, что он причастен к познавательному искусству. Но только после того как он вынесет суждение, это еще не конец, и он не может на этом остановиться подобно мастеру счетного искусства. Он должен еще отдавать приказания каждому из работающих, пока они не выполнят то, что наказано»**. Обладая этими двумя искусствами, любой правитель должен отдавать предпочтение именно искусству приказа.

Далее Платон разделяет искусство приказа на два вида: все правители, имеющие в распоряжении возможность повелевать, повелевают ради какого-то возникновения. А ведь нетрудно все возникающее разделить надвое. Одна часть возникающего не одушевлена, другая одушевлена»***. При этом «неуместно царскому знанию повелевать лишенными души вещами: задача его благороднее, и власть простирается на живых и на то, что им причастно»4*. Платон не отрицал наличие власти человека над животными, но власть правителя, сравнивая с властью пастуха, называл искусством пестовать людей: «по образу пастухов и волопасов, иметь попечение о выращивании человеческого стада»5*. Сравнивая власть

* Платон. Государство. Законы. Политик. М., 1998. С. 721.

** Там же. С. 722.

*** Там же. С. 723.

4* Там же. С. 724.

5* Там же. С. 739.

царя с властью пастуха, Платон применял для обозначения властного правления разные термины: «уход за стадом», «пестование», «всеобщее попечение» «искусство выращивания двуногого стада».

Другое сущностное разделение власти Платон осуществил по следующему основанию: «попечение насильственное и мягкое»*. Это позволило философу выделить два вида власти — власть царя и власть тирана: «и назвав попечение тех, кто правит с помощью силы, тираническим, а мягкое попечение о стаде двуногих кротких животных — политическим, мы наречем человека, владеющим таким искусством попечительства, подлинным царем и политиком»**.

Платон охарактеризовал существующие на то время виды государственного правления, при этом наиболее общим критерием обозначения данных видов был критерий концентрации власти у одного или многих людей: один (монарх) — немногие — большинство.

— «У нас монархия — это один из видов государственного правления?»
— «Да».
— «А после монархии, я думаю, надо назвать правление немногих?»
— «Как же иначе».
— «Третий же вид государственного устройства, не есть ли правление большинства и не носит ли оно имя демократия?»
— «Да, несомненно».
— «А не образуется ли из этих трех видов пять, если два первых вида порождают для себя из самих себя другие названия?»***.

Разделяя монархическую власть и власть меньшинства на два подвида, Платон использовал для этого разделения следующие критерии: насилие — добрая воля; бедность — богатство; законность — беззаконие. Исходя из этих критериев, философ выделил следующие виды власти: «монархия будет носить два имени: тирании и царской власти», «а государство, управляемое немногими, будет носить название аристократии или же олигархии». «Что касается демократии, то правит ли большинство теми, кто обладает имуществом насильственно или согласно с доброй волей последних, точно ли

* Платон. Государство. Законы. Политик. М., 1998. С. 740.

** Там же. С. 741.

*** Там же. С. 757.

оно соблюдает законы или же нет, никто ей, как правило, не даст иного имени»*.

Платон считал, что при соблюдении законов лучшими моделями государственной власти являются монархия и аристократия: «единственно правильное государственное устройство следует искать в малом среди немногих или у одного»**. По мнению философа, гарантией против недоброкачественности правления является закон, выражающий высшее человеческое благо — справедливость. При этом главным правилом политического поведения является принцип господства и подчинения: «не может стать достойным похвалы господином тот, кто не был раньше подвластным; поэтому более чем умением хорошо властвовать, должно хвалиться умением хорошо подчиняться» и, прежде всего «подчиняться законам»***.

Худшими видами правления, по мнению Платона, являются демократия, олигархия и тирания. В частности он дал следующие отрицательные характеристики этим видам правления:

— при демократии «трутни с жалом» (злоупотребляющие властью) кормятся тем, что отбирают блага у других, более обеспеченных и занимающих более высокое социальное положение;

— при олигархии «трутни с жалом» стремятся к богатству любой ценой, при этом богатство — в почете, а бедность — презирается. Добродетель не имеет цены. В основе отношений — корыстолюбие, стяжательство. Во власти люди богатые, но неспособные. Способные, но небогатые, во власть не допускаются.

— при тирании «трутень с жалом» трансформируются из демократии. Выбранный тиран, постепенно входя во власть, узурпирует ее,

* Платон. Государство. Законы. Политик. М., 1998. С. 757.

** Там же. С. 763.

*** Платон. Политик. Сочинения в 3-х т. Т. 3. Ч. 2. М., 1972. С. 53.

поэтому, по мнению философа, из крайней свободы-вседозволенности «возникает величайшее и жесточайшее рабство»*. В основе тирании — беззаконие, произвол, несправедливость, отстранение от власти людей достойных.

Платон характеризовал худшие виды государственного правления в контексте проблемы злоупотребления властью. Он отмечал, что неразумное пользование свободой превращается в своевольно используемую власть под видом свободы: «а кончат они тем, что перестанут считаться с законами писанными или неписанными, чтобы уже вообще ни у кого, ни в чем не было над ними власти»**.

И в заключение необходимо отметить следующий факт: Платон показал такое важное свойство власти, как ее асимметричность и вытекающее из нее социальное неравенство (хотя данное свойство не было им обозначено специальным термином). В частности, говоря об основаниях власти, наряду с отцовской и материнской властью в семье, философ выделил следующие дихотомии:

| Наделенные властью | Подвластные |
|---|---|
| Старшие | Младшие |
| Благородные | Неблагородные |
| Свободные | Рабы |
| Сильные | Слабые |

Дальнейшее развитие кратологического знания просматривается в трудах Аристотеля. Древнегреческий философ, ученик Платона, в вопросах власти придерживался близких учителю позиций. Анализируя вопросы, связанные с властью, Аристотель полагал, что власть является свойством любой сложной системы. При этом сложная система всегда имеет властвующий и подчиненный элемент, что, по мнению философа, является всеобщим законом природы. В социальной жизни власть, как считал мыслитель, обеспечивает организацию совместной деятельности людей, стабильность и порядок в обществе. Как и Платон, Аристотель был уверен в необходимости

* Платон. Политик. Сочинения в 3-х т. Т. 3. Ч. 2. М., 1972. С. 57.

** Там же. С. 59.

рассматривать вопросы власти с позиции специальной науки — политической философии, а саму политику называл главной наукой: «если конечной целью всех наук и искусств является благо, то высшее благо есть преимущество самой главной из всех наук и искусств, именно политики»[*]. Обусловливая власть высшей целью, связанной с необходимостью достижения всеобщего блага, философ, в частности, писал: «государственным благом является справедливость, то есть то, что служит общей пользе. По общему представлению справедливость есть некое равенство. Справедливость есть нечто, имеющее отношение к личности и что равные должны иметь равное»[**]. Исходя из сказанного, Аристотель считал справедливой власть, которая главной целью считает заботу о подвластных, а, соответственно, несправедливой — власть, которая базируется на эгоистичных, корыстных побуждениях людей, их стремлении к власти любой ценой. В целом в политике Аристотель видел преобразующее начало, которое в состоянии наиболее полно реализовать разумные потенции людей.

Аристотель предвосхищает идею о необходимости разделения властей. В своем труде «Политика» он пишет о трех основных частях устройства государственной власти: «от превосходного состояния этих частей зависит и прекрасное состояние государственного строя; да и само различие отдельных видов государственного строя обусловлено различным устройством каждой из частей. Вот эти три части: первая — законосовещательный орган, вторая — должности, третья — судебные органы»[***].

Аристотель выделял правильные и неправильные виды власти. Под правильными видами власти он понимал царскую власть, аристократию, политию (правление большинства, отбираемого на основании определенного ценза и заботящегося об общем благе). В качестве неправильных видов власти мыслитель определил тиранию, олигархию, демократию (правление большинства неимущих в интересах этого большинства).

[*] Аристотель. Политика. Афинская полития. М., 1997. С. 114.

[**] Там же.

[***] Аристотель. Политика. Сочинения в 4-х т. Т. 4. М., 1984. С. 154.

Аристотель выделил четыре основные качества, необходимые идеальному лидеру: справедливость, сдержанность, благоразумие, сила духа*.

В целом общей особенностью становления знания о власти в античный период является то, что древние авторы, за редким исключением, не рассматривали феномен власти как таковой. В частности Платон и Аристотель актуализировали кратологические проблемы в рамках рассмотрения явления государственной власти, а также при анализе личности тех, кто этой властью был наделен. При этом в своих рассуждениях античные мыслители смешивали такие понятия, как власть, влияние, авторитет, правление и т.д., так как, по их мнению, не было необходимости дифференцировать эти слова из-за явной очевидности их значения.

* Адаир Д. Психология власти. М., 2004.

УДК 396

АНУПРИЕНКО И.А.
ANUPRIENKO I.A.

# Женский труд в сфере городского производства, торговли и домашнего хозяйства в Италии периода позднего Средневековья

# Women's work in the field of urban production, trade and household in Italy the late middle ages

В статье идет речь о развитии женского труда в сфере городского производства, торговли и домашнего хозяйства в Италии периода позднего средневековья. На основе проведенного исследования автор приходит к выводу о том, что одной из самых важных функций женщины в городской пополанской среде была функция управления хозяйством, слугами, домом, загородными поместьями. Женщины идентифицировали себя с домашним очагом, что обеспечивало им возможность самореализации. (The article deals with the development of women's work in the field of urban production, trade and household in the late Middle Ages in Italy. On the basis of the research the author comes to the conclusion that one of the most important functions of women in the urban environment popolanskoy was a function of economic management, servants, house, country estate. Women identified with the home, which gives them the opportunity to self-realization.)

Ключевые слова: женский труд, гендер, патриархальность, домашняя экономика, маргинальный труд. Keywords: female labor, gender, patriarchal character, home economics, marginal labor.

Исследования, посвященные женскому труду в сфере городского производства и торговли, начались сравнительно недавно. Традиционно медиевисты продолжали ориентироваться на показатели, которые были характерны для средневековой системы женской трудовой деятельности. Ключевую позицию занимал женский домашний труд, который не переходил в производственную деятельность мужчин и не являлся конкурирующей сферой в сложившейся экономической структуре позднесредневекового общества; на вторых ролях была случайная работа, как многие авторы презентуют ее маргинальная, неквалифицированная, она практически не описана в письменных источниках. Патриархальные основы итальянских городских семей предусматривали полное подчинение женщин мужчинам, но такая

ситуация в значительной мере являлась идеальной, поэтому реальная практика, часто не совпадала с традиционной действительностью. Так или иначе, женщинам приходилось жить самостоятельно в рамках собственного домохозяйства.

Чаще всего это случалось с вдовами, которые не могли по тем или иным причинам вернуться в свой линьяж (консортерию). Исследования современных авторов подтверждаю это положение. Так поданным налоговых списков второй половины XIV – начала XV веков, выяснилось, что примерно 8% налогоплательщиков, были женщины, управляющие домашним хозяйством. Если рассмотреть их семейный статус, то все они в большинстве своем жили без мужчин, в силу сложившихся обстоятельств (вдовы — 47%, незамужние или оставленные мужьями — 43%)*.

В качестве примера можно взять хроники Джованни Виланни, относящиеся к 1427 году, в которых автор указывает количество самостоятельных домашних хозяйств — (621) во Флоренции, которыми руководили женщины, из них 93% — вдовы или «стареющие женщины»**. Итальянские женщины пополанской среды позднего средневековья, не имели возможности строить профессиональную карьеру в мужских отраслях производства. Использовать труд женщин, можно было в тех сферах производства, которые считались исключительно женскими — прядильщица, служанка, кормилица, частично их работа была связана с их биологической функцией. Трудовая деятельность давала временный заработок, из-за стремления мужчин ограничить вмешательство женщин в производственную экономику***.

Если бы труд женщин был значителен, то упоминания о нем гораздо чаще встречалось бы в источниках того периода. На профессионально-трудовую деятельность женщин позднего средневековья повлияла демографическая ситуация в период эпидемий Черной смерти. Мужской труд стал в большей степени конкурировать с женскими, вытеснять его из секторов экономики4*. Историки-медиевисты Девид Херлихии и Криштина Клапиш-Зубер полагали, что в выгодном положении находилось традиционно женское занятие — домашнее услужение, это следует из анализа источников трудовых договоров служанок во Флоренции с середины XIV до начала XVI века, которых было достаточно много исследовано5*.

* Chabot I. La reconnaissance du travail des femmes dans la Florence du bas Moyen Age: idéologique et réalité // La donna nell'economia secc. XIII-XVIII / A cura di Simonetta Cavaciocchi. Firenze, 1990. C. 92.

** Fiumi E. La demografia fiorentina nelle pagine di Giovanni Villani // ASI. CVIII. 1950. C. 78.

*** Chabot I. La reconnaissance du travail des femmes dans la Florence du bas Moyen Age: idéologique et réalité // La donna nell'economia secc. XIII-XVIII / A cura di Simonetta Cavaciocchi. Firenze, 1990. C. 563.

4* Herlihy D., Klapisch-Zuber Ch. Women servants in Florence (14–15 centuries) // Women and Work. P. 582.

4* Там же. С. 80.

В кадастровом списке 1352 года упоминаются профессии женщин в текстильной отрасли. На втором месте в списке, пищевая отрасль, на третьем, обслуживающая. В домашнем секторе в списках упоминаются: няни, кормилицы, служанки, домашние учителя*. Видимо, замужних женщин, работающих таким образом, было немного. Лишь очень малая часть мужей упоминали о профессиональной деятельности своих жен. Как правило, это явление осуждалось в городском обществе, и считались элементом «хаоса» («непорядка»)**.

Общественное мнение давало женщине возможность найти себя в профессии только тогда, когда это не компрометировало честь мужчин ее семьи. Однако в отношении к женскому труду и самостоятельности заметна некоторая положительная динамика, касающаяся, прежде всего, вдов, т.е.по представлениям того времени «женщин — наполовину мужчин», которые меняли свой гендерный статус***, часто вынужденных или желающих ради детей принять ответственность за семью на себя. В частности это заметно в высказываниях итальянского гуманиста Франческо де Барберино о том, что женщины в своем доме разделяют время между набожностью и работами... Сначала молятся, а после работают, благодаря ее стараниям получается прибыль...[4*].

При рассмотрении женских обязанностей в браке, доминирующим было руководство домашним хозяйством. Эта функция занимала много времени, и не давала возможности искать работу в городе. Например, в семейной переписке супругов Датини — Маргариты и Франческо (1335–1410)[5*], можно рассмотреть круг обязанностей женщин в домашней сфере. Франческо ди Марко был богатым купцом и занимался как внутренней, так и внешней торговлей. Он часто отсутствовал дома, поэтому для контроля над домашним хозяйством и слугами он вел практически ежедневную переписку с Маргаритой, своей супругой[6*]. Эти письма являются важным источником для освещения хозяйственной жизни городских семей позднего средневековья и раннего нового вре-

* Chabot I. La reconnaissance du travail des femmes dans la Florence du bas Moyen Age: idéologique et réalité // La donna nell'economia secc. XIII-XVIII / A cura di Simonetta Cavaciocchi. Firenze, 1990. C. 567.

** Sercambi G. Il novelliere / Ed. Par L. Rossi. Roma-Salerno, 1974. II. P. 179. Exemplo LXXXXIII. C. 179.

*** San Bernardino da Siena. Predica // San Bernardino da Siena. La Prediche volgari / A cura di Luciano Banchi. Siena, 1880–1881. Vol. II. C. 136.

4* Barberino F. da. Reggimente e costumi di donna / Ed Giuseppe E. Sansone. Torino, 1957. C. 153.

5* Datini M. Le Lettere di Marhgerita Datini a Francesco di Marco, 1384 –1410 / Ed. par. V. Rosati. Prato, 1977. C. 20–90.

6* Там же. С. 130.

мени. Историей семьи Датини занимались Ф. Мелис* и И. Ориго**.

Авторы, изучив источники, сделали вывод о том, что монна Маргарита стала компаньоном мужа, а служащие уважали ее, как авторитетную правительницу. Сам Франческо доверял своей жене Маргарите секреты своих торговых дел, хотя это осуждалось в купеческой среде, из-за женских пороков. Женщины в купеческой среде имели больше шансов в получении свободы действий в отсутствии главы семьи, но все же находились под бдительным контролем. Были случаи, когда вдовы из пополанской среды выполняли функции главы семьи или клана, были доверенными лицами мужей, управляющими и т.д.***

Система домашней экономики была связана с семейным бизнесом, который необходимо было приумножить и сохранить. Для этого экономили на расходах в домашней сфере, не выставляя свои богатства напоказ4*. Отсюда, была нужна хозяйственная бережливость, которую выполняли женщины. Аспектов домашней экономии касались и странствующие проповедники, которые в своих воззваниях обращались к женщинам с наставлениями, как необходимо вести хозяйство и блюсти честь и достоинство семьи. Например, Сан Бернардино, францисканский монах, который был канонизирован в 1490 году, прошел пешком всю Италию. Обращаясь к своим слушателям на вольгаре (народном языке), обсуждал насущные нужды итальянских горожан и горожанок и желал им, чтобы жены били честными, экономными, хозяйками мудрыми и воспитанными5*. В народе любовь к Бернардино была велика, поэтому многие женщины стремились следовать этим советам. Маргарита Датини была не исключением и четко выполняла обязанности хозяйки дома6*.

Еще одним примером может стать успешный купец — Паолода Чертальдо, который в своей «Книге о добрых нравах» наставлял мужчин приучать жену заботиться о доме, что бы она, не смела, показываться на глаза со сложенными руками...7*. Эти мотивы можно найти и в новеллах «Декамерона» Джованни Боккаччо8*. Те же самые женские добродетели приводятся как образец правильного поведения в диалогах «О семье» Леона Батиста Альберти (итальянский гуманист XV века)9*.

По средневековой традиции следить за ключами в доме должна была хозяйка. Как правило, даму на портре-

* Melis F. Aspetti della vita economica medieval. Siena, 1962. Vol. 1. C. 62.

** Origo I. The merchant of Prato Francesco di Marco Datini (1335-1410). New-York, 1957. C. 131.

*** Cavalcanti G. Istorie florentine. Firenze, 1838. V. 1. C. 96.

4* Репина Л.П. Мужчины и женщины в истории: Новая картина европейского прошлого. Очерки. Хрестоматия. М., 2002. С. 286.

5* San Bernardino da Siena. Predica // San Bernardino da Siena. La Prediche volgari / A cura di Luciano Banchi. Siena, 1880–1881. Vol. II. C. 53.

6* Datini M. Le Lettere di Marhgerita Datini a Francesco di Marco, 1384 –1410 / Ed. par. V. Rosati. Prato, 1977. C. 55.

7* Da Certaldo P. Il libri di buomi costumi. Documento di vita trecentesta fiorentina / A cura di A. Schiaffini. Firenze, 1945. C. 83.

8* Боккаччо Дж. Декамерон. Фрунзе, 1986. С. 242.

9* Alberti L.B. I libri della famiglia // Alberti L.B. Opere volgari / A cura di C. Grayson. Bari, 1966. V. I. C. 222.

тах изображали со связкой ключей на поясе. В переписке супругов Датини тема доступа к ключам очень беспокоит хозяйку*. Несомненно, обладание ключами являлось знаковым моментом, символом полновластия супруги в доме. Финансовыми делами и покупками по большей части занимался муж, но не без участия жены. Женщины составляли список необходимых вещей и советовали мужьям покупать по низкой цене, но высшего качества еду или одежду»**.

Наряду с тем, что женщины должны были быть идеальными хозяйками, они должны были своим благочестивым поведением поддерживать репутацию своих мужей. Если случалось так, что муж был намного старше жены, то в доме находилось несколько соглядатаев (домашних шпионов), которые бдительно следили за каждым шагом молодой супруги***.

Очевидно, что жена все же нуждалась в советах супруга. Исторические источники личного происхождения (письма) дают нам неоценимую информацию о совместной супружеской жизни показывают, что жены часто были осведомлены о состоянии дел своих мужей и помогали им в работе[4*]. Не стоит забывать, что бремя ответственности и обязанностей усиливалось, если семья имела высокое общественное положение и большой капитал[5*].

В богатых купеческих семьях прививались нормы образцового управления домашними делами. Так в «Записной книжке» купца Джованни Ручеллаи можно увидеть нравоучительные речи о домашней работе, которую необходимо делать с легкостью и наслаждением, не зная усталости ни днем, ни ночью[6*]. В пополанской среде часто домашняя экономика и семейный бизнес были неотъемлемыми частями одного хозяйственного организма. Условия жизни вынуждали женщин учиться самостоятельности, смелости, ответственности в принятии решений, самим искать выход из сложившейся ситуации[7*]. В своих новеллах Джованни Боккаччо однажды похвалил женщину за то, что та была не по-женски умна[8*]. Деловую

* Datini M. Le Lettere di Marhgerita Datini a Francesco di Marco, 1384–1410 / Ed. par. V. Rosati. Prato, 1977. С. 27.

** Alberti L.B. I libri della famiglia // Alberti L.B. Opere volgari / A cura di C. Grayson. Bari, 1966. V. I. C. 224.

*** Bisticci V. Vite di uomini illustri del secolo XV. Firenze, 1859. С. 536.

4* Datini M. Le Lettere di Marhgerita Datini a Francesco di Marco, 1384–1410 / Ed. par. V. Rosati. Prato, 1977. С. 70.

5* Эйкен Г. История и система средневекового мировоззрения. СПб, 1907. С. 39.

6* Rucellai G. Giovanni Rucellai ed il suo Zibaldone / A cura di A. Perosa. London, 1960. С. 7.

7* Datini M. Le Lettere di Marhgerita Datini a Francesco di Marco, 1384–1410 / Ed. par. V. Rosati. Prato, 1977. С. 45.

8* Боккаччо Дж. Декамерон. Фрунзе, 1986. С. 264.

хватку в управлении хозяйством Витторе Бранка, итальянский исследователь творчества Джованни Боккаччо, назвал «купеческим разумом», которым обладали мужчины*.

Как видим, жизненное кредо купцов было свойственно и женщинам. По словам Руччелаи, заниматься управлением нужно так, чтобы никогда не страдать от своей собственной глупости**.

Женщины в купеческой среде считали себя полноправными хозяйками своего дома и понимали, что на эту роль больше никто претендовать не может. Весь комплекс отношений между супругами был построен на взаимных интересах и выгодах, но допускать женщин к процессам накопления капитала итальянцы не торопились: «Большая мудрость состоит в том, чтобы сносить ее изъяны и знать, что она — женщина, и что у женщин мало понимания, и тот, кто умнее (т. е. мужчина. — *И.А.*), должен относиться к этому со снисхождением»***.

В период позднего средневековья меняются стереотипы восприятия гендерных ролей, особенно в пополанской среде, где капитал и торговые операции предполагали ежедневный кропотливый труд на благо семейного бизнеса. Трудится должны были не только мужчины, но и женщины. Каждый в своей сфере, для мужа — публичная, для жены — домашняя, поэтому наряду с христианской добродетелью в женщине ценили качество образцовой хозяйки. В трудах знаменитого итальянского биографа XV века Веспасиано да Бистичи есть несколько женских биографий, которые являлись образцом для подражания, по мнению автора. Например, мадонна Нанна (или Джованна), которая была дочерью уважаемого во Флоренции политика Бартоломео Валори и женой не менее прославленного политического деятеля Джаноццо Пандольфини. Бистичи оценил в ней умение управлять своими делами, воспитывать детей, как сыновей, так и дочерей[4*].

Другой пример — прославленная женщина мадонна Франческа, жена Донатоди Якопо Аччайуоли, политического деятели Флоренции, который достиг своего могущества в конце XIV века[5*]. Джованни Морелли восхвалял свою старшую сестру Бартоломею и описывал ее добродетели в мемуарах: знание женского рукоделия, умение подать на стол и угодить гостям, опыт в веде-

* Cavalcanti G. Istorie florentine. Firenze, 1838. V. 1. C. 159.

** Rucellai G. Giovanni Rucellai ed il suo Zibaldone / A cura di A. Perosa. London, 1960. C. 201.

*** Datini M. Le Lettere di Marhgerita Datini a Francesco di Marco, 1384 –1410 / Ed. par. V. Rosati. Prato, 1977. C. 69.

4* Bisticci V. Vite di uomini illustri del secolo XV. Firenze, 1859. C. 530.

5* Dela Berardenga C. U. Gli Acciaoli di Firenze nella luce loro tempo. Firenze, 1961. C. 292.

нии домашних дел, экономия и ловкость в управлении семьей*.

Из разных источников можно выявить общую тенденцию — умение управлять домом и хозяйством — это насущные потребности флорентийского общества, пополанской среды и города. Для женщин городских сословий в период позднего средневековья реализовать себя можно было в двух сферах: либо найти временный заработок, конкурируя с мужчинами, либо реализовать себя в домашней сфере — быть образцовой хозяйкой, руководить слугами и домом, не выходя за рамки дозволенного городским обществом.

* Morelli G. Ricordi / A cura di V Branca. Firenze, 1956. C. 180.

УДК 930

ГЕРМАН Р.Э.
GERMAN R.E.

# Сущность движения кавказских горцев в конце XVIII – начале 60-х гг. XIX в. в советской историографии 40–80-х гг. XX в.

# The essence of the movement of the caucasian mountaineers in the late XVIII – early 60-ies XIX century in soviet historiography 40–80-ies XX century

В статье сравниваются точки зрения советских историков на причины, характер и сущность движения горцев в период Кавказской войны. (The article compares the point of view of Soviet historians on the causes, scope and nature of the Highlanders movement during the Caucasian War.)

**Ключевые слова:** кавказская война, горцы, советская историография, мюридизм, феодализация. **Keywords:** caucasian war, the highlanders, soviet historiography, muridism, feudalization.

Причины, характер и особенности движения горцев Кавказа в конце XVIII – начале 60-х гг. XIX в. были и остаются предметом изучения и историографических дискуссий. Так, в 40–80-х гг. XX в. историки СССР, исследуя движение горцев в рамках марксистской концепции общественного развития, старались выявить социально-классовую направленность этого явления.

Н. А. Смирнов, исследуя причины продолжительности Кавказской войны, приходит к выводу, что когда русские в 1846 году начали создавать просеки в лесах, стало ясно, что дальнейшее сопротивление становится все более трудным. Однако Шамиль не прекратил войну, поскольку до него дошли слухи, что князь Воронцов намерен взять его в плен и отправить в Сибирь. Как считает Смирнов, Шамиль вообще не доверял русским генералам, которые далеко не всегда исполняли данные ему обещания, о которых договаривались в ходе борьбы*.

* Смирнов Н.А. Мюридизм на Кавказе. М., 1963. С. 123–124.

Рассматривают исследователи и вопрос о причине падения Шамиля. А. В. Фадеев утверждает, что жестокие репрессии Шамиля и его наибов по отношению к горцам, не желающих подчиняться и соблюдать нормы мусульманского религиозного права (шариата), вызывали возмущение горского крестьянства. Постепенно крестьянские массы стали отходить от мюридистского движения, а это ослабило сопротивляемость имамата Шамиля давлению вооруженных сил царизма. Главной причиной падения имамата А. В. Фадеев считает то, что Шамиль не смог оправдать ожидания «*трудящихся* горцев» (курсив наш. — *Р.Г.*), и поэтому ему не удалось расширить территорию имамата и привлечь на свою сторону население Осетии, Кабарды и Приморского Дагестана*. Таким образом, противодействуют царизм в качестве завоевателя и «трудящиеся горцы», оказывающие сопротивление завоеванию.

М. М. Блиев придерживался иных взглядов. Согласно результатам его исследований, появившиеся в ходе войны обладатели феодальной собственности теряли уверенность в способности имамата защитить эту собственность. Эта неуверенность порождала среди узденской знати новую политическую ориентацию — прорусскую. Симпатии горской знати были на стороне тех, кто сможет дать гарантии защиты собственности. Особого значения для них, кто это будет — Шамиль или царская администрация — не имело. Просто на тот момент Российская империя оказалась в состоянии предоставить более значимые гарантии сохранения узденской собственности, чем имамат Шамиля.

Гунибская катастрофа августа 1859 года, как считает Блиев, является скорее результатом внутренних противоречий созданного Шамилем государства, чем следствием военного таланта князя Барятинского**.

Несоблюдение интересов различных социальных слоев — горцев-общинников и узденской знати, по мнению двух разных исследователей, послужило причиной падения имамата Шамиля.

17. Фадеев А.В. Россия и Кавказ первой трети XIX века. М., 1958. С. 42.

** Блиев М. М. Кавказская война: социальные истоки и сущность // История СССР. 1983. №2. С. 63.

Наиболее дискуссионным в советской историографии второй половины XX века является вопрос о характере движения горцев.

Во второй половине 40-х годов XX века интерес к этой проблеме резко возрастает. Политика в отношении ряда кавказских народов, сама обстановка в стране, требовала дать четкие оценки движению горцев под руководством Шамиля. В 1947 году АН СССР, в секторе истории народов СССР проходит дискуссия о характере и сущности движения Шамиля. Движение горцев Северо-восточного Кавказа под руководством Шамиля участниками дискуссии было оценено как освободительное и прогрессивное, но вместе с тем имеющее ряд отрицательных черт, среди которых: реакционность религиозной оболочки — «исламизма»; неоднородность движения и его реакционный характер в отдельных районах; верховенство феодальных элементов на заключительных этапах Кавказской войны». Политика царизма характеризовалась как «колониальная» и заслуживающая «резко отрицательной оценки», но, в то же время признавались «прогрессивные последствия присоединения Кавказа к России»[*].

В 1950 году выходит статья М. Д. Багирова, отражавшая тогдашнюю официальную позицию. В статье содержится резко отрицательная оценка движения Шамиля: сам Шамиль определялся как «орудие в руках иностранных государств» и как организатор «массового истребления», отрицался «народный, демократический, освободительный характер» его движения[**].

Эта точка зрения господствовала в нашей исторической науке до 1956 года. Так, например, А. Д. Даниялов писал о том, что историки, изучающие движение Шамиля, совершают серьезную ошибку, которая заключается в том, что они представляют «это движение как прогрессивное, национально-освободительное и демократическое, а мюридизм — его религиозную оболочку — как прогрессивную идеологию. На самом деле это движение следует рассматривать как реакционное, националистическое, подчиненное захватническим интересам Турции и Англии на Кавказе»[***].

В 1956 году социально-политическая обстановка в стране изменилась, а вместе с ней — и оценка движения Шамиля. В 1956 году тот же автор, А. Д. Даниялов, выступает с противоположных позиций: «С 1950 года в советской печати стали появляться статьи, расценивающие движение горцев под руководством Шамиля, направлен-

[*] Закс А.Р. Дискуссия о движении Шамиля // Вопросы истории. 1947. №11. С. 139.

[**] Багиров М. Д. К вопросу о характере движения мюридизма и Шамиля // Большевик. 1950. №13. С. 28.

[***] Даниялов А. Д. Об извращениях в освещении мюридизма и движения Шамиля // Вопросы истории. 1950. №9. С. 3.

ное против захватнической политики царизма, как движение антинародное, реакционное, вызванное происками Англии и Турции. С такой антинаучной концепцией, фальсифицирующей историю народов Дагестана, примириться нельзя»*.

С конца 50-х годов к проблеме оценки движения горцев и деятельности Шамиля подходят более взвешенно, меньше оглядываясь на идеологические установки, различные точки зрения получили право на существование. С. К. Бушуев придерживается мнения, что кавказский мюридизм необходимо отделять от антифеодального движения крестьян, направленного одновременно против гнета царизма и местных феодалов. Мюридизм оценивался как контрпоргрессивный и антидемократический, как «верхушечное феодально-религиозное движение с протурецкой и проанглийской ориентацией». Мюридизм использовался имамами для «разобщения народов и разжигания истребительной войны против России» и носил «глубоко антинародный, реакционный, мистический характер», так как исключал широкое участие народных масс в осознанном политическом движении**. Бушуев считает само движение горцев прогрессивным, антифеодальным и антиколониальным, а его религиозную идеологию — мюридизм — реакционной.

Примерно таких же взглядов придерживается Н.А. Смирнов, подчеркивая, что основная причина реакционности мюридизма в том, что он уводил народные массы от антифеодальной и антиколониальной борьбы.

М. В. Покровский, специалист по истории народов Северо-Западного Кавказа, рассматривает причины неприятия мюридизма жителями этого региона. Причины эти он видит в следующем: мюридизм разрушал торговые связи между народами Западного Кавказа и русскими; проповедники мюридизма устанавливали диктатуру, сопровождалась сбором податей; состояние войны требовало ополченцев; руководство мюридистского движения использовало межплеменную борьбу в своих целях; перспектива превращения в подданных Турции не привле-

* Даниялов А. Д. О движении горцев под руководством Шамиля // Вопросы истории. 1956. №7. С. 67.

** Бушуев С.К. О кавказском мюридизме // Вопросы истории. 1956. №12. С. 72–80. С. 75.

кала народные массы горцев; главной же причиной неудачи распространения мюридизма среди горцев Западного Кавказа явилось то, что народные массы адыгских племен видели в нем орудие утверждения власти новой феодальной прослойки. В силу всех вышеперечисленных причин они вели борьбу против России вне тех организационно-политических форм, которые насаждались здесь наибами Шамиля*.

В работах А. В. Фадеева влияние мюридизма на широкие массы горцев оценивалось как отрицательное, равно как и идея газавата, так как «...отвлекала горцев от классовой борьбы, притупляла их сознание, способствовала изоляции от других народов. Идеология мюридизма способствовала слепому подчинению их мусульманской теократии и превращала их в пособников агрессивных замыслов иностранных держав»**.

А. В. Фадеев, подробно изучив движение под флагом мюридизма, считает, что оно имело внутреннюю социальную опору, но связь его с иностранными державами отрицать нельзя; само движение носило прогрессивный характер, а непосредственно идеология мюридизма — отрицательный, реакционный.

Подобную точку зрения высказывают А. Х. Касумов и позже — А. Д. Даниялов. А. Х. Касумов считал, что: «Движение горцев носило антиколониальный, антифеодальный характер и являлось народно-освободительным, прогрессивным. Религиозная же оболочка этого движения была реакционной: мюридизм разжигал религиозный фанатизм, вызывал ненависть к народам, исповедующим христианство»***.

Концепция А. В. Фадеева была наиболее объективной и наиболее приемлемой. Практически все более поздние исследователи согласны с ее положениями.

Некоторые исследователи, в частности Р. М. Магомедов, видят не только отрицательное, но и положительное значение мюридизма. Магомедов приходит к выводу, что религиозная оболочка в виде мюридизма стала силой, способствовавшей объединению и сплочению горцев за свою свободу и независимость. Покончено было с распылением и неорганизованностью в антифеодальных выступлениях. Проповедники мюридизма взяли в свои руки руководство антифеодальным, антиколониальным движением горцев. За религиозной оболочкой движения скрывалось определенное прогрессивное содержание,

* Покровский М.В. О характере движения горцев Западного Кавказа в 40–60-х годах XIX века // Вопросы истории. 1957. №2. С. 69–77.

** Движение кавказских горцев в первой половине XIX века // Вестник АН СССР. 1957. №2. С. 122.
Фадеев А.В. О внутренней социальной базе мюридистского движения на Кавказе в XIX веке // Вопросы истории. 1955. №6. С. 77.
Фадеев А.В. Россия и Кавказ первой трети XIX века. М., 1958. С. 43, 56, 322, 328.
Фадеев А.В. Возникновение мюридизма на Кавказе и его социальные корни // История СССР. 1960. №5. С. 54, 56.

*** Касумов А.Х. Из истории англо-турецких происков на Северном Кавказе в 30–40-х годах XIX века // Ученые записки Кабардино-Балкарского государственного университета. Вып. 4. Нальчик, 1958. С. 129.

стихийный протест народа против колониального и феодального произвола.

Магомедов видит положительную роль мюридизма в том, что он послужил организующей и объединяющей идеологией антифеодальных и антиколониальных выступлений, а отрицательную — в том, что проповедники мюридизма распространяли мусульманское законодательства — шариат, который был «орудием социального угнетения»[*].

Магомедов считает движение под лозунгом мюридизма ответом на национальный и феодальный гнет горского населения, в первую очередь крестьян, со стороны России и местных феодалов.

В аналогичном ключе представляет сущность Кавказской войны Х. М. Ибрагимбейли. По его мнению, война горцев Дагестана, Чечни и Западного Кавказа против царизма и местных феодалов была справедливой, оборонительной и освободительной. Действие же царской России, посягнувшей на независимость горских народов и физически истреблявшей их, имели завоевательный, несправедливый характер[**].

В 1983 году выходит статья М.М. Блиева, где он высказывает мнение, что движение горцев было вызвано незрелостью феодальных отношений, что процесс феодализации в ряде районов Кавказа только шел, борьба народов Кавказа представляла собой систему набегов ради приобретения военной добычи — феодальной собственности[***].

Далеко не все были согласны с такой точкой зрения, эта статья долго служила предметом дискуссий. В 1988 году выходит статья, авторами которой были Б. Х. Ортабаев, Ф. В. Тотоев, где они отстаивают традиционную точку зрения: движение горцев Кавказа оценивается как антифеодальное и народно-освободительное, но, к концу Кавказской войны, «когда от него отошли народные массы», утратило «антифеодальные черты» и «народно-освободительную основу».

Советские кавказоведы сходились во мнении, что почти у всех народов Кавказа, в том числе в районах ло-

[*] Магомедов Р.М. История Дагестана. Махачкала, 1968. С. 261–263.

[**] Ибрагимбейли Х.М. Кавказ в Крымской войне 1853–1856 годов и международные отношения. М., 1971. С. 127–128.

[***] Блиев М. М. Кавказская война: социальные истоки и сущность // История СССР. 1983. №2. С. 73–75.

кализации Кавказской войны, к началу XIX века феодальные отношения стали господствующими и что борьба горских крестьян носила антифеодальный и антиколониальный характер, приняв «религиозную мюридистскую оболочку»*.

Вопрос о характере движения горцев по-прежнему является дискуссионным. Более чем полувековая дискуссия по этому поводу доказывает, во-первых, сложность проблемы, а во-вторых, показывает, как социально-политическая обстановка в стране влияет на развитие исторической науки.

* Ортабаев Б.Х., Тотоев Ф.В. Еще раз о Кавказской войне, ее социальных истоках и сущности // История СССР. 1988. №4. С. 84–85.

УДК 327

ЛУГОВАЯ Е.А.
LUGOVAYA E.A.

# Ключевые темы сирийского конфликта в освещении Washington Post

# The syrian conflict'skey issues on the pagesof The Washington Post

Статья посвящена анализу особенностей отражения конфликта в Сирии в издании The Washington Post, его ключевым темам, отраженным в заголовках газеты, а также описанию возможных стратегий воздействия на общественное сознание. (The article is devoted to analysis of Syrian conflict reflection in the publications The Washington Post, its major topics, which are reflected in newspaper headlines, as well as the description of possible impact strategies to the public consciousness.)
**Ключевые слова:** Сирия, ключевые темы, общественное сознание, манипулирование, искажение событий. **Keywords:** Syria, key issues, social consciousness, manipulation, distortion of events.

Сирийский конфликт, начавшийся в августе 2011 года, вступил в новую фазу в сентябре 2015, когда Россия выступила союзником Башара Асада и ввела свои военные самолеты. Это один из ключевых моментов, меняющих расстановку сил на политической арене, поэтому нам интересно проследить современной состояние конфликта, ведь именно сегодня мы становимся свидетелями исторических событий. Исследование Сирийского конфликта–2015 не становилось объектом комплексного исследования с точки зрения его освещения в зарубежных средствах массовой информации в период с сентября по декабрь 2015 года. Выбор именно этого временного периода взят с учетом совершенно противоположных стратегий освещения: если в сентябре-октябре 2015 года зарубежные политики выступали как сторонние наблюдатели конфликта и обвиняли Россию в обострении ситуации, то с ноября 2015 года практически весь мир стал активным участником Сирийского конфликта, выступившим единой коалицией против ИГИЛ.

В сложившейся нестабильной политической ситуации в мире американские газетные статьи преследуют

свои собственные цели и стратегии воздействия, которые можно объяснить стремлением к созданию искаженного представления действительности в сознании масс через СМИ, завуалировав и смягчив отдельные негативные стороны. Ключевые темы сирийского конфликта в The Washington Post можно представить в виде таблицы (табл. 1).

Табл. 1. ТЕМЫ, ЗАТРОНУТЫЕ В ИЗДАНИИ THE WASHINGTON POST ПРИ ОСВЕЩЕНИИ СИРИЙСКОГО КОНФЛИКТА

| № | Ключевая тема | Заголовок из Washington Post |
|---|---|---|
| 1 | Борьба американцев с ИГИЛ в Ираке и Сирии | With fight against the Islamic State in Iraq stalled, U.S. looks to Syria for gains. — С борьбой против Исламского государства в Ираке приостановлены все действия, США смотрит на Сирию как средство для наживы (14 сентября 2015 г.) |
| 2 | Присоединение России к антитеррористической операции | Putin hopes to steal UN show with Syria focused speech. — Путин надеется привлечь себе сторонников в ООН речью, ориентированной на Сирию (25 сентября 2015 г.) |
| 3 | Осуждение авиаударов России в Сирии | Russia begins airstrikes in Syria, but West disputes targets — Россия начинает авиаудары Сирии, но Запад оспаривает их цели (1 октября 2015 г.) |
| | | Obama administrations crambles as Russia at tempts to seize initiative in Syria — Администрация Обамы наблюдает, как Россия пытается захватить инициативу в Сирии |
| 4 | Взаимодействие России и США только в случае ухода Ассада | ‘Assadmustgo’: These 3 little words are huge obstacle for Obama on Syria — ‘Ассад должен уйти’: эти 3 слова являются огромным препятствием для сотрудничества Обамы и Путина по Сирии |
| 5 | Военная кампания России | Russia fires cruise missiles from warships into Syria — Россия выпускает крылатые ракеты с военных кораблей в Сирию |
| 6 | Отношение США к теракту во Франции | Attacks in Paris. White House threatens veto of refuge ebill — Обновленная информация: теракты в Париже. Белый дом грозит наложить вето на закон о беженцах (13 ноября 2015 г.) |
| 7 | Отношение США к сбитому Турцией российскому самолету | Obama urges steps to avoid ‘escalation’ after Russian jet is downed by Turkey He held talks with the French president in efforts to strengthen pressure against the Islamic State. — Обама призывает сделать шаги, чтобы избежать «эскалации» после сбитогоТурцией российского самолета: Он провел переговоры с президентом Франции по укреплению давление против Исламского государства (24 ноября 2015 г.) |
| | | Downing of Russian plane reveals potential for more conflict — Сбитый российский самолет открывает потенциал для нарастания конфликта |

| № | Ключевая тема | Заголовок из Washington Post |
|---|---|---|
| 8 | Отношение США к России | Is Syria the beginning of the end of Putinism?<br>Russia's reckless push into Syria has come at considerable costs to the Kremlin — in lives and leverage. —<br>Является ли Сирия началом конца Путинизма? Безрассудный поступок России в Сирии ввел Кремль в значительные расходы<br>(28 ноября 2015 г.) |
| 9 | Американский взгляд на события в Сирии | The White House insists it has a plan to fight Islamic State and that it's working<br>Critics say the administration is doing too little, too late. But officials say the irstrategyis comprehensive. — Белый дом настаивает, что у него есть действенный план борьбы с ИГИЛ Критики отмечают, что правительство делает слишком мало, слишком поздно.<br>Но чиновники говорят, что их стратегия носит комплексный характер.<br>(7 декабря 2015 г.) |
| | | Obama and Kerry's wishful thinking on Syria<br>If they can't persuade Russia and Iran to accept the ugly truths about Bashar al-Assad, the Vienna process is worthless. —<br>Обама и Керрипо Сирии выдают желаемое за действительное: Если они не могут убедить Россию и Иран понять истинную сущность Башар Аль-Ассада, то в Вене ничего не изменится. |
| | | Kerry to ask for Putin's help in Syrian negotiations– Керри просит Путина помочь в сирийских переговорах |
| | | The Islamic State creates a new type of jihadist:<br>Part terrorist, part gangster — Исламское государство создает новый тип джихада: частично террористы, частично гангстеры |
| | | AU.N. resolution on Syria is shattered — and Russia istoblame — Россия виновата и должна нести ответственность за нарушение Резолюции ООН по Сирии |
| 10 | Расстановка сил на политической арене | How the battle against the Islamic State is redrawing the map of the Middle East<br>Along some of the war's front lines, a changing Middle East come sharply into focus. — Как битва против Исламского государства повлияет на перекраивание карты БлижнегоВостока<br>Вдоль некоторых из военных линии меняются очертания государств на Ближнем Востоке<br>(31 декабря 2015 г.) |

Как можно увидеть из анализа заголовков американского издания, США интересует только их взгляд на предложенную проблему. Чаще других политических лидеров в заголовках встречаются имена Барака Обамы и Джона Керри. Только их мнению, политическому весу и влиянию должен подчиняться весь мир. Такова была общая линия публикаций до ноября 2015 года, однако последние статьи содержат критику внешней политики Администрации Обамы и самого американского президента, усиливаются высказывания о возрастающем политическом весе В. Путина.

В ходе анализа текстов американского издания The Washington Post, посвященных конфликту в Сирии и роль американского правительства в нем, нами были выявлены основные цели текстов военно-политической тематики:

1. Манипулирование сознанием масс.
2. Камуфлирование реальной действительности.

Основными мотивами, характерными для использования в текстах американских СМИ при освещении военно-политических конфликтов являются: необходимость скрыть социальные проблемы во избежание открытого конфликта сторон; сохранение авторитета политика на мировой арене; стремление завуалировать неблаговидные поступки в отношении мирного населения, чтобы избежать осуждения и возможного бунта в обществе.

УДК 811.111

ДОНЦОВ А.В.
DONTSOV A.V.

# Анализ основных способов воспроизведения имен собственных при переводе

# The analysis of the main means of translaiting proper names

В статье проведен лингвистический анализ перевода главы из книги Rex A. Skidmore, Milton G. Thackeray «Introduction to Social Work». Выделяются основные способы перевода прецизионной лексики. (The linguistic analysis of the translation of the chapter 12 from the book Rex A. Skidmore, Milton G. Thackeray «Introduction to Social Work» is made in the article. The main means of the precise words' translation are determined in the article.)

**Ключевые слова:** имена собственные, способы перевода, лингвистический анализ, транскрипция, транслитерация. **Keywords:** propernames, means of translation, linguistic analysis, transcription, transliteration.

На основе лингвистического анализа перевода главы 12 «Социальная защита и общественное социальное обеспечение» из книги Rex A. Skidmore, Milton G. Thackeray «Introduction to Social Work», (со стр. 190 и по стр. 204), можно выделить 61 лексическую единицу, подходящую под категории имен собственных классификации А. Баха.

Согласно классификации имен собственных в связи с именуемыми объектами, мы выделили 5 групп имен собственных, встретившихся при переводе текста:

1. Собственные имена комплексных объектов — 15 единиц.
2. Документонимы — 25 единиц.
3. Антропонимы — 12 единиц.
4. Топонимы — 6 единиц.
5. Хрематонимы — 3 единицы.

Перевод — «это процесс преобразование речевого произведения на одном языке в речевое произведение на другом языке с неизменным планом содер-

жания»*. При переводе имя собственное «...как правило, транскрибируют, т. е. переносят текст языка перевода (далее ПЯ), сохраняя максимально точно фонетическую форму; в виде исключения — переводят с учетом внутренней формы»**.

1. Выявлено 15 наименований учреждений, органов государственной власти, местного управления, обществ, которые можно разделить на две основные подгруппы:
а) наименования учреждений отражающих их характер или род деятельности. Например: 1) The Department of Health and Human Services, 2) the Federal Office of Education и т.д.;
б) наименование учреждений совсем не отражающих или отражающих лишь косвенно, с помощью некоторых намеков, род их деятельности или какие-либо иные характеристики.
Например: 1) Utah Issues, 2) Congress.

Путем аналитического сопоставления приходим к выводу, что организация первого типа *(The Department of Health and Human Services)* несет в себе огромную информативность компонентов и название ее, переданное с помощью транскрипции, ничего не говорит читателю о ее роде деятельности и вообще, что это такое. Напротив, перевод элементов имени организации позволяет выявить смысл, заключенный в них и дает первое представление о роде деятельности и легко воспринимается на языке перевода. Таким образом, транслитерация сильно искажает звуковой облик иноязычного имени.

У организаций второго типа (б) *1) Utah Issues, 2) Congress))* при переводе не выявилась их информативность, а транслитерация очень сильно исказила звуковой облик названия иноязычной фирмы. Но интересно заметить, что во втором примере *(2) Congress)*, широко известный орган государственной власти США, при передаче наименования с помощью транскрипции и транслитерации принял одинаковую орфографическую форму. При переводе информативность отсутствует, хотя и не полностью.

На основе выявившейся закономерности можно сделать вывод, что организации первого типа *(1) The Department of Health and Human Services, 2) the Federal*

* Бархударов Л.С. Язык и перевод. Вопросы общей и частной теории перевода. М.,1975. С. 50.

** Влахов С. Непереводимое в переводе. М., 1986. С. 267.

*Office of Education)* — следует переводить, организации второго

( *1) Utah Issues, 2) Congress)* — транскрибировать.

2. Выявленные 25 единиц наименований актов, программ, законов, являются сложными по составу элементов. Информативность каждого элемента очевидна. Контекст указывает на содержательную форму имени и указывает на необходимость сохранения этой информации в заимствующем языке.

Очевидно, что перевод предпочтительней при передаче документонимов, имеющих высокоинформативные компоненты в своем составе и не имеющих в своем составе имен собственных других типов. Например: организация *«Karen&Andrew»* — в данном случае предпочтительнее будет транскрипция, т. к. в состав имени входят два личных собственных имени. (*«Карэн и Эндрю»).*

3. Особой проблемы передачи на ПЯ широко известные имена не создают. Поэтому, чтобы передать без искажения звуковую форму имени, целесообразно использовать прием транскрипции.

Кроме сравнительно небольшого процента традиционно передаваемых имен (*Caroline — Каролина*), транскрипция слов входящих в этот разряд, не вызывает затруднения, прежде всего потому, что произношение личных имен обычно строго фиксировано и известно.

4. Самая многообразная категория имен собственных включает названия домов, географические названия, названия улиц, рек, озер и т.д.

Все шесть топонимов, встретившихся в тексте оригинала, принадлежат к категории хорошо известных географических названий: *California, the United*

*States, the state of Wisconsin, the District of Columbia, Utah, England.*

Топонимы, географические названия в частности, передаются с учетом их национальной фонетической формы. *California — Калифорния, Utah — Юта;* или с элементом перевода: *the state of Wisconsin — штат Висконсин, the District of Columbia — Округ Колумбия;* или при помощи калькирования: *the United States of America — Соединенные Штаты Америки.* Но в каждом языке имеется набор традиционных топонимов — наименований более широко известных географических названий, являющихся, по существу, частью его лексики. Например, название реки *Wien* имеет свои эквиваленты на всех языках независимо от того, где находится референт. В русском — *Вена*, англ. — *Vienna*, фр. –*Vienne*. Сюда можно отнести топоним *England — Англия*.

Таким образом, однозначной передачи топонимов не существует. Одни названия транскрибируются с учетом их национальной фонетической формы, другие — полностью. Одни передаются транскрипцией с элементами перевода (калькирование), другие полностью переводятся. Так же есть географические названия, имеющие эквивалент во всех языках.

Переводчику необходимо быть всесторонне развитым и знать все возможные отклонения от нормы.

5. Миллионы собственных имен, относящиеся сюда, наглядно иллюстрируют отсутствие непреодолимого разрыва между собственными именами и нарицательными. Все ресурсы нарицательной лексики живого языка, все части речи используются при образовании этих названий. Из этого разряда собственных имен название отдельных произведений, как книг и статей, так и пьес, опер, фильмов полностью переводятся. Названия периодических изданий транскрибируются: *«Times»–«Таймс»*.

Название пьесы Бернарда Шоу *«Pygmalion»* является исключением и транскрибируется — *«Пигмалион»*. Это название является общепринятым, узнается и легко ассимилируется в языке перевода. Таким образом, если передать название пьесы транскрибируемым плюс непосредственным включением в текст иностранного имени, то получается: *Пигмалион (Pygmalion),* что явля-

ется уже избыточным и трудно воспринимаемым в тексте ПЯ. Таким образом, транскрибирование имени является достаточным и наиболее приемлемым для такой категории имен собственных.

Выявлены две единицы, 1) *The Great Depression, 2) Elizabethan period,* подходящие под определение хрононимы, т. е. собственные имена, обозначающие определенные отрезки и точки времени.

Проанализировав первую единицу *The Great Depression*, обнаруживаем, что она состоит из двух слов, имеющих заложенную в них информацию, т. е. значение.

Проанализировав все возможные варианты воспроизведения данного имени, приходим к выводу, что перевод всего имени является в данном случае наиболее приемлемым сточки зрения восприятия реципиентом на языке ПЯ.

Переходим ко второму хронониму — *Elizabethan period*. Следует отметить, что первый элемент имени — личное имя собственное.

Перевод личного имени ничего не даст, т. к. информативности оно никакой не несет.

Очевидно, что ни один из приемов в отдельности не приемлем к ПЯ: то из-за непригодности фонетической оболочки, то из-за полного отсутствия какой-либо информации. Исходя, из того, что имена личные транскрибируются, а из контекста видно, что второй элемент имени *period* несет информацию и имеет значение, то следует прибегнуть к смешанному методу трансформации. Таким образом, оптимальным вариантом следует считать — *период Елизаветы*.

Подводя итог, следует отметить, что встретившиеся в тексте для анализа хрематонимы имеют различные характеристики. Эти характеристики и заставляют переводчика прибегать ко всем возможным приемам в поисках оптимального. Хрематонимы первого типа *The Great Depression* — подвергаются переводу, а второго *Elizabethan period* — смешанному методу (трансформация + перевод).

Таким образом, обзор имен собственных дает возможность сделать некоторые выводы. К переводу имен собственных и их компонентам прибегают в двух случаях:

1) когда компоненты, составляющие имя, высокоинформативны и необходимо сохранить эту информативность в заимствующем языке;
2) когда имя стилистически не нейтрально и условия контекста требуют это показать.

В эту группу следует отнести:

1) названия крупных и широко известных за пределами своего нахождения или мелких, но хорошо локально известных физико-географических объектов;
2) прозвищные имена реальных лиц и имена в литературе и фольклоре.

Прием передачи собственных имен не может быть плохим или хорошим, необходимо ответить на вопрос: применение какого приема приведет к эквивалентному переводу в данном случае. Какой из переводческих приемов приведет к лучшему восприятию текста и его колорита, позволит наиболее полно и ненавязчиво раскрыть значение единицы, сведя до минимума потери и обеспечив максимальные возможности их компенсации.

УДК 80/81

КУЗНЕЦОВА Т.Б.
KUZNETSOVA T.B.

# Семантический аспект изучения фамильных онимов Ставропольского края (на материале фамилий жителей Советского района)

# Semantis aspect of studing family's names of Stavropol territory (according to Sovetskiy district's surnames)

В статье исследуется семантика фамильных онимов жителей Советского района Ставропольского края, дается классификация отыменных и прозвишных имен собственных по различным основаниям с привлечением языкового материала как на синхронном, так и на диахронном уровне. (The article deals with the problems of surmames' semantics of citizens in Sovetskiy district. We classify names and nick-names according to different bases using synchronic and diachronic levels.)

**Ключевые слова:** оним, антропоним, топоним, ономастическое пространство. **Keywords:** onym, antroponym, toponym, onomastic space.

В своей работе мы обращаемся к семантике фамильных онимов как к отражению духовной культуры ставропольских переселенцев. Фамилия — своего рода живая история. Это наследственное имя семьи, которое прошло огромный путь, прежде чем обрело свою окончательную форму.

В конце XVIII начале XIX века началось активное заселение территории Предкавказья переселенцами из средней и центральной полосы России, Украины, Польши, что было связано с расширением границ страны.

По данным Казенной палаты Кавказского края, основную часть приезжих составляли выходцы из Орловской, Тульской, Воронежской, Курской, Смоленской, Пензенской, Малороссийской Полтавской и Свободной Украинской губернии, причем количество и соотношение в разные годы было неодинаковым*.

* Кузнецова Т.Б. Формирование категории отчества у переселенцев на территории северо-западной части Ставропольского края (на материале ревизских сказок 1811–1858 гг.) // Русский язык и активные процессы в современной речи: Матер. Всерос. науч.-практич. конф. Ставрополь, 2003. С. 334.

Переселенцы принесли на новое место свою материальную культуру, обряды и обычаи. Так, в процессе вторичного заселения территории Предкавказья на основе синтеза русско-украинской и тюркской культур сложилась оригинальная, неповторимая культура ставропольских переселенцев.

В своем исследовании фамильных онимов переселенцев мы использовали классический труд Б.О. Унбегауна, в котором фамилии как лингвистическое явление, свойственное многим языкам мира, подразделяются на а) патронимические б) непатронимические в) матронимические. Тем самым внешнелингвистический аспект (исконные — заимствованные, адаптированные — неадаптированные) «разводятся» со структурно-языковыми (мотивационно-словообразовательными)*. Взяв за основу типологию русских фамилий Б.О. Унбегауна, мы выделили 5 основных групп производящих:

* Унбегаун Б. Русские фамилии. М., 1995. С. 15–21, 32–27.

I. Крестильные имена:
   а) в полной (канонической) форме;
   б) в деминутивной форме;
II. Прозвища;
III. Род деятельности;
IV. Географические названия;
V. Другие тематические группы (ТГ).

В нашем языковом материале производящими антропонимами в полной форме выступают следующие имена мужского рода (в скобках указаны производные): *Аврам (Авраменко), Агапий (Агапов), Азарий (Азаров), Алексей (Алексеев), Андрей (Андреев), Андроник (Андронников), Антип (а) (Антипов), Артемий (Артемьев), Власий (Власов), Глеб (Глебов), Григорий (Григорьев), Данила (Данилов) и др.* 45% производящих личных имен к настоящему моменту принадлежат архаической лексике: *Агапий, Азарий, Андроник, Антип, Власий, Евстафий, Емельян, Ермил, Евдоким, Капитон, Карп, Конон, Лавр, Меркул и мн.др.*

*Из производящих нехристианских мужских имен назовем а) славянские (или калькированные старославянским с греческого):* Борис, Богдан, Неждан, Некрас, Немил, и др.; *б) неславянские (тюркские):* Аслан‘лев‘ (Асланов), Балаш ‘драгоценный камень‘ (Балашов).

*Отличительной особенностью личных имен в русском языке является их исключительная способность к изменениям и преобразованиям, связанным с выраже-*

*нием различных эмоциональных, стилистических оттенков и значений, отражающих богатую гамму межличностных отношений. Количество образований от канонического (официального, документального) имени его народных (разговорных, просторечных) вариантов в нашем материале превышает количество производящих в полной форме.*

Количество производящих деминутивов христианских имен в нашем материале, как и следовало ожидать в свете общерусских тенденций формообразования антропонимов, оказалось значительным. Среди уменьшительно-ласкательных и оценочных форм встречаются следующие производящие фамилий (последние приводятся в скобках*):*

*Акимка ← Акимий (Акимкиин), Алеша ← Алексей (Алешин), Андрос ← Андроник (Андросов), Богданчик ← Богдан (Богданчиков), Вася ← Василий (Васин), Васька ← Василий (Васьков), Ваня ← Иван (Ванин), Влад ← Владислав (Владченко) и др.*. Наиболее частотными являются гипокористические формы: *Костя, Миша, Паша, Петя, Федя, Юра*. Несколько меньше форм образовано при помощи суффикса -к(а) *(Акимка, Акулька, Васька, Дашка, Тимошка* и т.п.) и его варианта –шка(а) (*Ивашка, Ишка)*. Единичны — н(я) *(Гриня*), -ш(а) (*Дуняша, Марфуша*).

Немногочисленные фамилии, образованные от личных женских имен-деминутивов, представлены следующими примерами: *Дашка ← Даша ← Дарья (Дашков), Надя ← Надежда (Надин).*

Анализ списка фамилий жителей Советского района, взятого из телефонного справочника, показал, что 40% (3217) (за 100% взяты все русские фамилии региона, около 20% (2011) составляют иноязычные фамилии (армянские *Таводян, Меликян*; грузинские и абхазские *Банзамадзе, Карааба*, тюркские по происхождению *Автарханов, Адзаков*; немецкие *Меллер, Зельман*, Камерер, китайские *Ли, Ким*, которые нашему анализу не подвергались) фамилий, образованно от крестильных имен:

*Авилов, Александров, Алексеев, Анисимов, Андреев, Григоревский, Ефремов, Лукьянченко, Симонов, Тимофеев* и др. Трансформированные формы имен единичны 2% (*Авраменко, Аносов, Самойленко*): деминутивных форм еще меньше 0,8%: *Костин, Янковский*.

Повышенный интерес вызывают прозвищные онимы, т. к. появляются не спонтанно, а имеют под собой определенную мотивацию; они ситуативны. Однако подобно большинству языковых стандартных метафор, метонимий, прозвища могут быть сгруппированы на базе соотношения с образами реалий (или на базе названий самих реалий, если конкретная информация отсутствует). Фамилии, образованные на базе прозвищ, составляю подавляющее большинство в исследуемом регионе 60%.

Производящие основы, образованные от наименований реалий с архисемой 'человек', в нашем исследовании разделены на три базовые группы:

1. Человек как живое существо;
2. Человек как разумное существо;
3. Человек как общественное существо.

1. Человек как живое существо.

Прозвища данной группы характеризуют человека, в первую очередь, со стороны внешних признаков, что отчасти свидетельствует об их исторической первичности. Наш языковой материал вполне укладывается в рамки предложенной схемы.

I. а) соматизмы;
II. б) внешний облик человека;
в) физические особенности, состояние человека;
г) фазы жизни;
д) речь.

а). К соматизмам относятся производные следующих фамилий: *Белобородько, Бородин, Усачев; Губа, Губан, Губорев; Гулин (от гуля, гугля 'шишка, нарост'), Горбачев, Горбунов; Дзюба (рябой), Зубов, Щербинин*. Отдельную подгруппу составляют названия цвета волос: *Бурцов (от бурец 'человек с рыжими волосами'), Воронцов, Рыжков, Серов, Сивцов, Черников, Чернов, Чернышов*.

Исходя из того, что норма, в отличие от не-нормы, обычно не маркируется языковыми средствами, исследователи пытаются моделировать знания, входящие в поле не-нормы прозвищных фамилий, производных от сома-

тизмов*. При этом фиксируются знания об 1) отсутствии элемента; 2) наличии его же с отклонением от нормы; 3) наличии элемента**;

б) общее впечатление от внешности: *Гладкой, Красной, Миловидов, Миленин, Румянов, Хорошев;*

— по росту: *Мастюгин (*от мастюга 'маленький');

— по объему: *Бутенко* (от бутеня 'толстый'), *Курбатов* (от курбат'круглый, толстый'), *Толстиков, Толстой, Доброй* (дородный), *Худяк;*

в) физические способности, состояние человека: *Выродов, Гнилов, Глушко, Моргунов, Небитов, Нелюбов, Неходин, Нужной (больной), Одинокой, Понуренко* (Понура, кто ходит повесив голову, грустный; кто глядит исподлобья)***.

г) фазы жизни: *Мальцов, Меньшиков, Старой;*

д) речь: *Молчанов, Немов, Рыкунов, Гаркуша (от гаркать — громко кричать), Хрипов, Шипилов.*

2. <u>Человек как разумное существо:</u>

а) интеллект, умственные способности: *Башкатов, Мозговой, Дурнев, Дураков, Тупиков, Тупица;*

б) поведение: *Булгаков (от булгак 'беспокойный'), Ветеренко, Дерзенко, Победный, Смиренко, Смирный, Неправов;*

в) черты характера: *Скряга, Злобин.*

Многие из этих фамилий восходят к диалектным основам и на синхронном уровне значение производящих неясно: *Дзюба* (рябой в оспинах человек****); *Нарышков* (нарышка 'неприятный запах изо рта'), *Кураков*

* Беляева М.Ю. Экстра- и интралингвистические основания номинации в прозвищных фамилиях запорожских казаков // Антропоцентрическая парадигма в филологии: Матер. междунар. науч. конф. / ред.-сост. Л.П. Егорова. Ставрополь, 2003. С. 333.

** Там же.

*** Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. М., 2002. С. 288.

**** Там же. С. 435.

(курак ’пустой, высохший’)*, *Воронцов* (брюнет), *Сивцов* (сивый ’седой, пестрый’) и нек.др.

3. Человек как общественное существо:

а) родственные отношения: *Бабин, Бабков, Бабенков, Батюшков, Батьков, Братков, Братишко, Вдовин, Девятков, Матушкин, Дочкин, Сестрин, Семибрат, Сватов, Блюзняк (от близнюк ’близнец’);*

б) этнические отношения*: Варяжский, Карелов, Литвинов, Поляков, Сербин, Татаринов, Цыганьков, Черкасов, Иноземцев*. Языковой материал не выявляет семы враждебности по признаку «свой/чужой»**;

в) локальные отношения:

— от гидронимов: *Волгин, Донченко, Жигулев;*

— от топонимов*: Воротынцев (Воротынск — город недалеко от Калуги), Ельцов (г. Елец), Заболоцкий, Завгородский, Мещеряков, Москвитин, Моравский, Рязанец, Самарин; Караченцев (житель воронежского села Карачан), Крыжановский (житель села Крыжановки Винницкой губернии)*. Во многих случаях образование фамилий возможно через несколько ступеней, например: *Карачан — караченец — караченцев; Крыж (крест) — Крыжанов — Крыжановка — Крыжановский;*

г) должностной статус:

— церковный*: Дьяков, Протопопов, Попов, Пономарев, Титаренко* (от ктитор ’церковный староста’), *Монастырский;*

— светский: *Баскаков, Князев, Короленко, Панов;*

— военный: *Есаулов, Сотников, Солдатов, Казаков;*

д) характер, род деятельности:

— церковный: *Проскурин* ’выпекающий просфоры’*;*

— светский: *Барышников, Бондарев, Винокуров, Гончаров, Гонтарь, Коробейников, Кравцов, Кравченко, Краморенко, Кузнецов, Кучеров, Мельников*.

В связи с тем, что многие из перечисленных ремесел

* Унбегаун Б. Русские фамилии. М., 1995.

** Алешина Л.Н. Статусы лица в древнерусском языке XII–XIV вв. // Антропоцентрическая парадигма в филологии: Матер. междунар. науч. конф. Ч. 2. Лингвистика / ред.-сост. Л.П. Егорова. Ставрополь, 2003. С. 298.

утрачены, выявление значения производящих основ потребовало этимологических справок по словарям В.И. Даля, М. Фасмера, и нек.др. См.: *Винокуров* (тот, кто изготавливает (курит) вино), *Гонтарь* (человек, изготавливающий щепу для крыши), *Дехтерев* (дегтер тот, кто делает деготь*), Кравцов, Кравченко* (зап. кравец 'портной'), *Краморенко* (крамарь 'мелкий торговец'), *Олейников* (олейник 'человек, изготавливающий олей' (растительное масло), *Плахотченко* (плахотник 'палач на плахе'), *Проскурин* ('выпекающий просфоры'*), Седельников* (седельник 'тот, кто изготавливает седельные сумки').

1. К наименованию профессий, рода деятельности близки обозначения объектов человеческой деятельности, в частности, названия материалов: *Берестовой, Бязев, Бутов, Деревяк, Железнов, Зола, Золотин, Камнев, Медников, Оловкин, Синьков, Ситцев, Хинин;*

— орудий труда: *Багров, Веревкин, Лопатин, Ножин, Решетов, Топорков, Шилов;*

— оружия*: Порохов, Саблин, Стрельников*;

— помещений, бытовых предметов: *Базов, Домов, Кут, Сараев, Жердев, Поленов, Ведро, Дудкин, Хомутов, Коробка, Кольцов и др.*

— пищевых продуктов (кушаний):

а) мучных изделий: *Алябьев (алябья 'блинчик'), Баранков, Блинов, Варенников, Гренкин, Колобов, Рогалин; б)* первые блюда: *Борщ, Супов, Юшков, Уховый;* в) жидкости*: Киселев, Сиропков.*

Обращает на себя внимание обилие производящих мучных изделий, что отражает бытовые реалии, традиции ставропольчан.

2. Формирование представлений о себе подобных происходит на базе данных о макромире и его природных явлениях (*Зимин, Морозов,*

*Снегов, Стужов, Туманов, Холодов);*

— животном мире:
а) от названий домашних животных и птиц: *Баранин, Бычков, Жеребцов, Козлов, Конев, Котов, Собакин, Гусев, Петухов;*
б) диких животных, птиц, насекомых, рыб: *Бобрышев, Волков, Зайцов, Медведев, Соболев, Хорьков; Воробьев, Дятлов, Зозуля, Зозулевский, Куликов, Шпакович (шпак укр.'скворец'); Жуков, Комарь, Ершов, Рыбка, Сомов;*

— растительном мире*:*
Березев, Березуцкий, Грибов, Грушецкий, Кизилов, Липов, Репин, Редькин, Хмелев;

Таким образом, отпрозвищные фамилии составляю 60% (4827) от всех русских исследованных фамилий. К сожалению, не все исследованные фамилии нам удалось «разгадать» с семантической точки зрения. Многие фамилии имеют затемненную семантику и на синхронном уровне раскодировать их невозможно. Например: *Грень, Зюляев, Сугак, Субин, Рымаренко, Подоляк и др.*

В результате нашего исследования мы пришли к выводу, что семантика фамильных онимов конкретного региона отражает не только лингвистические процессы, происходящие в языке, но ярко иллюстрирует взаимодействие языка и духовной национальной культуру.

УДК 811.111

ПАВЛЕНКО В.Г.
PAVLENKO V.G.

# Семантико-этимологический анализ концепта «одаренность» в английской лингвокультуре

# The semantic and etymological analysis of the concept «genius» in english linguo-culture

Эта статья посвящена семантико-этимологическому анализу лексемы genius — имени концепта «одаренность» и ее синонимов в английском языке. Выделены основные и дополнительные значения лексем-репрезентантов концепта. Изучение данного концепта позволило сделать выводы о некоторых особенностях мировосприятия англичан. (This article is devoted to the semantic and etymological analysis of the word genius — the name of the concept genius and its synonyms in the English language. The main and complementary meanings of the words which represent the concept are defined. The study of this concept allowed us to make conclusions about some features of the British worldview.)

**Ключевые слова:** концепт, концептуализация, одаренность, этимологический анализ, когнитивная лингвистика, способность. **Keywords:** concept, conceptualization, genius, etymological analysis, cognitive linguistics, ability, gift.

В современной когнитивной лингвистике актуальным является изучение понятия концепта, так как в нем отражены опыт и знания человека, результаты познания окружающего мира.

Концепт — оперативная единица нашего сознания, а его изучение в когнитивистике дает возможность понять специфику освоения мира через естественные языки*.

В данной статье рассмотрим концепт «одаренность» и проведем семантико-этимологический анализ лексемы genius — имени концепта «одаренность» и ее синонимов в английском языке.

Актуальность избранной темы определяется тем, что концепт «одаренность» является универсальным понятием человеческого мира и находит воплощение в языковой семантике носителей английской культуры. Понятие одарённость представляет собой определенный уровень развития способностей человека.

* Командакова М.С. Реализация предметных признаков концепта IMAGINATION // Вестник Томского государственного университета. 2009. № 324. С. 33–36.

Цель данной статьи заключается в выявлении словарных номинантов концепта «одаренность и анализе их исторического развития. А ее задачей является выделение основных и дополнительных значений лексем-репрезентантов концепта «одаренность» в английской лингвокультуре.

Для исследования происхождения и процесса развития концепта «одаренность» в английском языке, изучим доминанту исследуемого концепта — ключевую лексему genius.

Этимологический анализ ключевой лексемы genius концепта «одаренность» поможет понять представление понятия одаренности в ценностной картине мира англичан.

В «Этимологическом словаре английского языка» Д. Харпера указано, что слово genius произошло от латинского языка в конце 14 века в значении «гений, дух-хранитель»*. Это означало, что дух-хранитель рождается вместе с человеком и руководит его действиями в течение всей жизни. Данное слово традиционно связывают с талантом или степенью творческой одаренности. Следовательно, исторически первые представления об одаренности включали идею о мифологическом существе, наделенным сверхчеловеческими склонностями и возможностями. На данном этапе развития английского языка, слово гениальность понималось как врожденное душевное свойство.

Обратившись к истории становления существительного genius можно увидеть, что оно восходит к индоевропейским языкам gen(e)- в значении «рождать, порождать» (genus-род).

В 1580 году эта лексема выражала значение специальной умственной способности человека, а с 1640 года она стала обозначать человека, обладающего высшей степенью одаренности в какой-либо сфере деятельности.

Проанализировав данные синонимичных словарей, нами был отобран корпус синонимичных лексических единиц, выражающих значение «одаренность» в английском языке**. В корпус синонимов слова genius входят следующие ЛЕ: talent, aptitude, bent, faculty, gift, instinct, knack.

Одним из синонимом слова genius является слово talent, которое по своему значению ближе к этимологии слова genius.

Относительно происхождения слова talent едино-

* Этимологический словарь английского языка. Дуглас Харпер. Etymology Dictionary. Douglas Harper [Электронный ресурс] // URL: http://www.etymonline.com (Дата обращения: 12.02.2016).

** Webster's third new international dictionary of the English language. Merriam-Webster, 1993.

душного мнения не имеется. Многие лингвисты считают, что это слово было заимствовано из французского языка в XII веке и обозначало «тяготение, склонность, воля, желание». Оно также восходит и к латинскому языку talentum (XI век), «баланс, вес; сумма денег» и греческому языку talanton, «баланс, весы; счетная серебряная монета».

Следует отметить, что у существительного talent на протяжении всего развития английского языка было отмечено еще одно значение 'вес, баланс'.

В XV веке глагол talent имел значение предрасположенность. В 1630 г. у прилагательного talented (adj.), имеющего общий корень talenta с существительным talent (n.) в средневек. лат. языке было зафиксировано значение -«having skills or abilities» (умения или способности).

Таким образом, прилагательное talented актуализировало в своей семантике те значения, которые не были охвачены существительным talent. Еще одним синонимом лексемы genius является слово gift. Первое упоминание о слове gift мы обнаруживаем в начале 13 века «то, что дано», из сканд. gift; «дар, удача». В древности считали, что гениальность — это дар небес. Возникнув из прагерм. формы *giftiz, от которой в числе прочего произошли: др.-англ. gift и англ. gift, восходит к праиндоевр. *ghabh- «давать или получать» англ. gift . В нем. Gift, в голланд., датс. шведс. употреблялось как эвфемизм и означало буквально яд. Вероятно, на возникновение данного значения повлияло заимствованное из греч. яз. слово dosis (мера, доза лекарства).

На основе этимологического анализа лексем: genius, talent, gift можно сделать вывод, что их связывает общее значение «умственная способность».

Синонимичные лексемы концепта «одаренность»: aptitude (XV в.) и faculty (XIV в.) также объединяются значениями «ability» (способность), «capacity» (качество).

Как следует из этимологического анализа, синонимы имени концепта дополняют и расширяют его семантическую структуру.

В своей работе мы провели метод дефиниционного анализа, который позволил осуществить семантическую интерпретацию имени концепта.

В словаре М. Хокинса* слово **genius** имеет следующие значения:

1. With reference to classical pagan belief: The tutelary god or attendant spirit allotted to every person at his birth, to govern his fortunes and determine his character, and finally to conduct him out of the world; also, the tutelary and controlling spirit similarly connected with a place, an institution. — Относится к классической языческой вере: Бог, подопечный или помощника духа, отведенного каждому человеку при его рождении, чтобы управлять его судьбой и определять его характер, и, наконец, проводить его в мир.

Пример: It was his guiding Genius that inspired him; he must go forth and meet his Destiny (Это был гений, сопровождавший и вдохновлявший его; он должен был идти вперед, навстречу своей судьбе).

2. Characteristic disposition; inclination; bent, turn or temper of mind. — Характерный нрав; склонность; усилия, закал духа.

Пример: Every man has his genius my genius is always in extremes (Каждый человек гениален, моя гениальность всегда на грани).

3. Prevalent feeling, opinion, sentiment, or taste; distinctive character, or spirit. — Ощущение, мнение, чувство, или вкус; характерный персонаж, или дух.

Пример: This flexibility was foreign to the genius of the Spaniard (Эта гибкость была чужда гению испанца).

4. Natural ability or capacity; quality of mind; the special endowments which fit a man for his peculiar work. — Природные способности или потенциал; качества ума; специальной одаренности, которая подходит человеку для его конкретной работы.

Пример: The peculiar genius of Newton has been displayed in his investigation of the law of universal

* Hokins Jh. M. The Oxford Dictionary of the English language. M., 2001.

gravitation (Особая гениальность Ньютона проявилась в открытии закона о всемирном тяготении).

Итак, на современном этапе развития английского языка семантика доминанты ЛГ концепта «одаренность», представляет следующую структуру:

— гений, дух;
— одаренность;
— гениальность;
— гений, гениальный человек, гениальная личность;
— склонность.

Анализ лексикографических источников позволил нам получить более четкие вербализованные представления о концепте «одаренность» в английской лингвокультуре. Следует сказать, что языковым средством выражения концепта «одаренность» является слово genius и его синонимы. Этимологический анализ данных языковых средств концепта «одаренность» позволил проследить историю и динамику изменения их значений, а анализ семантической структуры показал, что одаренность человека выражает высокую степень уникальных способностей в английской лингвокультуре.

УДК 82/821.0

САНЬКОВА А.А.
SANKOVA A.A.

# Отражение деструктивных тенденций информационного общества в русской постмодернистской литературе

# A reflection of the destructive tendencies of the information society in the russian post-modernist literature

В статье выявляются и анализируются проявления феномена деструкции как знаковой составляющей современного информационного общества на сюжетно-композиционном и художественно-стилевом уровнях постмодернистского текста, в частности — их репрезентация в творчестве русского писателя-постмодерниста Владимира Сорокина. (The article identifies and analyzes the existence of the phenomenon of destruction as an iconic part of modern information society on subject-compositional and stylistic levels of the post-modernist text, in particular their representation in the works of Russian writer-postmodernist Vladimir Sorokin.)

**Ключевые слова:** постмодернизм, русская постмодернистская литература, деструкция, информационное общество.
**Keywords:** postmodernism, postmodern russian literature, destruction of, information society.

В последние десятилетия деструктивные тенденции все ярче проявляются в обыденном мире, являясь одной из знаковых характеристик современности, неизменной составляющей культурной парадигмы информационной эпохи.

Современное общество функционирует на принципах непрерывного обмена информацией, взаимодействия между информационными средами с различными целевыми, содержательными, структурными и т.д. установками, то есть ему свойственны упорядоченность, системность, определенная закономерность развития, структуризация с остаточно четко выраженными дефинициями в иерархической системе. Однако наряду с вышеуказанными признаками для него столь же характерны и непрерывная динамика, непредсказуемость, влияние случайных и непросчитываемых факторов, и целенаправленно организованное с помощью информационно-коммуникационных технологий влияние на поведение как отдельных индивидов, так и целых народов, на восприятие личностей и событий и т.д. При этом явной представляется значительная избы-

точность информации, ее разнородность, зачастую неполнота и недостоверность, намеренное или случайное искажение или эклектичность, «вырванность» из контекста. Ввиду этого явной тенденцией и проблемой современного общества является деструктивная направленность глобальной гипертекстовой реальности, находящей своё проявление в языке, СМИ, сети Internet и т.д. и рефлексивно отражающих их культуре, искусстве, в частности — художественной литературе*.

Явление постмодернизма, являющего себя как реакцию на осознание трагизма человеческого бытия и рефлексию по поводу утраты человеком информационной целостности, моральных, нравственно-этических ориентиров и реализующегося в подобной среде представляется закономерной реакцией культуры на концепцию и фактическое содержание информационного общества. Постмодернистская картина мира несет в себе разнородное множество самостоятельных величин, непохожих, иногда практически несовместимых элементов, не обладающих привычной для классического видения действительности упорядоченностью и системностью. И подобная эклектичная модель мира органично вписывается в концепцию современного информационное общество.

В настоящее время, пришедшееся на стык культурных и исторических эпох, подсознательное стремление к независимости, жесткости, агрессии, его реализация через художественные символы и образы формируется в нашем сознании с помощью СМИ и всех сфер культуры — начиная от музыки, живописи, до кино, рекламы и т. п., а также с помощью непосредственного взаимодействия с окружающей действительностью. Деструктивные, разрушительные тенденции, сливаясь с подсознательными желаниями и мыслями, человеком, функционирующим в рамках информационного пространства, уже не соотносятся с чем-либо отрицательным, а, наоборот, рассматриваются как дающая толчок положительная направленность действия, то есть преобразуются в нечто новое, используются как и любая другая информация.

* Санькова А.А. Картина мира постмодернистской литературы: типология массового и элитарного: Автореф. дис. ... на соиск. канд. филол. наук. Ставрополь, 2007.

Переход из разряда *иного*, находящегося *вне* — вне морали, привычки, канонов и, следовательно, официальной культуры (хотя присутствуя в ней, но оставаясь *непомеченными*, т. е. неназванными, фактически, несуществующими), как раз за счет этого официального отсутствия и реализовался. Это уже не перестройка линейно существующих вещей (идей, взглядов и т. п.), а перенастройка, перегруппировка без заданной шаблонности, форма вне формы, вне контекста реальности данной, а на основе реальности потенциально существующей. Одновременное нахождение и рассмотрение этих потенциально и/или реально существующих объектов, связанных пространственно-временными координатами, и создает конструкцию, не отягощенную эстетическими воззрениями и представлениями, закрепощающими мышление. Эта хаотичность имеет свою индивидуальную природу, несет в себе информацию, обладающую классическими признаками полноты, достоверности, актуальности и проч., с оговоркой на то, что сущность ее определена и изменяется в определенных рамках. Естественное — сознательное или бессознательное — желание вырваться «за» — за пределы, границы имеющегося информационного пространства закономерно приводит к смещению его границы, ее перемещению, но «критическая масса» остается неизменной. Площадь поля не увеличивается (естественно, если рассматривать восприятие реципиента за короткий промежуток времени, в который не поступает информация из внешней среды), идет только переработка накопленного сознанием и подсознанием материала, его перегруппировка, привязка через определенные образы-символы к конкретной ситуации, к конкретному объекту, конкретной модели. Зачастую именно такой предстает постмодернистская картина мира в свете иных культурные ценностей, неся новый концепт массового мироощущения, порожденный деструктивными тенденциями. Из синтеза этих различий настоящий художник строит новый, не вписывающийся в узкие рамки, многомерный, многофункциональный мир, построенный и существующий «не по правилам».

Показательна здесь художественная литература. Писатели-постмодернисты по-разному строят повествовательную стратегию, разными методами воздействуя на читателя и вводя различные ценностные установки, от которых приходится отталкиваться воспринимающему субъекту. Так, например, показательно отображение де-

структивных тенденций в современном обществе в творчестве одного из самых известных русских постмодернистов Виктора Пелевина, что неоднократно подвергалось анализу автором данной статьи*.

Другой не менее известный писатель — Владимир Сорокин — не только отражает в своих текстах деструктивные тенденции окружающей реальности, но изменяет сам механизм восприятия, саму кодировку, сам генетический код своей информационной вселенной, «атмосферу» мира созданного, его информационные связи и их воздействие на индивида мира реального. Рассмотрим в этой связи повесть Владимира Сорокина «Месяц в Дахау»**, где четко прослеживаются описанные выше тенденции постмодернистской прозы и, в частности, деструкция. Повесть Сорокина построена по схеме дневниковых записей, ведущихся от первого лица. Начало повествования — клишированные предсказания по различным эзотерическим системам, которые, представ перед читателем сами по себе, плавно перетекают в мысли героя, определяя его путь, как бы предопределенный ему изначально и навязанный свыше — крайняя точка фатализма: «Водолей фатально зависим от Венеры. Все, все зависит друг от друга, полнейшая опосредованность и несвобода. Мы в этой зависимости, как мухи в меду, и малейшее наше движение порождает волны, волны. Которые топят других». Подобная взаимообусловленность все и вся как ни что иное характерна для общества информационной эпохи, как характерна и постмодернистская рефлексия по поводу закрытости и статичности внутренней системы отдельных величин, в рамках этой динамичной системы функционирующих.

В жанре романтического повествования герой воспринимает памятные ему места, наслаждаясь, восторгаясь, жаждя «запах ЛАГЕРЯ, святой, родной, дорогой, лишающий речи, разрывающий сердце». На первый план в подсознательном влечении героя выходит уже не желание, а потребность, настоятельная необходимость жить в тисках насилия, власти, подавлять себя, дабы самореализоваться — единственно доступный способ, единствен-

* Санькова А.А. Картина мира постмодернистской литературы: типология массового и элитарного: Автореф. дис. ... на соиск. канд. филол. наук. Ставрополь, 2007.
Санькова А.А. Метаморфозы художественной реальности Виктора Пелевина (на материале романа «Жизнь насекомых») // Концепт. 2015. Т. 30. С. 376–380.
Санькова А.А. Мотив деструкции в повести В. Пелевина «Затворник и Шестипалый» // Ломоносов: Матер. междунар. науч. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых. Вып. 8. М., 2002. С. 342–343.
Санькова А.А. Мотив деструкции в романе В. Пелевина «Жизнь насекомых» // Филологические науки. Актуальные проблемы филологии и журналистики: Матер. 46 и 47 науч.-методич. конф. Ставрополь, 2003. С. 34–36.

** Сорокин В. Собрание сочинений в 3-х т. Т. 1. М., 2002.

ный коридор, который вообще имеется. Ходить по нему не обязательно, но если уж ходить — то только по нему. Все другие направления «отмерли», оставшись в редуцированном виде, и выступают только как подсознательные эманации, которые заканчиваются тупиком или же, как происходит в рассматриваемой повести, создают «убранство» этого пути.

Апогеем «истомы ожидания» персонажа становится появление главного объекта вожделения, Маргариты-Гретхен, перенесенной со страниц «Фауста». Причем образ сорокинской героини восходит и к другим персонажам классической литературы, прямо упоминаемым автором. Здесь, подобно традиционному сказочному сюжету, вполне реальному жизненному факту придается совершенно невероятная, фантастическая форма выражения. Характер фантасмагоричности повествования дополняется условностью задаваемых образов — образ не «выписывается» в жизнь, являя собой только знак-символ, несущий определенную информационную нагрузку — не больше, ни меньше.

После описания Маргариты-Гретхен автор внезапно разрушает внешнюю ткань псевдореалистического повествования. Читатель, вместе с главным героем, буквально «проваливается» в пыточные камеры. Здесь главенствующими оказываются законы деструкции. Разрушается ткань повествования — смысловая, стилистическая, структурная, и начинается квест. Осуществляется театральный переход от сцены к сцене, от камеры к камере. Обстановка — индивидуальная для каждого действия, и для каждого действия — свой сюжет. Каждый раз герой оказывается в новой роли, каждая новая пытка непохожа на предыдущую. Задействованы все сферы чувственного и физического восприятия — отсюда и новая эстетика, и шокирующая (от отправления естественных потребностей до канибализма и т. п.) физиологичность. Необойденным не осталось ничто. Но, дойдя до самой глубокой точки падения, герой обретает возможность полной реализации себя через подавление всего, заложенного системой тоталитарного подчинения, то есть «Я»-реального через потерю «Я»-морализованого, и выходит на новый уровень. Таким образом осуществляется переход от более низкой к более высокой организации восприятия и внутреннего преобразования информации. Так герой повести через деструктивные процессы, изменившие его картину мира, создал новое информационное пространство, ориентированное на новые ценностные установки.

УДК 82/821.0

ПОГРЕБНАЯ Я.В.
POGREBNAYA Y.V.

# К вопросу о ведущих тенденциях развития мирового литературного процесса

# The question of the leading trends in the world literary process

В статье анализируется взаимодействие тенденций к интеграции национальных литератур и глобализации мирового литературного процесса, с одной стороны, и дифференциации национальных литератур, равно как и взаимодействие реализма и модернизма и возможность их синтеза. (The article analyzes the interaction between trends towards integration of national literatures and the globalization of the world literary process, on the one hand, and the differentiation of national literatures, as well as the interaction between realism and modernism and the possibility of their synthesis.)
**Ключевые слова:** мировой литературный процесс, глобализация, интеграция, дифференциация, реализм, модернизм. **Key words:** world literary process, globalization, integration, differentiation, realism, modernism.

Своеобразие литературного процесса конца XX – начала XXI века определяется взаимодействием нескольких противоположных тенденций: с одной стороны, это тенденция к интеграции разных национальных литератур, их продуктивному взаимодействию, направленному на разработку общих тем и коллизий, актуальных для данного культурно-исторического периода, с другой, — это не менее значимая и действенная тенденция к дифференциации национальных литератур, к поиску и манифестации национальной идентичности в культуре и литературе. Наряду с разнонаправленными процессами глобализации и дифференциации мирового литературного процесса развитие всемирной литературы продолжает определяться взаимным антагонизмом и взаимным обогащением реалистического и нереалистического типов художественного сознания. Причем, если первый достаточно консервативен в выборе средств художественной выразительности, жанрово-родовой идентификации литературных произведений и принципах и приемах создания образов человека и мира в произведении художественной

литературы, то второй чрезвычайно динамичен и представлен парадигмой сменяющих друг друга художественных направлений от авангарда и модернизма до неореализма, «нового журнализма» и постмодернизма.

Современный историк и исследователь зарубежной литературы XX века И.В. Кабанова указывает: «При всей существенной разнице в истории и облике отдельных национальных литератур — французской, итальянской, английской, немецкой, американской, — при всех различиях, обусловленных языком, они столетиями развивались в тесном взаимодействии, так что давно составляют некое единство, и творчество Данте, Шекспира, Гете и Бальзака в равной степени является частью общеевропейских культурных ценностей». В зарубежной литературе уже в начале XX века наметилась отчетливая тенденция объединения мирового процесса развития культуры и литературы. Национальные и языковые границы, и ранее не имевшие для европейской литературы определяющего значения, во второй половине XX века фактически утрачивают актуальность. Известный афоризм Гете, что полностью понять писателя можно, только побывав на его родине, приобретает характер метафоры, а не буквального указания. Если феномен Дж. Конрада (Джозефф Конрад — псевдоним Теодора Юзефа Конрада Коженёвского (1857–1924), английского англоязычного писателя польского происхождения) или Лотреамона (настоящее имя Изидор Люсьен Дюкасс (1846–1870), уроженец столицы Уругвая Монтевидео, писавший по-французски, по-испански и по-английски, но получивший известность как французский поэт, благодаря «Песням Мальдорора» (1869) были для литературы XIX века исключением, то XX век стал в истории культуры эпохой «бесприютных скитальцев»: Т. Тзара (настоящее имя — Сами Розеншток (1896–1963) французский поэт, румынского происхождения, писавший по-французски) и С. Беккет (ирландский писатель и драматург (1906–1989), писавший по-английски и по-французски), В. Набоков (русский и американский писатель (1899–1977), писавший по-русски и по-английски) и И. Бродский (русский и американский поэт (1940–1996), писавший по-русски и по-английски), Х. Кортасар (аргентинский писатель (1914–1984), писавший по-испански, но живший и работавший в Париже) и Э. Ионеско (французский драматург румынского происхождения (1909–1994), писавший по-французски) и С. Вальехо (перуанский поэт (1892–1938), в 1923 году эмигрировавший в Париж) — вот

далеко не полный перечень художников, поменявших не только отечество, но порой и язык. Х. Кортасар шутливо замечал, что вопрос о причинах отъезда из Аргентины, непременно задаваемый ему журналистами, в конце концов, будет поставлен последним интервьюером — апостолом Петром у райских врат. Самый знаменитый роман В. Набокова «Лолита», написанный по-английски, сначала был издан во Франции (в издательстве «Олимпия-пресс», 1955), а затем при поддержке английского писателя Г. Грина — на второй родине писателя, в 1959 году, в США. В. Набоков сам осуществил перевод романа на русский язык, а фактически написал его по-русски заново, русскоязычная версия романа была опубликована в США, в издательстве «Федра», в 1967 году. Единство мирового литературного процесса приводит к выработке устойчивого эстетического концепта, общности тем, образов, сюжетов, мотивов, проблем и персонажей в творчестве писателей, принадлежащих к разным национальным литературам. В качестве общезначимого социального феномена уже после Первой мировой войны выступил феномен «потерянного поколения», который получил художественное раскрытие в литературах США (Э. Хемингуэй, Дж. Дос Пассос, Ф.С. Фицджеральд), Великобритании (Р. Олдингтон), Франции (А. Барбюс, Л.Ф. Селин). Тем же статусом общности для мирового литературного обладают тема противопоставления судьбы и свободы преодоления власти обстоятельств, получающая художественную разработку как у писателей-реалистов (Т. Уайлдер «Мост короля Людовика Святого», 1927), так и в творчестве писателей-экзистенциалистов (Ж.-П. Сартр «Мухи», 1943; А. Камю «Чума», 1947), равно как и в модернистском романе (К. Воннегут «Сирены Титана», 1959), не теряет актуальности разработка темы детства и становления личности, причем, не только и не столько в рамках жанра романа воспитания (Н.Х. Ли «Убить пересмешника», 1960), но в жанре философской притчи (У. Голдинг «Повелитель мух», 1963) и психологической повести (Ф. Мориак «Мартышка», 1951; Дж. Селинджер «Над пропастью

во ржи», 1951); продолжает разрабатываться тема социализации человека со сверхъестественными способностями (П.С. Вежинов «Барьер», 1976; «Белый ящер», 1977, «Озерный мальчик», 1978; С. Кинг «Мертвая зона», 1979, «Воспламеняющая взглядом», 1980). Помимо общезначимых для мирового человеческого сообщества тем в художественной литературе разных стран разрабатываются одни и те же жанры и направления: модернистский роман в литературе начала XX века, жанр романа-антиутопии на протяжении всего XX века и в начале XXI века: от романа-антиутопии «Мы» Евгения Замятина (1921) до романов-антиутопий рубежа веков — Дж. Барнса «Англия, Англия» (1998), Т. Толстой «Кысь» (2000), Д. Быкова «Эвакуатор» (2005); произведения, отражающие «магический реализм» как тип художественного сознания (Г.Г. Маркес, М.А. Астуриас, К. Фуэнтес, А. Карпентер, К. Абэ, Дж. Фаулз); драмы направления «театр абсурда» (Э. Ионеско, с. Беккет, Ж. Жене, Сл. Мрожек), и романы в рамках движения «новый роман» (Н. Саррот, А. Роб-Грийе, К. Симон, В. Вульф). При этом в мировом литературном процессе остается актуальной традиционная типология жанра романа: фантастический роман, исторический роман, семейная хроника, учитывается и функциональный критерий (массовая литература, литература и кино), и принцип соответствия ведущей философской концепции (экзистенциализм и художественная литература).

Ни одна национальная литература не существует изолированно от мирового литературного процесса: в 2000 году Нобелевской премией по литературе был отмечен китайский писатель, эмигрировавший во Францию, Гао Синцзянь (р. 1940), а в 2012 другой китайский писатель — Мо Янь (р. 1955), в 2006 этой награды удостоился турецкий писатель Орхан Памук (р. 1952). Еще в начале XX века, благодаря творчеству Я. Кавабата (1899–1972) и Р. Акутагава (1925–1989), японская литература стала неотъемлемой частью мирового литературного процесса, и закрепила этот статус, когда мировое признание получили романы Ю. Мисима «Золотой храм» (1956), К. Абэ «Женщина в песках» (1962), Кэндзабуро Оэ «Опоздавшая молодежь», 1962, «Игры современников», 1979. Открывший мировому читателю Индию Р. Тагор — писатель, поэт, философ, общественный деятель — способствовал включению Индии в мировой литературный процесс. Современная индийская писательница, пишущая по-ан-

глийски, А. Рой (р. 1961) способствует активизации этого процесса. Фундаментальной основой теории искусства как «социального действия», разработанной М.М. Бахтиным, выступала идея понимания произведения искусства как части «всей культуры эпохи», а именно идея «большого времени» как единства «процесса становления культуры человечества», направленного на постоянное развитие и обогащение новыми смыслами*.

Однако концепция художественной интеграции национальных литератур не означает, что мировой литературный процесс можно воспринимать вне контекста его взаимосвязей с текущей гражданской историей и развивающимся культурным процессом. Героев Дж. Сэлинджера и Дж. Апдайка, Дж. Гарднера и Дж. Керуака нельзя изолировать от американской действительности 60-х годов, движения нонконформизма, битничества, культуры рок-н-ролла, а позже хиппи и классического рока. Поданный в ореоле литературных реминисценций, опоэтизированный ими сюжет «Лолиты» В. Набокова разворачивается на фоне американской действительности 50-х годов, антитеза повседневной пошлости быта и высокой поэзии бытия героев создает сатирический эффект. Реалистический роман Сэлинджера «Над пропастью во ржи» представляет собой другой вариант реакции на американский рационализм и конформизм 50-х годов, реализованный в тотальном бунте главного героя. Анализ трансформации жанра антиутопии в роман целесообразно произвести, опираясь на методологическую базу сравнительно-исторического литературоведения, на основе сопоставлении английской и американской антиутопии в творчестве О. Хаксли, Дж. Оруэлла, Р. Брэдбери, К. Воннегута, Дж. Барнса и закономерно завершить выводами о типологии жанра и особенностях его конкретно национальных вариаций. «Только историзм способен избавить нас от «мещанства в науке», к которому я отношу вкусовщину, краснобайство, поиски эффектных концепций и в конечном счете — крайний субъективизм. История не только мать истины, но и ис-

* Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1986. С. 350.

ходная точка для художественных оценок произведения искусства», — указывал Д.С. Лихачев*.

Образ героя-современника, в его различных типологических разновидностях, обусловленных концепцией человека в конкретно-национальной литературе, складывается в результате суммы дифференциальных и интегральных признаков: разочарованный герой потерянного поколения — лейтенант Генри из романа Э. Хемингуэя «Прощай, оружие!», раздавленный бесчеловечной социальной системой землемер К. — герой неоконченного романа Ф. Кафки «Замок», технократический герой швейцарского писателя М. Фриша («Homo Faber») и подверженный рефлексии Итен Хоули — герой романа «Зима тревоги нашей» американского писателя Дж. Стейнбека, интеллектуалы и мыслители аргентинца Х. Кортасара и люди действия англичанина Г. Грина, — составляют единый собирательный образ человека XX века, взаимно дополняя или взаимно оттеняя друг друга.

Необходимо подчеркнуть, что особенности развития литературного процесса рубежа XX–XXI веков определяются взаимодействием произведений ныне здравствующих классиков, таких как японский писатель Кэндзабуро Оэ (р. 1935), лауреат Нобелевской премии 1994 года, американская негритянская писательница Тони Моррисон (р. 1931), лауреат Нобелевской премии 1993 года, перуанский писатель Марио Варгас Льоса (р. 1936), лауреат Нобелевской премии 2010 года, или австралийский писатель Джон Кутзее (р. 1940), лауреат Нобелевской премии 2003 года и современных молодых писателей. Объектом литературоведческого анализа в современной мировой литературе выступают не только явления, уже ставшие фактами истории искусства и литературы, место и значение которых в парадигме художественного процесса уже определилось, но развивающиеся, динамичные художественные течения и методы, еще не получившие в системе культуры окончательной идентификации, например творчество Ч. Паланика, А. Нотомб, А. Баррикко, Ф. Бегбедера, А. Рой, Э. Элинек и других современных писателей..

Назрела настоятельная необходимость расширения границ самого понятия «мировая литература». В советское время формирование истории зарубежной литературы XX века было подчинено внешним идеологическим задачам. В истории зарубежной литературы XX века намеренно замалчивались некоторые художественные

* Лихачев Д.С. О филологии. М., 1989. С. 38.

процессы (литература и музыка битников и хиппи или рок-культура), игнорировались крупные эстетические явления (например, «Лолита» В.В. Набокова), в то время как произведения искусства незначительные по своим эстетическим достоинствам, но идеологически близкие коммунистической доктрине, выдвигались абсолютно необоснованно на передний край культуры. В течение последних двадцати лет возникшая аберрация постепенно снимается, истинные культурные ценности занимают принадлежащее им по праву место. Процесс переоценки ценностей находит выражение не только в изменении концепции истории культуры, но и в обновлении и обогащении путей и методов описания и исследования как самого процесса развития культуры, так частных способов и приемов анализа конкретного явления культуры, определенного художественного произведения. При этом, один путь анализа произведения дополняется и обогащается другим: методология постфрейдизма и концепция архетипов К.-Г. Юнга, направленная на идентификацию мифо-ритуального смыслового пласта и определения его эстетической функции в структуре целого, удачно дополняется концепцией деконструкции текста, разработанной Ж. Дерридой; структурный анализ может сочетаться с интерпретацией содержания произведения в терминах «новой критики» или рецептивной эстетики. Сочетание различных методов и приемов анализа произведения расширяет горизонты его понимания и возможности его интерпретации.

Мировой литературный процесс XX века определяется взаимодействием и взаимообогащением двух типов художественного сознания: реализма и модернизма, в последние два десятилетия — постмодернизма. Эволюция этих художественных систем, их конкретно-родовое и жанровое воплощение в разных видах искусства выступает объектом исследования при сравнении художественных произведений, принадлежащих к разным национальным культурам. Писатели-реалисты XX века в США, изображающие человека в поисках совершенства, чело-

века под давлением обстоятельств (Т. Уайлдер, Т. Уильямс, Дж. Апдайк, Дж. Сэлинджер, Дж. Гарднер), адаптируют различные приемы и принципы модернистского письма к реалистическому повествованию, обращаясь как к опыту французского «нового романа», так и к восточной классической и современной культуре, в то время как Н.Х. Ли, Дж. Стейнбек, А. Миллер остаются в границах реалистических принципов и приемов создания образа действительности и человека. Английские писатели Дж. Фаулз, Г. Грин, У. Голдинг организуют развитие сюжета таким образом, что реально-повествовательный, событийный уровень повествования и прочтения проецируется в иносказательно-аллегорический, философски-обобщенный. В латиноамериканском романе «магического реализма» представлен иной путь ремифологизации культуры, чем в английском романе-притче: текст романа порождается на основе взаимодействия «своего» и «чужого», представленного целым рядом мифологических, фольклорных и художественных текстов, взаимопроникновения событий текущей и минувшей истории собственной страны и мира в целом. Но специфику национальной литературы, особенности типологических разновидностей реализма, модернизма и постмодернизма, массовой культуры можно выявить и обозначить только в процессе сопоставления и сравнения типологически сходных, но национально различных явлений культуры. Так, английский «новый роман», опираясь на категориальные для жанра приемы «потока сознания» и свободной композиции, будет стремиться все же к созданию характера (В. Вульф «Миссис Дэллоуэй», 1925, «На маяк», 1927), в то время как во французском «новом романе» будет декларироваться отказ от персонажа и истории (А. Роб-Грийе «В лабиринте», 1959; Н. Саррот «Золотые плоды», 1964).

Для художников XX века актуальна тенденция автометаописания, равно как анализа критического и собственно литературоведческого чужих произведений. Феномен человека второй половины XX века нередко обозначается термином «homo legends» (человек читающий). История французского «нового романа» тесно связана с эпохой становления структурализма, журналом «Тель Кель», публицистической и научной деятельностью Р. Якобсона, К. Леви-Стросса, Р. Барта, Ю. Кристевой, Ц. Тодорова, А.-Ж. Греймаса. Ф. Соллерс выступал и как критик-литературовед и как автор эксперименталь-

ного романа «Рай» (1973). Ортодоксальное развитие этот принцип получил в литературе постмодернизма и в романе сербского писателя М. Павича «Хазарский словарь» (1984). Этот роман Л.Г. Андреев охарактеризовал как полное воплощение как отрицательных, так и положительных тенденций развития постмодернизма: «...замена текста комментарием к нему, рассуждением о нем, выхолащивание живой творческой энергии абстрактной рефлексией, игрой, различными интеллектуальными концепциями и парадигмами — общеизвестная, навязчивая тенденция в движении культуры XX в., ставшая одним из главных признаков постмодернизма»*. Вместе с тем, романы современных писателей: П. Зюскинда, Ч. Паланика, А. Нотомб, А. Баррикко, Ф. Бегбедера, А. Рой, — обнаруживают тенденцию к синтезу реалистической детерминированности характеров героев и художественных приемов, разработанных в модернизме XX века, равно, как и к синтезу разных видов искусства и синкретизму жанров и родов литературы.

* Андреев Л.Г. Чем же закончилась история второго тысячелетия (Художественный синтез и постмодернизм) // Зарубежная литература второго тысячелетия. 1000–2000: Учеб. пособие / под ред. Л.Г. Андреева. М., 2001. С. 292.

Но тенденции глобализации мирового литературного процесса не отменяют актуальности исследования национального своеобразия литературы и культуры, необходимости изучения и анализа национальной литературы как системного художественного единства, изучения аспекта взаимосвязей и взаимообогащения различных национальных литератур. Особенности национального менталитета, категория национального как эстетический фактор составляют исследовательскую доминанту при оценке художественного своеобразия и всемирного значения любой национальной литературы. Но при этом значение и роль отдельной национальной литературы могут быть осознаны только при условии ее анализа в контексте литературы мировой, равно, как и значение отдельного произведения или творчества отдельного писателя идентифицируются только при условии его рассмотрения как части мирового литературного процесса в целом.

УДК 159.9

АНДРЕЕВА Е.А.
ANDREEVA E.A.

# Причины возникновения экстремизма в современном мире

## The causes of extremism in the modern world

В работе проанализированы причины и условия возникновения экстремизма, появление термина «экстремизм», современное понятие экстремизма. (This paper analyzes the reasons and conditions of emergence of extremism, the emergence of the term «extremism», the modern concept of extremism.)

**Ключевые слова:** экстремизм, источники экстремистского сознания, причины распространения экстремизма.
**Keywords:** extremism, the sources of extremist consciousness, the reasons for the spread of extremism.

В настоящее время общество переживает сложный период своего социально-экономического развития. Главной особенностью этого периода является обострение устаревших и возникновение новых угроз для жизненно-важных интересов личности, социума и государства, для внутренней и внешней безопасности страны. Экстремизм — это социальное явление, представляющее серьезную опасность для современного мира. Именно данное понятие занимает центральное место в ряду многоплановых угроз. Подтверждением этого является анализ современного положения России, содержащегося в материалах высших законодательных и исполнительных органов государственной власти.

Сложность заключается, прежде всего, в определении границ того, что возможно понимать как проявление экстремизма. Времена меняются, а эти границы остаются подвижными и условными. Например, если в сталинские времена уничтожение портрета вождя трактовалось как террористический акт, то сейчас и жестокое избиение скинхедами иностранца на темной улице зачастую рассматривается как обычное хулиганство. Сложность в том, что понятие экстремизма включает в себя большое количество разнообразных явлений мало сопоставимых как с точки зрения морали, так и с точки зрения закона: от акта вандализма на кладбище до теракта. Именно поэтому

в законодательстве наблюдается устойчивая тенденция к расширению этого понятия. Большой толковый словарь дает следующее определение экстремизму. Экстремизм — это приверженность крайним взглядам и в особенности мерам (обычно в политике). Единого определения на сегодняшний день не существует. В наиболее общем виде под экстремизмом понимают идеологию, пропагандирующую крайние, зачастую насильственные меры отстаивания своих взглядов, непримиримость и агрессию в отношении инакомыслящих. Среди таких мер можно отметить провокацию беспорядков, гражданское неповиновение, террористические акты, методы партизанской войны.

Экстремизм как социальное явление был известен истории еще в первобытнообщинном строе, на заре зарождения человеческого общества. Так, по мнению В.Н. Томалинцева*, экстремизм — это явление, которое свойственно каждой исторической эпохе. Экстремизм — является неизменным спутником российской истории во все времена. Хочется отметить, что и на современном этапе существенное место в политическом процессе занимали и занимают экстремистские партии, движения, настроения и действия. По мнению Ю.М. Антоняна**, экстремизм всегда является продуктом разобщенности общества, которое не обрело или утратило общую идеологию, единые ценности и цели. Он может иметь место в странах, где есть значительные социальные группы людей, весьма недовольных своим экономическим, социальным и духовным положением, считающих себя притесненными и униженными. Он может строиться на межрасовых отношениях, или этнорелигиозных, как, например, в России, или социальных, порождающих состояния подавленности, ненужности, грубо обозначенного неравенства.

Экстремизм сегодня все более грозно заявляет о себе, нарушая важнейшие права человека: на жизнь, свободу, безопасность. Он становится одной из важнейших проблем современного мира, что вызывает особые опасе-

* Томалинцев В.Н. Сущность экстремизма. Особенности его явных и скрытых форм // Феномен экстремизма / под ред. А.А. Козлова. СПб., 2000. С. 16.

** Антонян Ю.М. Экстремизм и его причины. М, 2010. С. 22.

ния в век высоких технологий, когда личность становится способной направить весь арсенал современных достижений науки для решения собственных целей и задач. Каковы же причины возникновения экстремизма в современном мире?

Причины появления экстремизма и механизм его развития, пока еще не достаточно исследованы. Большинство ученых едины во мнении, что экстремизм вызывается не одной единственной причиной, а совокупностью неразрешенных проблем. Он произрастает из самого общества и носит характер протеста: неудовлетворенностью политическим режимом, ухудшением социально-политического положения, обострением межнациональных отношений, экологической обстановкой, отсутствием возможности реального и эффективного участия в политической жизни, идеологический вакуум, коррупция в органах власти, процессы глобализации, и многое другое. Это своего рода защитная реакция на угрозы современного мира. Часть исследователей делают акцент не только на внутренних социально-экономических проблемах страны, но и на внешних факторах таких как, геополитическое положение, соседство с не стабильными государствами, из которых происходит экспорт радикальных идей и экстремистских организаций.

Члены экстремистских объединений, как правило, не приспособлены к условиям социальной среды, не приняты обществом и предрасположены создавать свои протестующие группы, несущие экстремистский характер. Как правило, это люди, которых преследуют неприятности при получении образования, в трудоустройстве и карьере, проблемы в коллективе, в отношениях с противоположным полом и т. п. Среди экстремистов немало таких, которые выросли в семьях с одним родителем, или вообще были сиротами. В дальнейшем, повзрослев, человек, переживший свое одиночество, унижение и боль детских лет, приобретает черты властной личности, оказывая давление на других людей. Основную массу экстремистских группировок, в большинстве случаев, представляет молодежь. Ввиду отсутствия необходимого жизненного опыта и знаний, молодое поколение неадекватно относится к социальной действительности, имеет смутное представление о культурных ценностях общества.

Источником экстремистского сознания и определенного типа поведения человека или группы людей выступают объективные социальные условия, а также, индиви-

дуальный мир личности, ее психофизиологические особенности. Определив диалектику объективного и субъективного в становлении основ экстремистского мышления и поведения, следует отметить определенные социальные условия, которые способствуют возникновению экстремизма. К таким условиям следует отнести: социально-экономические кризисы, изменения в сфере политики, резкое снижение жизненного уровня, рост безработицы, изменение общественного положения значительной части населения; состояние социальной и личной нереализованности, страх перед будущим, подавление властями сопротивления, ограничение самодеятельности индивида, исторические обиды, дискриминация на религиозной основе, высокомерие лидеров политических партий, стремление социальных и политических элит и лидеров использовать национальный или религиозный фактор для достижения собственных целей и удовлетворения личных интересов, ориентация лидеров политического процесса на экстремальные средства политической деятельности. Кроме того, были выделены причины, благодаря которым возник и активизировался экстремизм на территории страны: ухудшение материального положения большей части населения страны, весьма низкий уровень социальной обеспеченности и социальной защищенности граждан; ужесточение политической борьбы с использованием антиконституционных мер, общественно-политический раскол общества, существование острых межнациональных и межконфессиональных проблем, снижение духовно-нравственного уровня населения, недостаточно эффективное правовое и политическое воспитание граждан.

Экономические условия — это обстоятельства, вызывающие реакцию отдельных представителей некоторых слоев населения на резкое ухудшение их материального положения; политические условия роста экстремизма: кризис власти, выражающийся в неспособности безупречно обеспечить порядок и стабильность в обществе; духовные — нарушение единства культуры, недостаток духовных ценностей в обществе. Ощущение потери способов ре-

ализации целей, ослабление детско-родительских и родственных связей, рост одиночества, социальной запущенности, падение нравственности, снижение ценности человеческой чести и жизни, избыточное психологическое напряжение — все это факторы, порождающие экстремистские группировки.

Экстремизм представляет собой тип сознания и поведения, при котором отстаивание собственных взглядов происходит с позиции силы, где агрессия, физическая борьба выступают источником разрешения противоречий, а оппоненты расцениваются как люди «низшего сорта». Внутренняя причина и источник экстремизма как общей идеологии крайней непримиримости к инакомыслящим во многом кроется в интеллектуальной и нравственной ограниченности личности, отстаивающей подобные взгляды*.

Несомненно, экстремизм несет в себе гораздо меньше опасности для стабильности государства в сравнении с терроризмом. Но тем не менее не стоит недооценивать экстремизм, потому что при определенных условиях, в частности, когда борьба не приносит определенных результатов, или при еще большем ухудшении экономической, социальной, политической обстановки в стране, перерастает в терроризм. Тем более что источники возникновения экстремизма и терроризма одни и те же. Поэтому экстремизм проще предупредить, отслеживая мотивы и решая их, чем позже бороться с организованными движениями, получившими широкое распространение. Бороться с экстремизмом, возможно, легче, чем с терроризмом, для этого необходимо разрушить его идеологическую основу, устранить причины напряженности и конфликтов, снизить уровень насилия в мировой политике и идти путем переговоров, компромиссов и взаимопонимания**.

Таким образом, основными причинами возникновения экстремизма применительно к России следует признать социальную дезорганизацию граждан, имущественное расслоение, длительные периоды социально-экономической нестабильности и как следствие появление групп, стремящихся изменить сложившиеся порядки, в том числе насильственными методами. Экстремизм — это вполне закономерное явление, концентрирующее в себе многообразие неразрешенных проблем современного мира и соответственного произрастающее из этого же мира.

* Баева Л.В. Экстремизм: природа и формы проявления // Каспийский регион: экономика, политика, культура. 2008. №3. С. 71.

** Койчукулов М. Факторы религиозного экстремизма // Казахстан-Спектр. 2005. №4. С. 10.

# СОДЕРЖАНИЕ


Раздел I. **ИСТОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

**Маслова Т.Ф.** К вопросу о методологических основах модернизации современного образования . . . . . 5

**Цифанова И.В.** Педагогическая интеллигентность как фактор педагогической идентичности . . . . . 11

**Дерр И.Ю.** Проблемы преподавания литературы в школе в контексте модернизации филологического образования . . . . . 17

**Грузков В.Н., Грузков И.В.** К вопросу теоретико-методологических оснований патриотического воспитания в вузе . . . . . 24

**Немашкалов П.Г.** Роль образования в формировании сословной замкнутости приходского духовенства в XVIII – первой половине XIX века: проблемы и противоречия . . . . . 32

**Марченко Е.М.** Проблемы мусульманского образования на территориях Северо-Западного Кавказа в период становления советской власти . . . . . 38

**Шумакова А.В., Мигачева М.В., Тюренкова С.А.** Антропоцентрический подход в оказании содействия трудоустройству и профессиональному сопровождению выпускников педагогического вуза . . . . . 45

**Никабадзе О.С.** Психолог в современной системе образования: изменения в научно-практической парадигме . . . . . 51

Раздел II. **АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В ДОШКОЛЬНОМ И ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ**

**Медведева Л.М., Халилова Ф.А.-К.** Образовательная программа дошкольного образования как структурный элемент обеспечения качества . . . . . 57

**Чупаха И.В., Морозова Т.П.** Современные тенденции развития дошкольного образования: управленческий аспект . . . . . 63

**Волобуева Е.В., Спербер О.И.** Особенности мониторинговых исследований нравственных ценностых ориентаций у дошкольников в условиях реализации ФГОС ДО . . . . . 69

**Киричек К.А., Вендина А.А.** Диаграмма как одно из средств развития математических представлений дошкольников . . . . . 75

**Мажаренко С.В.** Этнический мини-музей как продуктивная технология ознакомления дошкольников с социокультурной действительностью . . . . . 80

**Рябченко Н.Н.** Специфика обучения русскому языку в условиях полиэтнической образовательной среды школы . . . . . 86

**Трембикова А.А.** Формирование личностных качеств и познавательных интересов школьников при изучении лингвокраеведения . . . . . 93

**Скрипник Я.Н.** Как изучать части речи, или размышления по поводу лингвометодической концепции Л. Д. Чесноковой – В.В. Бабайцевой . . . . . 99

**Тинькова Е.Л., Цвирко Н.И.** Этиология и профилактика наркомании в молодёжной среде . . . . . 109

**Корлякова С.Г.** Арт-терапия как средство здоровьесбережения учащихся . . . . . 115

**Колпачёва О.Ю., Авдеева Л.Н., Ширванян А.Э.** Патриотическое воспитание в России в первой половине XIX века . . . . . 120

**Партышев М.А.** Операционная система Linux в образовании . . . . . 126

**Раздел III.** **СИСТЕМНЫЕ ВОПРОСЫ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Каневская Ж.О., Кириллова Л.С., Белоцерковец Н.И.** Специфика подготовки будущих педагогов в современных условиях . . . . . 131

**Цвирко Н.И.** Система контроля качества подготовки будущих специалистов на разных этапах обучения в вузе . . . . . 139

**Красильников В.В., Малиатаки В.В., Тоискин В.С.** Электронная информационно-образовательная среда ГБОУ ВО СГПИ в контексте реализации требований федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования . . . . . 147

**Рукавишникова Е.Е., Кукленко О.М.** Личностно-профессиональное становление студентов педагогического вуза . . . . . 153

**Тронина Л.А.** Проблема формирования гражданской идентичности современного учителя . . . . . 160

**Малиатаки В.В., Оленев А.А.** Автоматизация обработки результатов тестирования знаний студентов средствами MS Excel . . . . . 165

**Коблева А.Л.** Актуальность андрагогики и ее принципов в реализации дополнительного профессионального образования педагогических работников . . . . . 172

**Морозова Т.П.** К вопросу о профессиональном портрете преподавателя-андрагога в системе дополнительного профессионального педагогического образования взрослых . . . . . 179

**Раздел IV.** **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ**

**Макарова О.С.** Социальная мотивация учащихся в условиях реализации обратной связи в процессе обучения иностранному языку . . . . . 185

**Дрожжина Н.Б.** Психосемантический анализ образа родителей в обыденном сознании подростков, воспитывающихся в полных и неполных семьях . . . . . 192

**Леонова Н.А., Смагина М.В.** Защита детства от семейного насилия: историко-правовой аспект . . . . . 201
**Мизина Н.Н.** Роль индивидуально-психологических особенностей в формировании профессиональной направленности личности старшеклассников . . . . . 208
**Чуприна А.А.** Семья в современной России: социально-философский аспект . . . . . 217
**Хилько О.В.** Инфантилизация населения: истоки и последствия . . . . . 225
**Прилепских О.С.** Психологическая характеристика феномена осознанности в современной науке . . . . . 231

**Раздел V.** **ВОПРОСЫ ФИЛОСОФИИ, ИСТОРИИ И ФИЛОЛОГИИ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ**
**Яшуткин В.А.** Развитие знаний о власти в период античности (на примере кратологических взглядов Платона и Аристотеля) . . . . . 235
**Ануприенко И.А.** Женский труд в сфере городского производства, торговли и домашнего хозяйства в Италии периода позднего Средневековья . . . . . 243
**Герман Р.Э.** Сущность движения кавказских горцев в конце XVIII – начале 60-х гг. XIX в. в советской историографии 40–80-х гг. XX в.. . . . . 250
**Луговая Е.А.** Ключевые темы сирийского конфликта в освещении Washington Post . . . . . 257
**Донцов А.В.** Анализ основных способов воспроизведения имен собственных при переводе . . . . . 261
**Кузнецова Т.Б.** Семантический аспект изучения фамильных онимов Ставропольского края (на материале фамилий жителей Советского района) . . . . . 267
**Павленко В.Г.** Семантико-этимологический анализ концепта «одаренность» в английской лингвокультуре . . . . . 275
**Санькова А.А.** Отражение деструктивных тенденций информационного общества в русской постмодернистской литературе . . . . . 280
**Погребная Я.В.** К вопросу о ведущих тенденциях развития мирового литературного процесса . . . . . 285
**Андреева Е.А.** Причины возникновения экстремизма в современном мире . . . . . 294

# THE CONTENTS

**SECTION 1. HISTORY AND METHODOLOGY OF DEVELOPMENT EDUCATION**

**Maslova T.F.** To the question of methodological bases of modernization of modern education . . . . . 5

**Tcifanova I.V.** Pedagogical intelligence as a basic factor of identity pedegogical . . . . . 11

**Derr I.Y.** Problems of teaching literature at school in the context of modernization of philological education . . . . . 17

**Gruzkov V.N., Gruzkov I.V.** To question the theoretical and methodological bases of patriotic education in higher school . . . . . 24

**Nemashkalov P.G.** The role of education in shaping the social – estate exclusiveness of the parish clergy in XVIII – first half XIX centuries: problems and contradictions . . . . . 32

**Marchenko E.M.** Problems of muslim education northwest caucasus in the period of soviet power . . . . . 38

**Schumakova A.V., Migacheva M.V., Tyurenkova S.A.** Anthropocentric approach in providing employment assistance and professional support of the graduates of pedagogical universities . . . . . 45

**Niqabadze O.S.** The psychologist in the modern education system: changes in scientific paradigm . . . . . 51

**SECTION 2. ANTHROPOLOGICAL APPROACHES TO PRESCHOOL AND GENERAL EDUCATION**

**Medvedeva L.M., Khalilova F.** Adil-kizi educational program of preschool education as a structural element of quality assurance . . . . . 57

**Chupakha I.V., Morozova T.P.** Modern tendencies of development of preschool education: managerial aspect . . . . . 63

**Volobueva E.V., Sperber O.I.** Peculiarities of monitoring studies of preschooleers moral value orientations in the framework of federal state educational standard of preschool education . . . . . 69

**Kirichek K.A., Vendina A.A.** Chart as one of the means of development of mathematical concepts of preschool children . . . . . 75

**Mazharenko S.V.** Ethnic mini-museum as a productive technology familiarize preschoolers with social and cultural reality . . . . . 80

**Ryabchenko N.N.** The specificity of teaching russian language in the conditions of polyethnic educational environment of the school . . . . . 86

**Trembicova A.A.** The forming of pupils' personal characteristics and cognitive interests at the cultural linguistics lessons . . . . . 93

**Skripnik Y.N.** How to study parts of speech, or reflections on linguistic and methodical conception by L.D. Chesnokova and V.V. Babayceva . . . . . 99

**Tinkova E.L., Tsvirko N.I.** Etiology and drug prevention for young people . . . . . 109

**Korlyakova S.G.** Art therapy as a means of health protection of pupils . . . . . 115

**Kolpachyova O.Y., Avdeeva L.N., Shirvanyan A.E.** Patriotic education in Russia in the first half of the nineteenth century . . . . . 120

**Partyshev M.A.** The operating system Linux in education . . . . . 126

## SECTION 3. SYSTEMIC ISSUES THE QUALITY OF TEACHER EDUCATION

**Kanevskaya J.O., Kirillova L.S., Belotserkovets N.I.** Specifics of preparation of future teachers in modern conditions . . . . . 131

**Tsvirko N.I.** The quality control system of training of future specialists at different stages of training in high school . . . . . 139

**Krasilnikov V.V., Maliataki V.V., Toiskin V.S.** Electronic information-educational environment sgpi in the context of requirements of the federal state educational standards of higher education . . . . . 147

**Rukavishnikova E.E., Kuklenko O.M.** Personal-professional formation of students pedagogical high school . . . . . 153

**Tronina L.A.** Problem of formation of civil identity of contemporary teachers . . . . . 160

**Maliataki V.V., Olenev A.A.** Automation of processing the results of testing of knowledge of students by means MS EXCEL . . . . . 165

**Kobleva A.L.** Andragogics urgency and principles in the implementation additional professional education teachingstaff . . . . . 172

**Morozova T.P.** To the problem of teacher professional portrait andragogists-in system of additional vocational teacher adult education . . . . . 175

**SECTION 4. PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL PROBLEMS OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF PERSONALITY**

**Makarova O.S.** Social motivation of students in the implementation of feedback in foreign language teaching . . . . . 185

**Drozhzhina N.B.** Psychosemantic analysis can parents in ordinary consciousness adolescents brought up in complete and incomplete families . . . . . 192

**Leonova N.A., Smagina M.V.** Child protection from family violence: historical and legal aspect . . . . . 201

**Mizina N.N.** The role of individual psychological characteristics in the formation of professional orientation of personality of students . . . . . 208

**Chuprina A.A.** Family in modern russia: social-philosophical aspect . . . . . 217

**Hilko O.V.** Infantilization of the population: origins and consequences . . . . . 225

**Prilepskikh O.S.** Psychological characteristics of the phenom-enon of awareness in modern science . . . . . 231

**SECTION 5. QUESTIONS OF PHILOSOPHY, HISTORY AND PHILOLOGY IN THE CONTEXT OF THE DEVELOPMENT OF MODERN SCIENCE**

**Yashutkin V.A.** Development of knowledge of power during antiquity (the case kratologicheskih views of plato and aristotle) . . . . . 235

**Anuprienko I.A.** Women's work in the field of urban production, trade and household in Italy the late middle ages . . . . . 243

**German R.E.** The essence of the movement of the caucasian mountaineers in the late XVIII – early 60-ies XIX century in soviet historiography 40–80-ies XX century . . . . . 250

**Lugovaya E.A.** The syrian conflict's key issues on the pages of The Washington Post . . . . . 257

**Dontsov A.V.** The analysis of the main means of translaiting proper names . . . . . 261
**Kuznetsova T.B.** Semantis aspect of studing family's names of Stavropol territory (according to Sovetskiy district's surnames) . . . . . 267
**Pavlenko V.G.** The semantic and etymological analysis of the concept "genius" in english linguo-culture . . . . . 275
**Sankova A.A.** A reflection of the destructive tendencies of the information society in the russian post-modernist literature . . . . . 280
**Pogrebnaya Y.V.** The question of the leading trends in the world literary process . . . . . 285
**Andreeva E.A.** The causes of extremism in the modern world . . . . . 294

# ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
## наука и практика — региону

**МАТЕРИАЛЫ**

# XVI

**региональной научно-практической конференции**

**(20 мая 2016 г.)**

Подписано в печать 06.10.2016 г. Формат 65 x 95 1/16.
Гарнитура Arial. Бумага 80 г. Усл. печ. л. 24,86. Тираж 400 экз.

Отпечатано в типографии ИП Бочков В.Б.
Ставрополь, ул. Маршала Жукова, 46. Тел. (8652) 333-131.