МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ТАГАНРОГСКИЙ ИНСТИТУТ имени А.П. ЧЕХОВА (филиал)
ФГБОУ ВО «РОСТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ЭКОНОМИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ (РИНХ)»

ВЕСТНИК Таганрогского института имени А. П. Чехова

№ 2 / 2017

Журнал издается с 2006 года **ISSN 2225-501X**
С 2015 года журнал издается в электронной версии **e-ISSN 2306-2037**
http://www.tgpi.ru/science/herald-tgpi

Редакционная коллегия:

А. Ю. Голобородько (главный редактор),
А. В. Федоров (заместитель главного редактора),
С. Г. Букаренко, А. А. Волвенко, И. В. Голубева,
О. В. Кравченко, Н. А. Сенина, Д. В. Стаханов, Я. Е. Ромм,
М. П. Целых, А. М. Червоный.

Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова.

2017. № 2. 286 с.

Раздел I. Филология

Е.И. Бейн

РОЛЬ ГРЕКО-ЛАТИНСКИХ ЭЛЕМЕНТОВ ВО ФРАНЦЕЗСКОМ ТЕРМИНООБРАЗОВАНИИ

Аннотация: В статье рассматривается роль греческих и латинских элементов в образовании новых слов терминологического характера в современном французском языке, определяются тенденции в функционировании морфем иностранного происхождения (греко-латинских), характерные для языка на современном этапе его развития. Выявляются основные варианты словообразования, связанные с процессами лексикализации и грамматикализации

Ключевые слова: словообразование, этимологические дублеты, аффиксы, производящая основа, лексикализация, морфема, грамматикализация.

E.I. Beyn

THE ROLE OF GREECK AND LATIN ELEMENTS TERMFORMATION

Abstract. The article deals with the role of Greek and Latin elements in the formation of new words of terminological character in the modern French language. The author defines the main tendencies in functioning of the morphemes of foreign origin (Greek and Latin), which are characteristic of the language at the modern stage of its development. The article also reveals the main variants of word- formation, connected with the processes of lexicalization and grammaticalization.

Key words: word-formation, etymological doublets, affixes, deriving stem, lexicalization, morpheme, grammaticalization.

Еще в период предыстории (V-IX вв.) французский язык для своего обогащения использует два источника: развитие собственных ресурсов словообразования и заимствования из древних языков, прежде всего из латинского. Органически войдя во французскую лексику, латинизмы обогатили ее не только множеством целых слов (преимущественно с абстрактным значением), но и книжными производящими основами, а также префиксами и суффиксами, которые вычленились из «готовых» слов для образования новых производных по латинскому образцу, но в латыни не существовавших. В дальнейшем, особенно в периоды интенсивного развития тех или иных наук, потребность в научных терминах, в наименовании отвлеченных понятий снова приводит к латинскому, а затем и к греческому языкам в поисках подходящих целых слов и к созданию из книжных элементов (основ и аффиксов) новых слов. Особенно интенсивно этот процесс проходит в среднефранцузский период (XIV-XVI вв.) развития французского языка, когда происходит становление французской научной терминологии, и для которого характерно такое явление как релатинизация [3, 397].

Словообразовательная система французского языка, главной и определяющей часть которой является аффиксальное словообразование, отличается некоторой сложностью. Причину сложности многие лингвисты усматривают в том, что во французском языке словообразование осуществляется на базе двух разных основ, исконной и книжной. Повторные заимствования из латинского языка основ, аффиксов, слов, но уже в ином фонетическом виде приводит к образованию этимологических дублетных форм — народных и книжных. Старофранцузский язык (IX- XIIIвв.) отличался развитой словообразовательной морфологией, построенной на исконной основе. Исконные производящие основы давали многочисленные ряды производных с разнообразными исконными аффиксами, т. е. французский язык заимствует из латыни словообразовательную систему флективного типа. В дальнейшем словообразовательная система французского языка меняется. Рядом со словообразовательными типами на исконной основе появляются словообразовательные типы под влиянием и на основе латинских заимствований. Именно латинизмы явились той базой, на которой сложились словообразовательные типы с книжной основой. Они не были заимствованы из латыни как готовые структурные схемы, а сформировались уже во французском языке, вызвав коренные изменения в его словообразовательной системе. В словообразовательных связях, возникавших между образованиями на книжной основе, восстанавливались латинские словообразовательные модели, или возникали новые соотношения производящих основ и аффиксов, но, в любом случае, они были иными, чем в словообразовательных типах на исконной основе. То обстоятельство, что из латыни заимствуется лексический материал, а не готовые сло-

вообразовательные модели, привело к автономному развитию того или иного латинизма. Каждый латинизм входил в лексику французского языка отдельно от других заимствований из латыни. Большое количество латинизмов не давало регулярных соотношений с производящими книжными основами. Латинизмы изменили также лексическую парадигму французского слова. Рядом с исконной основой, употреблявшейся в сфере обиходного языка, укрепляются латинизмы той же семантики, распространявшиеся в сфере научного языка. С помощью латинизмов создается абстрактная лексика французского языка, латинизмы заимствуются прежде всего для обозначения отвлеченных понятий, связанных с развитием науки, государственности, образования, культуры [3, 6]. Таким образом, слово с исконной основой обозначает конкретный предмет или его качество, а слово с книжной основой обозначает отвлеченное понятие.

Следует отметить, что книжная основа неоднородна по своему составу. Большая ее часть исторически тождественна латинизмам, которые во все периоды развития французского языка заимствовались из классической латыни, из средневековой церковной и схоластической латыни, из научной латыни, которая до сих пор является источником корневых и аффиксальных морфем для научной терминологии. Книжными основами считаются также заимствования из древнегреческого языка, которые проникали во французский язык в основном через латинские переводы греческих авторов. То же самое происходит и с аффиксами (суффиксами и префиксами). Подобные аффиксы П. Гиро называет греко-латинскими, так как они встречаются и с греческими и с латинскими производящими основами [7, 62].

Положение греко-латинских терминоэлементов во французском языке не одинаково: одна и та же единица может выступать в роли производящей основы и форманта, обладающего как различительным, так и классификационным признаком; некоторые из них существуют как самостоятельные слова, многие как связанные основы; в составе сложений одни могут быть как первым, так и вторым компонентом, другие же занимают всегда одно определенное место. Одним из вариантов терминообразования являются дериваты, производные термины, образованные с участием префиксов латинского и греческого происхождения. Префиксация на греко-латинской основе имеет характерные особенности, отличающие ее от аналогичного явления во французском языке. Префиксы, образованные из слов и корней греко-латинского происхождения, обладают большей семантической емкостью, нежели префиксы французского языка. Это качество характеризует также многие неодносложные префиксы, произошедшие из префиксов и предлогов латинского и греческого языков. Подобная «лексичность» префиксов имеет этимологические корни. Такие префи ксы, как *équi-, auto-, micro-, macro-, poly-, iso-* и другие произошли от корней знаменательных слов латинского и греческого языков, лексическое значение которых еще не подверглось забвению. Другие префиксы типа *extra-, hyper-, super-, trans-, hypo-* и другие образовались от наречий и предлогов языка-источника. Этот процесс продолжился в старофранцузском языке, где многие наречия превращаются в служебные слова и в префиксы [1, 16]. Большая по сравнению с другими префиксами семантическая емкость греко-латинских префиксальных морфем проявляется в возможности существования аналога — самостоятельного знаменательного слова, в котором исследуемая деривативная морфема играет роль лексического центра. Таким аналогом обладает большая часть префиксов греко-латинского происхождения. К примеру, *extra-* (префикс) и *extra (m)* – имя существительное, обозначающее любой предмет высокого качества, *extrant (m)* – экстрант; *hyper-* и *hypéron (m)* – гиперон; *micro-* и *micron (m)* – микрон; *ultra-* и *ultra (m)* – реакционер, *ultron (m)* – ультрон; *télé-* и *téléaste (m)* — специалист в области телевидения; *mésa-* и *méson (m)* — мезон. Широкое распространение единиц такого рода (греческий или латинский префикс плюс французская основа) свидетельствует о достаточно глубокой ассимиляции иноязычных префиксов интенсивности во французском языке. Для указания на высокое качество предмета употребляются исключительно существительные с префиксами *super-, ultra-, extra-* . Таких единиц довольно много не только в терминологии, но также в языке прессы, рекламы, в разговорной речи. Среди префиксов, сообщающих предмету высшую степень качества, наиболее активными являются: *extra-*, получивший автономное употребление: *vin extra, les extralongues Royale* (о сигаретах), *Lavez tout avec X-Tra; ultra-*, который иногда служит основой производного образования: *auto-ultrex, shampooing équilibrant ultrex, ultra-doux*; *super-*, имевший в латинском языке значение «находящийся сверху, выше» , т. е. значение местонахождения, во французском языке рекламы приобрел значение превосходства, высокой степени: *super-frileuse, base de maquillage super hydratante.* Среди префиксов, не несущих идею интенсивности, наиболее распространены: *auto-, anti-, télé-, multi-, micro-, maxi-, mono-, mini-.*

Префикс не так тесно, как суффикс, связан с основой. Он уточняет идею, выраженную основой. В отличие от суффиксов, включающих слово в более широкие семантические категории, префиксы обозначают тот или иной признак соответствующего предмета или явления, сужающий или конкрети-

зирующий значение производящей основы менее тесная, чем для суффикса, спаянность с корнем, относительная свобода префикса способствуют тому, что некоторые префиксальные морфемы приобретают новые для себя функции, употребляясь в качестве эпитета. Так, префикс *super-*, заменяя форму *superieur*, употребляется в качестве «аналитического прилагательного» (*vin super, Amira super)*. То же самое, как было показано выше, можно сказать о префиксах *extra-, ultra-*. Относительная свобода префиксов во французском языке ведет, как и в других языках, к употреблению двух префиксов при одном корне, например:*mono-et multimoteurs.*

Большая семантическая наполненность греко-латинских префиксов лежит в основе другой их отличительной особенности, сформулированной Ж. Дюбуа как одновременный процесс грамматикализации и лексикализации деривативных морфем (для префиксов интенсивности) [6, 61]. Одновременный и разнонаправленный процесс грамматикализации и лексикализации заключается, по мнению Ж. Дюбуа, в том, что функции префиксов интенсивности сводятся к функциям грамматических показателей степени, в то время, как допустима их относительная автономность, состоящая в возможности образования на базе префиксов самостоятельных слов. Такая закономерность, считает Ж. Дюбуа, характерна для следующих префиксов: *ultra-, extra-, super-, sur-, hyper-, tres-, bien-, fort-*. К этим префиксам следует добавить следующие: *macro-* показатель большой степени, *micro-* показатель малой степени, *poly-* показатель множества, *mono-* показатель единичности.

По- видимому, одновременная тенденция грамматикализации и лексикализации присуща лишь заимствованным префиксам (в данном случае морфемам греческого и латинского происхождения). Вообще для префиксов процесс грамматикализации является естественным, что соответствует объективной закономерности развития языка. Если же префикс при этом является заимствованным, происходящим в языке-источнике из слов или корней знаменательных слов, то неизбежной при этом является его лексикализация. В результате подобного явления возможно выделение морфем-омонимов. Например, префиксы — показатели большой и малой степени *macro-* и *micro-* обладают омонимичными морфемами, развившимися на основе их значений. Эти морфемы не являются префиксальными (можно говорить лишь о префиксоидах) в силу того, что им присуще уже вещественное значение. В качестве префиксоидов *macro-* и *micro-* функционируют в моделях: *macro- + N* – нечто, относящееся к большим величинам; *micro- + N* – нечто, относящееся к малым величинам. Отсюда *microphotographie (f)* — не «малая фотография», а «фотография мельчайших объектов»; *micromètre (m)* – микрометр; *microvoltmètre (m)* – микровольтметр; *macrophotographie (f)* – макрофотография (фотография, увеличивающая изображенные на ней малые объекты).

Отличительной особенностью латино-греческих префиксов, образованных на базе слов и корней, является их однозначность, что также облегчает процесс лексикализации. Однозначность префиксов обусловлена их природой — слово или словообразовательный элемент заимствуется, как правило, в одном значении. Кроме того, заимствующая область — терминология — в силу своих требований содействует закреплению одного значения у деривативных морфем [4, 6]. В соответствии со значением префиксов формируются группы производных, имеющих общее значение. Производные с префиксами *équi-, iso-, macro-, rilo-, méga-, micro-, mili-* выражают степень (соответственно равенство *équi-, iso-*, большую *macro-, kilo-, mega-* или меньшую *micro-, milli-* степени). Производные с префиксами *poly-, mono-, uni-, multi-* выражают множество или единичность. А производные с префиксами *auto-, télé-* выражают направленность.

Производные с названными выше префиксами укладываются в следующие модели: 1) словообразовательные модели префиксальных производных с выражением степени; 2) словообразовательные модели префиксальных производных с общим значением множественности/единичности; 3) словообразовательные модели префиксальных производных с общим значением направленности. Сопоставление моделей префиксальных производных, выражающих различные степени (1-я группа), показывает, что подавляющее их большинство было заимствовано французским языком в XIII-XIV веках, в период становления французской терминологии, однако в настоящее время эти модели не обладают высокой степенью продуктивности. Лишь одна модель с префиксом *micro-* является высокопродуктивной. Высокая продуктивность этой модели можно объяснить отсутствием конкурирующих префиксов (близкий по значению префикс *hypo-* весьма малопродуктивен). Лингвистическими причинами невысокой (средней) степени продуктивности большинства моделей этой группы можно считать следующие: 1) специализация префиксов в разных областях применения, что связано с их сочетательными способностями; 2) существование конкурирующих моделей. Серьезной экстралингвистической причиной невысокой продуктивности префиксальных моделей является ограниченный круг понятий, передаваемых словами которые вступают во взаимодействие с префиксами. Этот признак связан со специализацией префиксов в определенных областях. Существуют деривативные морфемы (*méga-,*

kilo-, milli-), которые употребляются почти исключительно с наименованиями различных единиц. Число компонентов такого рода является ограниченным, что отражается на степени продуктивности модели. Префиксы, выражающие степени, не подвержены лингвистическим ограничениям в области сочетаемости. Префиксы *micro-, macro-, iso-, équi-* присоединяются большей частью к существительным французского языка книжного и народного происхождения. Примеры сочетания префиксов с терминоэлементами греческого и латинского происхождения ничтожно малы. Такие сочетательные способности префиксов говорят о достаточной степени их ассимиляции французским языком.

Некоторые префиксы этой группы, будучи малоупотребительными для образования слов терминологического характера, широко используются в языке прессы и в разговорной речи. К примеру в разговорной речи (повседневной) они выражают высокую (*archifou, hypersensible,extra-fin, ultra-chic*) или низкую(*mini-victoire, mini-tremblement)* степень качества или явления. Интересен тот факт, что некоторые из этих приставок могут подвергаться лексикализации, т. е. становятся полностью независимыми и используются как самостоятельные имена существительные или прилагательные: *les ultras de la Restauration, faire le plan de super, engager un extra pour une reception.*

Словообразовательные модели с общим значением множественности/единичности появляются во французском языке в XVI-м веке. Они являются мало- и среднепродуктивными. Причины невысокой продуктивности, в основном, те же, которые приведены для малопродуктивных моделей производных со значением степени. В сочетаемости префиксов этой группы с именем существительным ограничений не замечается. В подавляющем большинстве неологизмов вторыми компонентами служат французские слова книжного и народного происхождения.

Словообразовательные модели с общим значением направленности (префиксы *auto-, tele-*) сформировались в XIX-м веке, однако широкое распространение они получили лишь в XX-м веке. Эти модели высокопродуктивны (*autogeneration, autodirecteur, teleconference, telereperage, telediagnostic, teleguidage и др.*), что объясняется развитием автоматизации процессов производства и перспективами развития техники.

Среди греко- латинских терминоэлементов, занимающих конечную позицию в производном слове, например: *-phone, -scope, -tron, -metre, -graphe* и других, можно выделить терминоэлементы, приближающиеся к формантам, т. е. грамматикализованные, имеющие классификационный признак, и терминоэлементы, несущие различительный признак, что типично для производящих основ. Некоторые конечные терминоэлементы могут совмещать значение форманта и производящей основы. Эти функции свидетельствуют о кинетизме общего семантичесого значения терминоэлемента, о поэтапности процесса его грамматикализации. Характерно появление немногих терминов с конечными -*graphe, -tron, -scope,* значение которых абстрагируется, освобождаясь от лексической нагрузки (различительного признака) и сохраняя лишь квалификационный признак. Так, по модели с терминоэлементом *-scope* образуются термины, обозначающие уже не «аппарат для видения», а просто «аппарат».

Сдвиги в словообразовательном значении связаны со спецификой функционирования греческих и латинских терминоэлементов и их структурными особенностями. Заимствованные греко-латинские терминоэлементы заняли во французском языке особое место. Тот факт, что заимствовались не слова, а элементы в составе двух- и многокомпонентных единиц, обусловило однозначность терминоэлементов и связанность большинства из них. Связанным же корням свойственно ослабленное значение, которое проявляется лишь в слове и зависит от значений, сочетающихся с ним морфем: аффиксов или других корней. Таким образом, с момента появления терминоэлементов во французской терминологии их развитие идет от корневых морфем с ослабленной семантикой к суффигированным элементам, а через них — к суффиксам. Большая, по сравнению с суффиксами, семантическая емкость дает возможность большей части морфем функционировать как корневым, что выражается в наличии аналога у некоторых терминоэлементов, например: *gammagraphie – graphie (f) par les rayons gamma*; возможной сочетаемости с префиксами: *monoscope, télémètre;* употреблении в составных терминах соединительного гласного: *phasotron, filmothèque.* К суффиксальным морфемам греко-латинские терминоэлементы приближаются благодаря приобретению ими классификационного значения. Развитие терминоэлементов происходит в направлении их специализации в функции суффиксов.

Как говорилось выше, во французском языке можно наблюдать процесс постепеннго превращения компонентов сложных слов книжного происхождения, представляющие собой латинские и греческие основы, в суффиксы. Данный процесс заключается в том, что, выделившись из латинских и греческих заимствований, эти элементы начинают присоединяться к французским основам, образуя уже собственно французское слово. Возможность подобного образования от французских основ зависит от того, насколько четко и ясно ощущается семантика данного компонента, поскольку для того,

чтобы он получил способность образовывать новые слов, необходимо, чтобы его значение было вполне определенным и ощущалось достаточно отчетливо. Так, например, греческое *-thèque,* выделившись из *bibliothèque,* обладает ясно выраженным значением «место, где хранится что-нибудь», отсюда и возможность образований *cinémathèque, vinothèque* и многих других. Греческое *-mane* обозначает действующее лицо, имеющее склонность к чему-либо, отсюда образования *anglomane, dansomane* и им подобные. Нетрудно увидеть, что в подобных образованиях второй компонент действительно приобретает черты суффикса: он обладает довольно общим и широким лексическим значением, т. е. значением, хотя и строго определенным, но в достаточной степени отвлеченным, которое вообще свойственно суффиксам; участвует в образовании целого ряда новых слов, которые образуются аналогичным путем. В языке появляется особая словообразовательная модель, по которой образуются новые слова. Высокие словообразовательные возможности компонента свидетельствуют о его грамматикализации, т. е. превращении его в суффикс.

В современном французском языке подверглись превращению в суффиксальные морфемы и приобрели в той или иной степени словообразовательную активность — дали новообразования — следующие вторые части заимствованных сложных слов (в основном греческие): *-dro*me (греческое *dromos* - «бег»), выделившись из греческих сложных слов, дает такие французские образования, как *vélodrome, autodrome, boulodrome*; *-graphe* (от греческого «писать») участвует в современном языке в двух словообразовательных типах. Присоединяясь к основам существительных, обозначающих отрасли науки, культуры, формирует производное образование со значением а) специалист в той области, которая обозначена основой - *lexicographe, lithographe, photographe, culinographe;* б) названия приборов, действующих автоматически: *phonographe, coronographe, controlographe* (черный ящик в самолете); *-graphie* образует имена существительные со значением науки, раздела науки, научной дисциплины, например: *cinégraphie, océanographie, écographie, néographie* (образование неологизмов). Элемент *mane* воспринимается как суффикс, придающий производному значение «человек, имеющий неумеренную склонность к чему-либо», и присоединяется с этим значением не только к греческим, но и к французским основам: *toxicomane, hippomane, bibliomane, tableaumane, hellenomane* (человек, увлекающийся всем греческим). Элемент *rama* (греческое *orama* - “вид”), выступающий в качестве составной части образований типа *panorama, diorama, cosmorama* и других, дал в современном языке аналогичные образования: *cinérama, discorama, thecnirama, musicorama, éléctorama.* В современном французском языке как суффикс воспринимается элемент *-logie,* являющийся второй частью многих слов, заимствованных из греческого языка и образованных от греческих основ во французском языке. Этот элемент в значительной степени утратил свое этимологическое значение и признаки основы, но приобрел характерные признаки суффикса, служащего для образования существительных, обозначающих название научных дисциплин, а также их частей и разделов. В современном французском языке много новообразований с суффиксом *-logie*, который присоединяется с большой легкостью к латинским, греческим и французским основам. Назовем наиболее интересные образования, появившиеся сравнительно недавно: *axiologie* - аксиология, или учение о ценностях; *accidentologie* - наука о несчастных случаях на дорогах; *alcoologie* - научное изучение алкоголизма; *crénologie* - изучение минеральных вод; *gemellogie* - изучение близнецов; *nivologie* - наука о снеге; *rupologie* - наука о проблемах, связанных с промышленными отходами и другие. Суффикс *-logue*, который имеет то же происхождение, что и *-logie,* присоединяется не только к греческим, но и к французским и латинским основам. Существительные с этим суффиксом обозначают лиц, которые являются специалистами в различных областях наук. Среди новообразований с суффиксом *-logue* можно назвать: *cosmetologue, radiologue, toxicologue, océanologue, allergologue, communicologue* (специалист по коммуникации), *préventologue* и многие другие, появившиеся в сравнительно недавнее время. Однако в современном французском языке, в связи с очень широким распространением производных с суффиксом *-iste* , занимающим по степени продуктивности первое место среди суффиксов действующего лица, наблюдается постепенная замена формы *-logue* формой *-logiste.* Последняя, образовавшись в результате соединения двух суффиксов *-logue* и *-iste,* воспринимается как новый самостоятельный суффикс *-logiste*. На примере неологизмов можно заметить, как суффикс *-logiste* вытесняет суффикс *-logue*. Сравним: *biologue* и *biologiste*, *spéléologue* и *spéléologiste, néologue* и *néologiste*, *radiologue* и *radiologiste, météorologue* и *météorologiste*, а также неологизмы *embriologiste, hydrologiste, vulcanologiste, histologiste, stomatologiste.*

Рассмотренные морфемы обладают признаками словообразовательных элементов — суффиксов, участие которых в образовании новых слов позволяет говорить о продуктивности соответствующих словообразовательных типов в современном французском языке, а также о продуктивности именно греко-латинских суффиксов в современном французском словообразовании. Не все греко-латинские

элементы превратились в суффиксы, т. е. полностью грамматикализировались, некоторые находятся на пути грамматикализации. Например, элементы *-crate, -cratie* приближаются к суффиксальным морфемам. Такие неологизмы, как *téchnocratie, androcratie* (власть мужчин), *gynécocratie* (власть женщин), *idéocratie* (власть идеологии), *voyoucratie* (хулиганье) образовались по аналогии с греческими *aristocratie, démocratie*, и французским *bureaucratie*. Весьма показательным свидетельством движения в сторону грамматикализации этих элементов является их выделение из сложных слов и закрепление за французскими и не только основами.

Таким образом, латинские и греческие элементы являются одним из главных источников пополнения средств словообразования в современном французском языке. Они активно участвуют в образовании новых слов как в качестве производящей основы, так и в качестве префиксов и суффиксов, и этот процесс является одним из наиболее продуктивных. Префиксация и суффиксация на греко-латинской основе имеет свои характерные особенности. Греко-латинские префиксы чаще используются в языке рекламы, прессы и в разговорной речи, а суффиксы более востребованы в языке науки и техники. Благодаря распространению образования, средствам массовой коммуникации, прессе, научные, медицинские и технические термины становятся все более знакомыми широкой публике. Этот экстралингвистический фактор в какой-то мере объясняет использование греко-латинских элементов при образовании новых слов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бейн Е.И. Формирование класса наречий в истории французского языка: автореф. дис. … канд. филол. наук / Е.И. Бейн. – Ленинград, 1984. – 19 с.
2. Скрелина Л.М., Становая Л.А. История французского языка. - М.: Высшая школа, 2001. – 463 с.
3. Суслова Ю.И. Становление словообразовательной системы французского языка в XIV-XVI веках. - М.: Изд-во МГУ, 1983. – 172 с.
4. Черногорова Г.П. Некоторые принципы классификации греко-латинских терминоэлементов во французском языке//Словообразование во французском и немецком языках. - Челябинск, 1975. – С. 57-67.
5. Darmsteter A. Cours de grammaire historique de la langue française. - P.: Librerie Ch. Delagrave, 1934. –324 p.
6. Dubois J., Guilbert L. La notion de degré dans le système morphologique du français moderne// Journal Psych, janvier-mars. - Paris, 1961. – p. 115-121.
7. Guiraud P. Mots savants. - P.: Presses universitaires de France, 1978. – 127 p.

Н.М. Ким

ПРЕСУППОЗИЦИОННЫЙ СМЫСЛ ВЫСКАЗЫВАНИЙ В ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению роли лингвистических и экстралингвистических пресуппозиций в порождении и восприятии имплицитного смысла высказываний в публицистических текстах. Показано, что в основе восприятия выраженного на глубинном уровне семантической структуры высказывания скрытого смысла лежат лингвистические и экстралингвистические знания читатлей.

Ключевые слова: Пресуппозиция, имплицитность, импликация, прагматика, лингвистические компетенции коммуникантов.

N.M. Kim

PRESUPPOSITIONS THE MEANING OF SENTENCES IN PUBLICISTIC TEXTS

Abstract. The article examines the role of linguistic and astralingua socialist presuppositions in the generation and perception of implicit meaning of sentences in publicistic texts. It is shown that the basis of the percep-ment expressed at the deep level semantic structure expressing-of hidden meaning are the linguistic and extralinguistic knowledge citata.

Key words: Presupposition, implicit, implication, pragmatics, linguistic competences of communicants.

Высказывания в составе публицистического текста, содержащие на глубинном уровне смысловой структуры скрытый пресуппозиционный смысл, отсылают читателя к различным экстралингвистическим и лингвистическим представлениям.

Для выражения скрытого коммуникативного смысла в качестве экстралингвистической пресуппозиции используются литературные знания [5, 56]. Говорящий (журналист), осуществляя переход с эксплицитного уровня передачи информации на имплицитный, предназначенный для сообщения смысл частично передает иносказательно, т.е. с помощью парафразы, которая содержит апелляцию к литературным знаниям слушающего(читателя).

Журналист отсылает читателя к тем или иным литературным знаниям для смыслового (за счет возникающей семантической двуплановости) и эмоционально-оценочного обогащения речи. Следствием перефразирования в расчете на литературные знания слушающего является создание высказывания – носителя имплицитного смысла:

1) – Михаил Сергеевич, какое определение вы бы дали нынешнему отрезку истории? Нет ощущения, что мы опять движемся в тупик?

– **Лицом к лицу лица не увидать**. Мы растем и меняемся вместе со страной, поэтому дать объективную оценку происходящего довольно сложно.

В предложении *Лицом к лицу лица не увидать* выражен скрытый смысл, аналогичный эксплицитному смыслу следующего в посттексте высказывания: «Мы растем и меняемся вместе со страной, поэтому дать объективную оценку происходящего довольно сложно».

Обозначение литературных знаний как собственно экстралингвистической пресуппозиции в семантически емком компоненте может быть как прямым их обозначением (дословным, как в приводимом ниже высказывании, содержащем), так и намеком на них:1) **Между строк**. А между тем стихи Маяковского (если их оценивать не только с точки зрения лирики) содержат в себе полезные гражданские подсказки. Строки про **водопровод**, **«сработанный ещё рабами Рима»**, звучат серьезным **упреком** в адрес новой элиты. Что обустраивает нынешняя власть, на какую **перспективу** работает?

Заголовок текста нацеливает читателя на восприятие скрытой информации, которая обнаруживается между цитируемых строк В.Маяковского в качестве подтекста..Часть высказывания «как в наши дни сработанный ещё рабами Рима» содержит намек на то, что римляне, думая о будущем, работали на перспективу. Именно восприятие и понимание осуждения в качестве скрытого смысла позволяет сохранить логику развертывания высказываний в тексте.

При использовании в качестве пресуппозиций знания персонажа высказывание содержит семантически емкий компонент– имя персонажа:1) **«Маугли»** по имени Андрюша. Мальчик вырос в собачьей конуре; 2) Недавно один скандальный телеканал показал о них сюжет под заголовком «*Золушка* на пенсии из трущоб Запорожья выходит замуж *за миллионера* из Лос-Анджелеса». И все в нем было правдой. И все было ложью. Для их любви ещё не найдено слов. Только музыка…

Вид скрытого коммуникативного смысла определяется, в частности, местом имени персонажа в формально-грамматической структуре высказывания. Имплицитным может оказаться значение субъекта: 1) А счета Ельцина в швейцарском банке, о чем в юбилейном «Моменте истины» сказал **наш советский Мегрэ** – генерал Владимир Калиниченко. Имплицитно значение субъекта (*Ассоль*) и объекта (*Рею*), а также целой пропозиции: 1) Украинская **Ассоль**. «Украинская Ассоль» – прозвали Наталью Николаевну телевизионщики, заснявшие кадры из её жизни: энергодарский вечер, бокал красного в руке, голос Эллы Фицджеральд из приемника**… Она сошла на берег и стала ждать Рея**, чтобы накормить его борщом и варениками, показать подруг, с которыми в голодные времена создали клуб творческой интеллигенции, и блоки АЭС …; Слушала Эллу, учила детей, писала письма **Рею**.

Знание имен писателей, поэтов, их роли в русской литературе, особенностей творчества и идейного содержания произведений следует отнести к литературным представлениям читателей :

1) – Мне кажется, что главное, за что стоит бороться, - это за то, чтобы музыка пришла во все школы. Чтобы у родителей не возникло желание так поставить вопрос: **«Кто такой Пушкин?** Кто такой Чайковский? Есть список в котором сто миллиардеров. Я хочу, чтобы мой ребенок там был, в этой сотне. А **Пушкин** – его вы оставьте себе. Вместе с Чайковским и Прокофьевым»;

2) Е.Евтушенко, поэт: «Если бы **Пушкин** сейчас воскрес и вышел из своего домика на Мойке, то он мог бы быть вполне убит заточками».

Но случилось то, что случилось**: Александр Сергеевич** пал от руки гастарбайтера по фамилии **Дантес**. Тогда этих французов в России было, как сейчас таджиков… (В качестве срытого пресуппозиционного смысла выступает знание имени поэта – *Александр Сергеевич*, а также знание фактов его биографии).

При использовании в качестве экстралингвистической пресуппозиции знания идейного содержания литературного произведения высказывание может содержать семантически емкий компонент – название данного произведения, а также указание на автора художественного текста.

Расчет на литературные представления читателей позволяет журналисту выразить мысль наиболее аргументированно:

1) – На первый план вышли деньги. Можно бесконечно хапать, воровать, но **счастья** в конечном итоге это **не прибавит**. **Всё написано и описано в сказке о золотой рыбке**.- Написано. Однако это не мешает чиновникам на самых высших уровнях продолжать хапать и воровать; 2) И. Кириллов: Меня очень тяготило бремя так называемого «кремлёвского диктора». И однажды я попросил главу Гостелерадио С.Г. Лапина освободить меня от него. «**Перечитайте Салтыкова-Щедрина**, – ответил он, – и поймете, что с давних времен в русском общении важно то, что за этим стоит». Я внимательно перечитал Салтыкова-Щедрина и попытался перенести междустрочную **иронию великого писателя** в работу на программе «Время»; 3) … Могли бы сначала **«Подростка»** Достоевского **прочитать** – там **все про это написано**: что **не в деньгах счастье**.

Парафраза-цитата может единичным речевым произведением. Автор публицистического текста извлекает цитату из художественного произведения в экспрессивных целях:

1) В «АиФ на Дону»(№25, 2013г.) опубликована вторая статья о проекте морречфлота по строительству Багаевского гидроузла в районе хутора Арпачин. Называлась она **«И придет невод с травою речной…».**

Цитирование строчки из сказки о золотой рыбке позволяет автору текста выразить свое отношение, образно охарактеризовав строительство гидроузла .

Фразеологизированным средством экспликации скрытой информации являются цитаты - крылатые выражения. 1) **Служить бы рад?** Карьерный рост классиков не всегда проходит удачно; 2) **Лишние люди** (об инвалидах); 3) Причем чаще всего сами чиновники и скупают. Так что они, конечно, начальника послушают, но делать ничего не будут **не самим же себя высекать…** Скупили земли в Ставропольском, Краснодарском краях, но там на них, к счастью, работают и зарабатывают.

Семантически емкий компонент, отсылающий читателя к дословному знанию текста художественного произведения, – цитируемая часть высказывания – структурно может представлять собой номинативную единицу – слово или непредикативное сочетание слов (***Мертвые души*** *выборов. Как и куда пропали 700 тысяч избирателей*) или предикативную единицу – предложение (***Где деньги, Зин*?** (вопрос журналиста, обращенный к чиновникам).

Номинативная парафраза при включении в высказывание становится частью простого предложения и в его семантической структуре замещает место субъекта или одного из распространителей предиката, соответственно выражая тот или иной вид имплицитного коммуникативного смысла.

Тексты публицистического стиля содержат высказывания , представляющие собой дословную цитату: 1) **«В Москву! В Москву!»** – мечтали героини *чеховской пьесы*. Научимся ли мы обустраивать не только столицу, но и страну? Когда начнем главную патриотическую стройку? Когда сможем с гордостью позвать уехавших соотечественников «В Россию! В Россию!»?

Цитируемая часть является семантически емким компонентом высказывания. Скрытый коммуникативный смысл выводится на основании переосмысления значения цитируемой части применительно к информативному плану части высказывания, создаваемой говорящим в процессе речи.

Предикативная парафраза (предложение), представляющая обращение к литературным знаниям с целью вывода скрытого коммуникативного смысла, может быть выражена семантически емким компонентом, представляющим собой измененное говорящим извлечение из произведения:

1) **«Горе есть – с умом плохо!»** (Интервью с Ю. Соломиным о цене ошибок).

К историческим знаниям как разновидности скрытого пресуппозиционного смысла, обнаруживаемого на глубинном уровне семантики предложения и актуального с точки зрения ее понимания, следует отнести знание даты, времени события, имени исторического деятеля, периодов развития государства и др:1) Сотрудники этих структур до сих пор верят в возможность повторения **сценария 1917 года** и считают своей главной задачей не допустить силового переворота; 2) С неповторимым трагизмом **22 июня 1941** года говорил **о бомбежке Киева**. Потом – с нескрываемой радостью – **о первом салюте, о взятии Орла и Белгорода, о Победе**;3) Первое впечатление – я нахожусь **в Сталинграде сороковых годов**. Гута лежит в руинах, всюду груды мусора и щебня, людей на улицах практически нет.

Вид скрытого смысла, выводимого на основе исторических знаний, также зависит от места семантически емкого компонента в формально-грамматической структуре высказывания, преимущественно имплицитным оказывается значение адвербиального признака , субъекта и атрибутивного признака (*тропою Суворова*).

К историческим знаниям следует отнести представления о периодах развития государства. Наиболее часто журналисты отсылают читателя к знаниям о событиях 90-х годов. Скрытый пресуппо-

зиционный смысл выражается, если семантически емкий компонент отсылает к знаниям о 90-х, но не вступает в отношения следования с выраженным денотативно-коммуникативным смыслом высказывания. О распаде СССР:1) Старые цели и скрепы, в основе которых лежали классовая теория Маркса, построение коммунизма, борьба с мировым империализмом, начали ржаветь с начала 60-х годов и рухнули **в 1991 году**. Восстановлению они не подлежат; 2) Как система рухнула у нас, я прекрасно помню. Я был президентом Российской Федерации легкой атлетики СССР. **1992 год**. **Все – страны нет**; 3) **В 1991 г.** Ельцин полагал, что союзные республики никуда не денутся; о «новых русских»:1) На Британских островах всегда была в ходу «русская угроза». Потом, особенно **в начале девяностых**, пугалом стала «русская мафия», которая скоро доберется до доброй Англии; о разделе собственности государства в 90-е: 1) В начале 2000-х, когда Владимир Путин только пришел к власти, силовики, чувствующие себя обойденными во время **дележа 1990-х**, искренне придерживали его как альтернативу «власти олигархов»;2) Пытались, я думаю, и тогда ловчить. Особенно **в трудные 90-е** – тогда шло **отгрызание** у страны необъятного советского экономического «чуда»; 3) А то есть немало участков, которые скупили лихие ребята ещё **в 90-е,** и стоят они заброшенные. Но помогут ли меры?; об экономическом спаде:1)Недавно посмотрел интервью с одной актрисой, в котором она рассказывала, как **в 90-е годы** осталась совсем без работы и уже было отчаялась. В итоге она занялась извозом – проще говоря, стала «бомбить» и в день зарабатывать больше, чем за месяц в театре.

Скрытый пресуппозиционный смысл выражается, если семантически емкий компонент отсылает к знаниям о 90-х, но не вступает в отношения следования с выраженным денотативно-коммуникативным смыслом высказывания.

Количественно-именное словосочетание может выражать имплицитный коммуникативный смысл (семантически емкий компонент отсылает к соответствующим знаниям как скрытому пресуппозиционному смыслу, который вступает в импликативные отношения с выраженным смыслом высказывания, что ведет к установлению скрытого коммуникативного смысла):

1) Сердюков – это **опять 90-е**, клон Чубайса. Эй, НАТО! Разведчики! Айда к нам! Ситуация в Восточном округе РФ: внезапная проверка президента – боевая тревога, а самолёты не могли взлететь 10 часов. Скрытый коммуникативный смысл высказывания «Сердюков – это опять 90-е…» – предательство интересов государства.

К социальным знаниям - знаниям персоналий – относятся знания имен современных политических деятелей, чиновников, лидеров госуарств:1) Очень сильно переживает моя мама, ей особенно не нравится **Зюганов**. Она считает: Зюганов способен на всё. Лицо, говорит, такое. А по мне – так ничего, мужчина гордый и прочный; 2) В Америке уже говорили во время прошлых бомбежек – мол, мы наказываем **Каддафи, Милошевича, Саддама**...3) Ко мне как-то в Белоруссии после встречи со зрителями подошел человек и спросил: «Почему вы **о Горбачеве** говорите так же хорошо, как и **о Брежневе?»** «Вы знаете, я ещё так же хорошо говорил **о Хрущеве**», – ответил я.

Вид коммуникативного смысла определяется местом семантически емкого компонента – названия лица – в формально-грамматической структуре высказывания.

Имплицитно значение субъекта:

1) Не удивлюсь, если скоро в учебниках станут писать, что компьютер изобрёл **Билл Гейтс**, а мобильный телефон – **Стив Джобс**.

Говорящий (журналист) апеллирует к знаниям слушающего (читателя) о том, что Билл Гейтс и Стив Джобс не изобретали, что позволяет говорящему выразить, а слушающему воспринять иронию как скрытый коммуникативный смысл высказывания.

Имплицитно значение атрибутивного признака:1) Ведь Эпоха **Саакашвили** – это драма, как говорят в теннисе, не вынужденных ошибок. Можно понять желание разбираться с олигархами по-дзержински – нужны деньги; объекта:1) Один за другим «Момент истины» выигрывал суды **у Зюганова, Илюхина, Смолина, Харитонова, Явлинского, Жириновского.**

К пресуппозиционным знаниям персоналий относится известные коммуникантам имена спортсменов, актеров и т.п. Газета «Совершенно секретно» рассказывает о том, как в советские времена спортсмены сдавали экзамены:1) Прижал руку старичка (экзаменатора) к столу и сказал ему: **«Я – Попков! Понял?»**. Прервал конфликт тренер, который зашел в кабинет и закричал: «Толик! Ты не в ту аудиторию зашел!»

Высказывание *Я – Попков!* содержит скрытое требование поставить оценку за экзамен, именно такое понимание сохраняет смысловую связь с последующим предложением *Понял?*.

Газета «Аргументы и факты» рассказывает о новом романе Моники Белуччи:1) Так сказать, обновить свои ощущения – прикольно же с русским кавказцем роман закрутить. В конце концов *Моника Белуччи* может себе это позволить.

В данном случае в качестве семантически емкого компонента выступает имя известной актрисы. Имплицитный смысл, выраженный номинативной перифразой– знаменитость, известная актриса.

Ср. также нарицательное использование имен собственных:1) Если будем осуществлять политику эффективного сдерживания **маккейнов**, то результаты будут смешными. А если не будем, то страшными.

Важность владения пресуппозициями демонстрируют следующие примеры, в которых редакцией дается характеристика лицам, важная для понимания: 1) Первый президент СССР обрушился на нас с потоком брани – большая-большая статья. **РоДэУ** во всем виноват *(***президент Южной Кореи с 1988 по 1993г.** – ***ред.)*** и его, Горбачева, жадность; 2) Кого-то пожурили, кому-то объявили выговор, **Сафаров (глава МВД Татарстана** – ***ред.)*** ушёл в отставку; 3) Хотя был потрясающий случай с **Уховым (олимпийский чемпион по прыжкам в высоту** – ***ред.)***. **Загорулько (тренер по прыжкам в высоту** – ***ред.)*** как-то пригласил меня в ученики.

В качестве имплицитного пресуппозиционного смысла высказывания могут выступать знания о конкретных фактах, событиях, ситуациях, имевших место в действительности (в общественной, политической, экономической, культурной, спортивной жизни) и известных реципиенту. Эти знания могут касаться современной политической и общественной:1) Не пора ли прекратить экономические и политические авралы? Россию нужно строить не с пятницы на субботу, не под очередной **«валдай»**, а навсегда; 2) Депутаты, спортсмены, участники сытных политических **«селигеров»** беззвучно шевелят губами, а в голос поет один Жириновский; 3) У власти много разных качеств. Есть и такое: даже когда она делает вид, она не слышит. Так было с **Байкалом**, **поворотом северных рек**, **Химкинским лесом…**; а также политической жизни прошлого: 1) Завтра на работу. Люди, расскажите! – был такой случай: вы вернулись, а тут порядок? Все спокойно вертится, вас не уволили? Никого это не минует, даже глав государства. **Вспомните хотя бы неудачный отъезд на юга Хрущева и Горбачева.**

Лингвистическая пресуппозиция отождествляется с языковым, лингвистическим опытом носителей языка, или лингвистической компетенцией. В лингвистическую компетенцию коммуникантов включаются различные представления о языке [3, 117].

Газета «Совершенно секретно» рассказывает о поступлении в вузы спортсменов в советские времена:1) Взял листок бумаги и начал читать все ответы подряд: «Май нэйм из Сергей. Ай воз борн ин найтин фифти найн. Май фазер воз…» И так далее. Читал *с выражением*.

Лингвистические представления читателей позволяют понять и оценить комизм ситуации: выразительное чтение английского текста в русском фонетическом оформлении.

Авторская ирония как скрытый коммуникативный смысл высказывания может быть выражена с опорой на соответствующие языковые компетенции носителей языка (читателей газеты), в частности, на знания орфоэпических норм. Это позволяет автору выразить соответствующее отношение к « принятию сотен законов» и т.д.: 1) Ежегодно принимаются сотни новых законов, отдаются важнейшие распоряжения, призванные **«углУбить»** (как говорил М. Горбачев) демократию и улучшить жизнь народа.

Представления о синтагматических сочетательных свойствах языковых единиц, узуальных и окказиональных, знание закона семантического согласования, которое «может не осознаваться… в явной форме» [6, 201] , ведет к пониманию читателем «непредсказуемых» сочетаний. Восприятие слов в таких контекстах в прямом значении ведет к нарушению семантического согласования: 1) Это дает возможность вновь **поджечь** Кавказ. Сперва **заполыхает** Закавказье, потом **огонь перекинется** на Северный Кавказ и далее.

В лингвистическую пресуппозицию включается знание и понимание особенностей преднамеренного употребления языкового средства, создающего коммуникативно-восполняемые высказывания. Знание и понимание преднамеренного использования языкового средства, создающего высказывание со скрытым смыслом, рассматривается как лингвистическая пресуппозиция:1) Сказано: «Дорогу осилит идущий» – оно так. **Но дорожные знаки надо разумно расставить, чтобы идти в правильном направлении**.

К такому знанию и пониманию особенностей преднамеренного употребления языкового средства может быть отнесено знание коммуникативно-прагматических норм («жанровая норма» [1, 343]). «Мы обладаем богатым репертуаром устных и письменных жанров (в том числе жанров публицистических). Практически мы уверено и умело пользуемся ими, но теоретически мы можем и вовсе не знать об их существовании» [1, 343].

Для жанров публицистического текста характерно использование тропов и приемов речи, а знание тропов и приемов речи и возможность употребления образного слова следует относить к лингвистическим пресуппозициям коммуникантов:1) А главное – понимать, что, когда человек что-то создает

(пусть даже морковку на огороде выращивает), он **вызревает**. **И не упадет на землю недозрелым плодом**.

Понимание фигур речи и тропов обеспечивается соответствующими пресуппозициями реципиентов. Смягчающее обозначение чего-нибудь, особенно неприличного, грубого оказывается возможным вследствие наличия у коммуникантов соответствующих знаний о языке: 1) Маккейн не был популярным политиком, если бы он периодически не проходился по России. Он **чувствует каким-то местом, которым он думает**, что это эффективно с точки зрения его базового электората; 3) **Раздолбайство** какое-то, что ли, **хотя есть слово и похуже**. Футболисты кальян покуривают перед важным матчем, теннисисты ночь перед турниром проводят за карточным столом.

Ирония как скрытый оценочный смысл воспринимается в случае наличия у читателя необходимых фоновых знаний:1) Кабинет Медведева решил вопрос косвенно – через «пенсионную формулу», стимулирующую **выходить на пенсию** как можно **позже (в идеале – после смерти).**

Знание метонимических моделей переноса наименований относятся к лингвистическим компетенциям носителей языка [4, 310].

«В языке существует закономерность, согласно которой названия местностей, помещений, учреждений и т.д. могут быть использованы также для обозначения находящихся там людей…» [7, 155]:

1) Нам – **Мариинке, Большому театру, другим коллективам** – сейчас думать надо о благотворительных акциях, особенно для школ и вузов. Либо они к нам, либо мы к ним. (Мариинка – коллектив Мариинки, Большой театр – коллектив Большого театра); 2) В последние годы *Кремль* между развитием и контролем выбирал контроль;3) И давайте скажем прямо: не нужно питать иллюзий по поводу того, что **глубинная Россия** с гордостью распевает песню про «дорогую мою столицу».

Метонимический перенос осуществляется по модели «время события – событие»:1) «Приверженцы фундаментального консерватизма, идеализирующие **Россию до 1917г.**, похоже, так же далеки от реальности, как и сторонники западного ультралиберализма». (Прямая номинация: Россию до революции 1917 года).Метонимический перенос по модели «место события – событие»:1) **«Валдай»** показал, что власть пытается адаптироваться к новой политической системе. (переносная номинация - *Валдай* , прямая номинация - *встреча на Валдае*);2) Как думаете, почему с Блаттом, который привел команду к олимпийским медалям, после **Лондона-2012** решили не продлевать контракт? (Метонимическая номинация - *Лондон-2012* , прямая номинация - *олимпиада в Лондоне в 2012 г.*).

Представления о способах реализации структурной схемы предложения входят в число лингвистических представлений носителей языка. Понимание значения конструкций со смещенным определением обусловлено именно такими знаниями: 1) **Затопленные кредиты** (кредиты людей, у которых затоплены во время наводнения дома); 2) **Золотая** Татьяна, **золотой** пьедестал, золотой канкан (Татьяна, получившая золотую медаль; пьедестал, на котором выдают золотые медали; танец, который российские волейболистки станцевали после вручения им золотых медалей на олимпиаде в Лондоне).

Знания значений графических средств (подчеркиваний в тексте, шрифтовых выделений), представления о роли восклицательного знака в середине предложения и др. входят в число лингвистических компетенций читателей газет.

Подчеркивания в газетном тексте касается значимой, важной с точки зрения журналиста информации, к которой он стремится привлечь особое внимание читателя:1) Вот и приходим мы к простой вещи – <u>смысл жизни может быть в воспитании себя.</u> Не образования, нет! Воспитания; 2) Я готов подтвердить хоть под присягой ООН – <u>солдат в районе не было: повстанцы специально целились в мирных жителей</u>.

Ненормативное использование прописных букв для актуализации смысла возможно в случае наличия у читателя соответствующих орфографических знаний, а также представлений о способах акцентирования смысла , средствах создания языковой экспрессии:1) Нельзя лишать их этой уникальной возможности – петь в хоре. Потому что в том числе и таким образом дети становятся **С**согражданами;2) ***СОЧИ***ним? «До встречи в Сочи»;3) В западных СМИ раз сто сообщали сенсацию: опасаясь ударов США, президент Башар Асад приказывал разместить ПВО и танки среди жилых кварталов и древних достопримечательностей столицы Сирии. Так вот это, мягко говоря, **НЕПРАВДА**.

Вопросительный и восклицательный знаки могут оказаться внутри предложения, если они относятся к вставным конструкциям или сами образуют вставки, передавая соответствующее авторское отношение:

1) В этом году Министерство обороны пошло на рекорд: в военные вузы набраны 15тыс. курсантов. Это в 7,5**(!)** раза больше, чем в 2012 году.

Восклицательные предложения относятся к средствам грамматикализации скрытого коммуникативного смысла, как правило, оценочного. Модальная рамка таких коммуникативно-восполняемых

высказываний (скрытый коммуникативный оценочный смысл) как правило, имеет вид: «Х, и говорящий считает, что это много\мало, хорошо\плохо»:1) И каждый раз выясняется, что какая-то часть дипломированных медиков даже не знает цифр нормального артериального давления! (Скрытая оценка «плохо»); 2) Детская смертность за последние 250 лет снизилась в 30 раз! (Скрытая оценка «хорошо»).

Использование кавычек в случае переносного употребления слов и словосочетанй позволяет читателю, обладающему знаниями о такой функции кавычек, воспринимать соответствующее значение.: 1) Если ущемить клановые интересы, кланы могут ответить – как умеют. Где-то что-то взорвется, например**… «Ворошить муравейник»** власть пока не рискнет; 2) И это не просто **«фантомные боли»**, не утихшие после распада СССР.

К лингвистическим знаниям следует отнести знания содержательных коннотаций, известных в данном языковом коллективе, актуализируемых в том или ином контексте в качестве потенциальных сем лексического значения:

1) Подумаешь, напугал своими ракетами. У нас город с древних времен стоит, мы **Христа видели** – а он-то что в жизни **видел? Гамбургеры?**

2) …Ба-бах и немцы - (немецкие спортсмены, употребившие допинг) начали выстреливать по всем фронтам. Получилось, что они вроде как с **атомной бомбой**, а мы против них **с палкой**. Конечно, наши в долгу не остались. Про себя скажу: я в этом плане чист.

Сопоставление и противопоставление нерядоположенных понятий (*Христос* и *гамбургер, атомная бомба* и *палка*) оказывается возможным за сет актуализации потенциальных сем

В публицистических текстах представлены высказывания, которые наряду с пресуппозиционным смыслом, не предназначенным для сообщения, содержат имплицитный смысл, который устанавливается в результате взаимодействия пресуппозиционного смысла с выраженным на поверхностном уровне высказывания денотативно-коммуникативным смыслом:_1)Нас без всяких объективных поводов загнали в ситуацию кризиса 1998г. Но авантюристы из чубайсовско-кириенковского правительства тогда хотя бы пытались выбраться из ловушки. А тут – рукотворный кризис, организованный на пустом месте. **Из нас сделали Грецию**. На каком основании?

Скрытый коммуникативный смысл выделенного высказывания воспринимается читателем при наличии у него соответствующих знаний об экономической ситуации в Греции.

Публицистические тексты могут апеллировать к различным оценочным (количественным и ценностным, аксиологическим) представлениям читателя. Оценка может быть выражена как скрытый пресуппозиционный смысл (1) и как скрытый коммуникативный смысл (2), в последнем случае при помощи восклицания говорящий выражает свое отношение к названному количеству как значительному: 1) Волнует ли топ-менеджера «Газпромнефти» повышение цен на бензин, если его доход в **200 раз** больше средней учительской зарплаты по стране? 2) Согласно этим же данным член правления Сбербанка или группы ВТБ в месяц зарабатывает в **500 (!)** раз больше воспитателя в детском саду. Не лучше ситуация и в других банках с госучастием.

Темпоральные представления коммуниканов наиболее часто (наряду с оценкой стоимости) оказываются важными для порождения и восприятия смысла высказываний в публицистическом тексте:

1) Под самый Новый год – 29 декабря 2002 года **(11 лет назад!)** в этой квартире произошел пожар. А после жильцы, прописанные там, съехали;2) Наша женская сборная это звание уже получила, взяв на турнире в Германии «золото». **Впервые за 12 лет;** 2) Снаряды с газом были произведены **в 1952 (!) и 1967 годах** и привинчены к ракетам кустарным образом. Сирия же обладает *современным* российским оружием – но любые доказательства не будут услышаны Западом.

Читатель (реципиент) сочетает эксплицитно выраженную мысль автора со словами экстралингвистическими знаниями (представлениями о 14 км, 11 годах, 12 годах) и лингвистическими пресуппозициями (знанием значений многоточия, восклицательного знака, роли парцеллированных конструкции в смысловом акцентировании) и устанавливает соответствующий коммуникативный смысл – *много*.

«Оценочный смысл могут иметь чисто дескриптивные высказывания, если описываемое в них положение вещей в «картине мира» говорящих расценивается как хорошее или плохое: *Дорога была каменистой, мы с трудом передвигались вперед;* их можно называть «квазиоценочными» [2, 33]:1) У молодежи **нет работы и жилья**. В селе **нет газа**. Нет сельского хозяйства; 2) Но стоит подплыть чуть ближе, и картина меняется: **изрытые колеей дроги, покосившиеся заборы, брошенные и поросшие бурьяном дворы**; 3) После принятия резолюции президент Ирана впервые за десятилетия поговорил с президентом США, наметился **выход из иранского ядерного тупика.**

Первые два высказывания описывают «положения дел», оцениваемые как отрицательные, содержат скрытую отрицательную квазиоценку; третье высказывание описывает «положение дел», оцениваемое как положительное, содержит положительную квазиоценку.

В качестве скрытого коммуникативного смысла может быть выражена сравнительная количественная оценка:1) В рейтинге числа научных публикаций «Nature» Российская академия наук заняла **193-е** место из **200** (Китайская академия наук в этом списке на **12-м** месте).

Достижение коммуникативных намерений журналистов возможно в случае наличия у читателей общего с ними фонда экстралингвистических и лингвистических знаний, актуализируемых в виде скрытого пресуппозиционного смысла высказываний в публицистических текстах.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества/М.М. Бахтин М.: Искусство,1986. – 445с.
2. Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки / Е.М.Вольф. - М.: Едиториал УРСС, 2002. – 280 с.
3. Ким Н.М. Лингвистические пресуппозиции в смысловой структуре высказывания (на материале публицистических текстов)//Лингвистика, лингводидактика и межкультурная коммуникация:теория и практика:Сборник научных трудов 3 Международной научно-практической конференции, 23-24 апреля 2015. – Ростов: Изд-во ЮФУ, 2015 . – С. 117-123.
4. Ким Н.М., Набиева Я.А. Дискурсивная метонимия в текстах с именами числительными // Язык и речь в синхронии и диахронии. Материалы Пятой междунар.науч.конф, посвященной памяти проф. П.В. Чеснокова. - Таганрог. Изд-во Таганрогского института имени А.П.Чехова, 2014. – С.310-314.
5. Лисоченко Л.В. Высказывания с имплицитной семантикой. Ростов-на-Дону / Л.В.Лисоченко . Ростов: Изд-во Рост. ун-та, 1992.-160 с.
6. Норманн Б. Ю. Грамматика говорящего / Б.Ю.Норманн.- СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 1994.– 228 с.
7. Шмелев Д.Н. Очерки по семасиологии русского языка / Д.Н.Шмелев – М.: Едиториал УРСС, 2003.– 244с.

Т.А.Крепких

ФОРМАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ РАЗЛИЧИЯ КОНСТРУКЦИЙ СО ВТОРЫМ ВИНИТЕЛЬНЫМ И ИХ ЭКВИВАЛЕНТОВ В ДРЕВНЕРУССКОМ И СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Аннотация. В статье выявляются разные способы (формы) представления в языковом сознании одного и того же объективного содержания, передаваемого конструкциями со вторым винительным и их эквивалентами.

Ключевые слова: семантические формы мышления, параметр, второй винительный, творительный предикативный, эквивалент.

T.A. Krepkikh

FORMAL AND SEMANTIC DISTINCTIONS OF DESIGNS WITH THE SECOND ACCUSATIVE AND THEIR EQUIVALENTS IN OLD RUSSIAN AND MODERN RUSSIAN LANGUAGES

Abstract. In article different ways (forms) of representation in language consciousness of the same objective matter retold by designs with the second accusative and their equivalents come to light.

Key words: semantic forms of thinking, parameter, the second accusative, instrumental predicative, equivalent.

Изучение взаимодействия языка и мышления остается одной из важнейших проблем теоретического языкознания и философии языка.

К настоящему времени достаточно полно исследованы логические формы мышления, которые являются универсальными, общечеловеческими, они порождаются процессом познания и не зависят от строя языка, на котором осуществляется мышление. Однако ряд отечественных и зарубежных ученых обратили внимание на различия в формах мысли, связанные со спецификой грамматических форм в разных языках. Другими словами, существует зависимость способов (форм) осмысления (отражения) одних и тех же объективных фактов от особенностей грамматического строя того или иного языка.

Большой вклад в разработку вопроса о взаимодействии языка и мышления внес профессор П.В.Чесноков. Объединив наблюдения учёных и собственные изыскания в области взаимодействия языка и мышления, П.В.Чесноков высказал мысль о том, что человеческому мышлению присущи два

типа форм – логические и семантические. По словам П.В. Чеснокова, семантические формы мышления связаны с особенностями грамматического строя каждого конкретного языка. Эти формы «могут совпадать в разных языках и различаться на разных этапах исторического развития одного языка, а также в разных случаях использования средств одного языка на одном историческом срезе» [3, 20].

Как замечает П.В.Чесноков, семантические формы многообразны, что не дает возможности описать каждую из них в отдельности. Ученый определил 10 основных параметров этих форм, в пределах которых может быть интерпретирована каждая семантическая форма. Назовем эти параметры.

Параметр 1 – степень расчлененности содержания при отражении действительности.

Параметр 2 – степень самостоятельности отражаемого содержания.

Параметр 3 – распределение совокупного содержания мысли между её компонентами (расположение структурной границы между содержаниями соотнесенных между собой компонентов).

Параметр 4 – характер охвата отражаемого содержания.

Параметр 5 – порядок следования компонентов мысли.

Параметр 6 – система отношений между компонентами мысли.

Параметр 7 – направленность отношений между компонентами мысли.

Параметр 8 – собственно отношения между компонентами мысли.

Параметр 9 – степень структурной полноты мысли.

Параметр 10 – степень повторяемости содержания. [3, 24-40].

В свете теории семантических форм мышления, изложенной выше, рассмотрим древнерусские конструкции с двойным винительным падежом и их эквиваленты в древнерусском и современном русском языках.

В конструкциях с двойным винительным употреблялись две формы винительного падежа существительного, прилагательного, местоимения, причастия в разных их комбинациях. Первая форма винительного падежа обозначала прямой объект, вторая выполняла предикативную функцию. Обеими формами винительного падежа управлял один и тот же переходный глагол в форме инфинитива или личной форме, а также причастие как именное (краткое), так и местоименное (полное), образованное от переходного глагола. Степень зависимости этих форм от глагола разная: большая – формы первого винительного, меньшая – формы второго винительного, так как последняя зависит не только от глагола, но и от формы первого винительного [1, 364]. Приведём примеры:

2В 1В 1В

Коцелъ князь <u>постави</u> <u>Мефодья</u> <u>епископа</u> въ Панонии [Лавр. лет.]; *<u>привезоша</u> <u>и</u> въ Новго-*

2В 1В 2В 1В 2В 2В

родъ <u>мертвъ</u> (Новг. I лет); *и узрѣша пълкы стояща* (Новг. I лет.); *<u>видѣчи</u> его <u>болна</u> <u>суща</u>* (Ипат. лет.) и др.

Как отмечает А.А. Потебня, в языке все подвижно и ничего не проводится до конца, то есть параллельно с одними языковыми единицами могут функционировать другие языковые единицы, выражающие то же самое содержание [1, 365]. Это положение относится и к нашему материалу.

Действительно, уже в древнерусском языке второй винительный падеж существительных, прилагательных и причастий имел эквивалент – творительный предикативный существительных, прилагательных и причастий. Творительный предикативный прилагательных и причастий появился позже и конкурировал со вторым винительным в течение длительного времени включая период XVIII-XIX вв. Например: *Нарекъ ю дщерь себѣ* (Ипат. лет.) и *Нарекъ ю дщерью собѣ* (Лавр. лет.); *…видячи его болна суща и прославять человека любо добрымъ любо злым* (Лавр. лет.). В последнем примере употребляется присвязочный элемент *суща* – причастие от глагола *быти*. Данный элемент, очевидно, указывает на предикативную функцию второго винительного, выраженного прилагательным и причастием.

Переход от одной структуры языка к другой для передачи одного и того же объективного содержания влечет за собой изменение способов (форм) выражения мыслей. Покажем это на примерах.

Параметр 6. Как отмечают многие ученые, человек осмысливает окружающий мир по частям, так как не обладает способностью отобразить объективную реальность в полном объеме. Приобретая знания о каком-либо участке действительности, человек может отображать отношения либо между одними его частями, либо между другими. Вследствие этого возникают различия в системе отношений между компонентами мыслей, отражающих одно и то же объективное содержание: при разных структурах мысли устанавливаются отношения также между разными компонентами [3, 35]. Сравним две конструкции:

1В 2В

Постави Мефодья епископа в Панонии (Лавр. лет.) и *В то же лѣто поставиша епископомь Семеона Володимерю* (Сузд. лет.). В первой конструкции отображены следующие компоненты мысли: действие, выраженное переходным глаголом, и объект, выраженный формой первого винительного падежа, то же действие и объект, выраженный формой второго винительного падежа. В конструкции с творительным предикативным второе объектное отношение не отражается, так как форма творительного падежа в сочетании с глаголом образует синтаксически связанное единство, функцией которого является выражение предикативных отношений. Следует заметить, что между формами первого винительного и второго винительного также существует связь, но она является формальной: вопроса от первого винительного ко второму винительному (и наоборот) задать невозможно.

На протяжении развития русского языка основным эквивалентом второго винительного стал творительный предикативный. Однако в письменных памятниках русского, украинского и белорусского происхождения на месте второго винительного фиксируются конструкции, включающие предлоги *за*, *в* и форму винительного падежа существительного. Например: *за приставы его посади* (Пск. 1 лет.), *сына нашего Петра за законного наследника признавали* (Акты Петра I); *...постави наместника своего Алексея въ епископы Володимерю* (Воскр. лет.), *въ учители выбирают учителных людей* (Г.Котошихин) и т.п. Конструкции с предлогом *за* употребляются и в современном украинском и белорусском языках. Предложно-падежные формы, эквивалентные второму винительному существительных, не получили широкого распространения в русском языке: их употребление ограничено лексическими характеристиками как глагола, так и имени существительного [5, 57-71]. В современном русском литературном языке обнаруживаются единичные примеры конструкций рассматриваемого типа: *счесть за редкость, за честь, признать за лидера, взять в жены* и т.п.

Параметр 1. При построении мысли объективно единое содержание может быть расчленено на разное количество сегментов – большее или меньшее. Это зависит от того, какими языковыми средствами выражается отношение между предметами и явлениями.

2В

Ср. *Постави Мефодья епископа* (Лавр. лет.) и *Постави наместника… въ епископы* (Воскр. лет.).

В том случае, если отношение между действием и предметом передается синтетическим способом, оно (отношение) мыслится слитно как с компонентом, выражающим именное понятие (*епископа*), так и с действием (*постави*). Таким образом, первая структура используется для слитного отражения в языковом сознании предмета и отношения к нему. Во втором примере все компоненты содержания мыслятся раздельно: действие выражено глагольной формой, предмет – падежной формой, а для раскрытия отношения между данными компонентами используется предлог – новый компонент мысли, содержанием которого является идея включения кого-либо, чего-либо в какую-либо группу, в какой-либо класс.

Параметр 4 выявляет характер охвата отражаемого содержания каждой (отдельной) единицей мышления. Так как совокупное содержание мысли может по-разному распределяться между её компонентами, один из компонентов может заключать в себе больший объем целого содержания, а другой – меньший. Для анализа в указанном аспекте обратимся к отмеченным выше конструкциям *Постави Мефодья епископа* (Лавр. лет.) и *Постави наместника…въ епископы* (Воскр. лет.).

Содержанием мыслительной единицы *постави* в первой структуре является действие и отношение между действием и двумя предметами: *постави Мефодья*, *постави епископа*. В этих сегментах мысли действие отражается вместе с отношением. Как замечает П.В.Чесноков, в процессе развития грамматической и семантической формы идея отношения в ряде случаев переместилась в содержание глагола, оказавшегося по этой причине сильноуправляющим, а зависимое имя стало обозначать только объект, вместе с тем показывая, что отношение, отраженное в глаголе, направлено в сторону объекта [3, 28-29].

Во второй структуре в компоненте *постави* мыслится действие и два отношения:

1) отношение между действием *постави* и предметом *наместника*;

2) отношение между действием *постави* и предметом *въ епископы*.

В сегментах мысли *постави епископа* и *постави въ епископы* компонет *постави* отражает неодинаковый объем целого содержания. В конструкции *постави епископа* компонент *постави* заключает в себе более широкий охват совокупного содержания мысли, в сравнении с тем же компонентом в конструкции *постави въ епископы*. В мыслительной единице *постави епископа* действие и отношение к предмету отражаются слитно. В конструкции *постави въ епископы* тот же компонент (*постави*) выражает действие и определенную часть отношения между действием и предметом, так как для выражения отношения между названными компонентами используется также предлог, который берет на себя функцию выражения отношений.

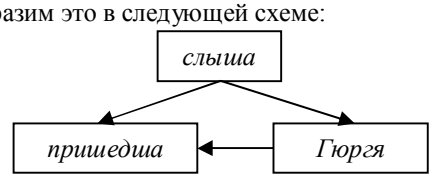
Параметр 5 – порядок следования компонентов мысли. Мыслительный процесс осуществляется на конкретном языке. Языки различаются порядком слов в предложении и словосочетании, поэтому порядок следования компонентов мысли может быть различным при мышлении на разных языках, а также при мышлении на одном языке, если для него характерен достаточно свободный порядок слов. Так как в древнерусском и современном русском языках порядок слов свободный, то и порядок следования компонентов мысли будет соответствовать порядку слов. Приведем примеры: *Поставиша Семеона епископомъ Володимерю* (Ипат. лет.), *Землю глаголеть матерью* (Ипат. лет.), *Нарекъ ю дщерью собѣ* (Лавр. лет.), *Маловѣрными зоветъ всѣхъ* (Ев. Калиста) и др.

Рассмотрим структуры со вторым винительным причастия действительного и страдательного залогов.

В старорусском и современном русском языках второй винительный причастия был вытеснен формой творительного падежа (как и прилагательного) или придаточным предложением с союзом *что*, например: ср. *князя привезли в Москву скованного* и *князя привезли скованным*; *Изяслав же слыша Гюргя пришедша* (Ипат. лет.) и *Изяслав же услышал, что Георгий пришел*.

Тождественные по содержанию конструкции – древнерусская *Изяславъ же слыша Гюргя пришедша* (Ипат. лет.) и совр. рус. *Изяслав услышал, что Георгий пришел* – отражают разную систему отношений.

В древнерусской структуре заключено отношение действия (*слыша*) к объекту (*Гюргя*), отношение того же действия к признаку как объекту восприятия (*пришедша*) и отношение объекта (*Гюргя*) к признаку (*пришедша*). Отразим это в следующей схеме:



В современной конструкции передается отношение действия к ситуации, некоторому событию, выраженному в придаточной части. В рамках содержания придаточной части (…*что Георгий пришел*) соотношение объектов, представленное в древнерусской конструкции, отсутствует: первый объект (*Гюргя*) выступает в качестве субъекта (*Георгий*), а второй объект (*пришедша*) трансформировался в предикативный признак (*пришел*).

Как отмечает В.И.Борковский, дальнейшее преобразование конструкций со вторым винительным падежом было различным в зависимости от того, какая часть речи использовалась во втором винительном [1, 370].

В современном русском языке на месте второго винительного имен существительных представлен только творительный предикативный. Второй винительный прилагательных и слов, образующих формы по типу форм прилагательных, сохраняется в современной русском языке, но употребляется редко, например: *Муж любит жену здоровую* [4, 47-48].

Таким образом, различия в грамматических формах обусловливают разные способы (или формы) представления в языковом сознании одного и того объективного содержания.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Борковский В.И., Кузнецов П.С. Историческая грамматика русского языка. – М.: Академия наук СССР, 1963. – 512 с.
2. Ломтев Т.П. Очерки по историческому синтаксису русского языка. – М.: Изд-во. Москов. ун-та, 1956. – 596 с.
3. Чесноков П.В. Грамматика русского языка в свете теории семантических форм мышления. – Таганрог, 1992. – 166 с.
4. Чеснокова Л.Д. Конструкции с предикативным определением и структура предложения. – Ростов н/Д, 1972. – 135 с.
5. Шведова Н.Ю. Очерки по синтаксису русской разговорной речи. – М.: Наука, 1960.– 324 с.

В.А. Лавриненко

ФАКТОРЫ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ ПРИНАДЛЕЖНОСТЬ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ К РАЗГОВОРНОМУ СТИЛЮ (на материале французского языка)

Аннотация. Посредством стилистического анализа фразеологизмов сниженных регистров языка – разговорно-бытового, просторечья и арго – автор приходит к выводам, что стилистическая роль фразеологизмов, напрямую связана не с их номинативной функцией, а с экспрессивной, т. е. с функцией эмоционально-оценочного воздействия на собеседника, что достигается образностью и коннотациями фразеологического значения.

Ключевые слова: фразеологизм, стилистическое функционирование, разговорный язык, просторечье, арго, образность, метафора, экспрессивность, оценочность, эмоциональность, тематическая классификация, лексический анализ.

V.A. Lavrinenko

FACTORS DEFINING PHRASEOLOGICAL UNITS AS PART OF THE CONVERSATIONAL STYLE (with reference to the French language)

Abstract. The stylistic analysis of low colloquial phraseological units such as spoken, substandard language and jargon enables the author of the article to conclude that the stylistic role of phraseological units explicitly relates not to their nominative function but to the expressive function, i.e. the function of the emotional and attitudinal impact on the interlocutor resulting from the imagery and connotations of the phraseological meaning.

Key words: phraseological unit, stylistic functioning, spoken language, substandard language, jargon, metaphor, expressivity, attitudinal meaning, emotionality, subject classification, lexical analysis.

Функционально-стилистическая роль фразеологии определяется нейтральностью или стилистической окрашенностью фразеологических единиц. Стилистическая классификация выделяет нейтральные и стилистически окрашенные ФЕ. Также как и отдельные слова ФЕ классифицируются по принадлежности к тому или иному функциональному уровню, или регистру языка. Но, нужно отметить, что все функциональные и социопрофессиональные разновидности языка определяются по отношению к нейтральному уровню, который является общим ядром для этих разновидностей. Интерес для нас представляют ФЕ, которые располагаются ниже нейтрального уровня, т. е. те, которые являются принадлежностью сниженного регистра языка, а именно, разговорно-бытового или фамильярного, просторечного и арготического. Под фразеологической единицей (ФЕ) мы понимаем словосочетание, имеющие следующие категориальные признаки: раздельнооформленность компонентного состава; воспроизводимость; устойчивость; экспрессивно-образное значение, целостность фразеологической номинации.

Цель данного исследования – выявить факторы, определяющие принадлежность фразеологических единиц к разговорному стилю. Материалом для статьи послужили ФЕ, сопровождающиеся соответсвующими пометами (см. ниже) и отобранные из французских фразеологических словарей А. Рея и С. Шантро [16], И. Шолле и Ж.-М. Робера [14], из словаря арготической и просторечной лексики [13], а также из фразеологического словаря под редакцией Я.И. Рецкера [10], из справочника Т.М. Кумлевой [7] и из французско-русского словаря В.Г. Гака и К.А. Ганшиной [3].

Функционирование фразеологизма неотделимо от его стилистической характеристики. Но проблема стилистической характеристики ФЕ недостаточно изучена на настоящий момент. Семантическая структура фразеологизма значительно отличается от структуры слова и включает в себя кроме денотативного коннотативное значение, которое факультативно для слова, но обязательно для фразеологизма. В.Н. Телия называет идиомы микротекстами, в значении которых кроме образного описания обозначаемого фрагмента действительности присутствуют и созначения (коннотации), выражающие оценочное и эмоциональное отношение говорящего к обозначаемому [9]. Так как ФЕ функционируют в различных стилях речи, стилистический компонент является обязательным компонентом коннотативного значения всех фразеологизмов. Структура коннотативного значения фразеологизма включает стилистический, эмоциональный и оценочный компоненты. Мы считаем, что исследуя функционально-стилистическую роль ФЕ, необходимо сосредоточить внимание на таких составляющих коннотативного компонента фразеологического значения как оценочность и эмоциональность. Оценочность, являясь одной из важнейших семантических характеристик ФЕ и способствуя передаче личностного отношения, выражает объективно-субъективные оценки, сопровождаемые повышенной эмоциональностью и экспрессивностью. Чтобы эмоционально воздействовать на слушателя и вызвать ответную реакцию, говорящий часто прибегает к ФЕ, обладающими яркой экспрессивностью. Основное значение экспрессивных языковых единиц - это функция воздействия на собеседника. Нет сомнения, что первичной функцией экспрессивныхФЕ является не номинативная, а оценочная. В своей монографии М.Л. Ковшова отмечает, что оценка составляет суть восприятия фразеологизма, что фразеологическая оценка складывается из культурных установок и ценностных ориентиров, заложенных во фразеологизме [6, 15].

Семантика ФЕ может включать в себя положительную или отрицательную коннотацию. Разговорные ФЕ могут выражать различные оценки – ласку, шутку, иронию, пренебрежение и т.п. Они широко используются не только в устной речи, но и в художественной литературе, так как им присуща экспрессивность, национальная окрашенность, а также непосредственность, неофициальность, непринужденность. Чаще всего их используют в диалогах, создавая яркий эмоциональных язык, характеризирующий персонажей и их взаимоотношения.

В словарях обычно ФЕ, также как и слова, сопровождаются пометами: *fam.* (familier) – разговорные (обиходные) , *pop.*(populaire) - просторечные, *arg.* (argotique) - арготизмы, *vulg.* (vulgaire) - вульгарные, грубые. Но разные словари иногда по-разному характеризуют одни и те же ФЕ, что свидетельствует об изменении норм и о нежесткости их границ. Например, у ФЕ *en rester (être) baba - очень удивиться* в словаре DEL [16, 45] нет помет, в то время как в слова EI [14, 59] есть помета *familier*, хотя оба словаря изданы почти в одно время (2007 г. и 2008 г. соответственно). В связи с отсутствием в современном языке четких границ трех языковых уровней – разговорного, просторечного и арготического – в некоторых словарях они не разграничиваются, а даются как общий фонд стилистически сниженной лексики. Охарактеризуем кратко сниженные регистры языка. *Разговорный* регистр употребляется в неофициальной обстановке во всех слоях общества. *Просторечие* воспринимается как язык необразованной или недостаточно образованной части общества. Но в настоящее время наблюдается тенденция к стиранию границ между фамильярным и просторечным регистрами в связи с всеобщим образованием, а иногда и намеренным употреблением в речи сниженной лексики образованными людьми. Исторически *арго* – социальная разновидность речи замкнутой группы людей, непонятная для непосвященных. Современное французское арго представляет собой сложную систему разновидности речи с расплывчатыми границами. Арго, просторечие, разговорная речь не отделены жесткими перегородками. Благодаря современной литературе арготизмы вышли за пределы первоначальной среды. Они становятся для говорящих обыденным и даже единственным способом обозначения того или иного понятия, поэтому речь идет уже не об арго в собственном смысле слова, а о разговорной речи или просторечии.

Итак, предметом нашего исследования являются фразеологические единицы, сопровождающиеся в словарях пометами, определяющими следующие стилистические характеристики: 1 – функциональную, т. е. принадлежность фразеологизма к определенному слою речи: fam. (разг.), pop. (прост.), arg. (арго); 2 – экспрессивно-оценочную функцию фразеологизма: iron. (ирон.), péj. (пренебр.), груб.-ласк., ласк., насмешл.-ирон., неодобр., презр. (méprisant), уничиж., шутл., шутл.-ирон. Некоторые лексикографы не пользуются пометой fam. (разг.), так как существует мнение, что фразеологизмы являются атрибутом разговорного языка. Во фразеологических словарях встречаются также ФЕ, имеющие две пометы, так как они наряду с функциональной характеристикой обладают и эмоционально-экспрессивной окраской. Например: *être bien ficelé* – (разг., ирон.- быть разодетым, расфуфыренным). Разговорные фразеологизмы можно разделить на две группы, основываясь на степени их эмоциональной окраски: 1 – ФЕ, значение которых включает в себя оценочное отношение к называемому объекту, эта оценка может быть как положительной, так и отрицательной. Анализируя языковую картину мира, создаваемую фразеологизмами, В.А. Маслова называет следующие ее признаки – пейоративность и антропоцентричность [8, 68]. Ю.А. Гвоздарев также отмечает, что семантика большинства фразеологизмов заключает в себе отрицательную характеристику, что касается не только русского языка, но и других языков [4, 212]. Например: *faire feu de tout bois (*ирон. – не брезговать никакими средствами). Ко 2-ой группе отнесем ФЕ, в значении которых отсутствует оценочный компонент. Например: *avoir affaire à forte partie* (разг. – иметь дело с сильным, серьезным противником). Следует отметить, что иногда оценочные ориентиры фразеологизма меняются на противоположные в зависимости от контекста и ситуации. А.В. Жуков называет это явление «оценочной эврисемичностью» [5].

Классифицируя ФЕ по языковым уровням, нужно иметь в виду, что данная классификация является в некотором роде произвольной или относительной, так как критерии, которыми пользовались, определяя их принадлежность к тому или иному регистру языка, меняются со временем: то, что сегодня считается вульгарным, не будет таковым спустя какое-то время. Нужно добавить, что социальная среда также определяет уровень языка. Фразеологические единицы являются явлением языка, которое присуще всем языковым уровням. В качестве доказательства того, что существуют градация ФЕ по языковым регистрам, воспользуемся классификацией концепта *rire très fort - смеяться очень громко, хохотать,* предложенной М. Гонзалез Рэй [15]:

Уровень 1, возвышенный (soutenu) : *Rire à gorge déployée. Rire aux éclats* (Хохотать до упаду)

Уровень 2, стандартный (normal) : *Rire aux larmes. Rire à en pleurer.*

(Смеяться до слез)

Уровень 3, разговорный (familier) : *Rire à se décrocher la machoire. Rire comme un bossu. Rire comme une baleine.* (Хохотать во все горло. Надрываться от смеха. Смеяться широко разевая рот)

Уровень 4, вульгарный (vulgaire) : *Se dilater la rate. Se fendre la pipe. Se fendre la poire.* (Вдоволь повесе литься)

Уровень 5, просторечный (populaire) : *Se taper le cul par terre. Se fendre la gueule.* (Безудержно смеяться. Животики надрывать от смеха)

Уровень 6, арготический (argotique) : *Se troncher la gueule.*(грубо)

Естественно, что данная классификация произвольна, но она позволяет констатировать, что ФЕ имеют различные категории.

Различия фразеологических оборотов по стилистической принадлежности и экспрессивной окраске объясняются тем, что каждому из стилей языка присущи особые языковые средства и приемы. Закрепленность или преимущественное употребление того или иного фразеологизма в каком-либо стиле языка и связанные с этим его разнообразные экспрессивные свойства составляют сущность этих различий. Употребление многих ФЕ ограничено рамками определенного стиля языка. Например, фразеологизмы *tomber en carafe* (сесть в лужу), *avoir des airs penchés* (иметь томный вид, рисоваться), *donner des accolades à une bouteille* (прикладываться к бутылке), *s'habiller comme un fagot* (быть безвкусно одетым), *être né dans la crasse* (родиться в нищете, быть низкого происхождения) являются принадлежностью разговорной речи; такие фразеологизмы как *avoir l'air poivre* (быть пьяным в стельку, вдрызг), *tenir le crachoir à qn (*заставить кого-либо слушать себя), *aimer comme ses boyeux* (любить как самого себя, души не чаять), *n'avoir plus de mouron sur le cage* (быть лысым)*, la souhaiter* (поздравить с праздником) принадлежат просторечью; фразеологизмы *la grande soulasse* (мокрое дело, убийство), *ficher en l'air* (укокошить, прикончить), *battre des ailes* (спятить, свихнуться, сойти с ума), *casser l'agraffe* (перегрызться), *avoir les crayons mal attachés* (ноги подкашиваются) характерны для арготической речи. Разговорные фразеологизмы отличаются от ФЕ, принадлежащих нейтральному стилю, во-первых, тем, что они употребляются преимущественно в устной речи или в речи персонажей; во-вторых, их характеризует некоторая сниженность экспрессивно-стилистической окраски. Особенно ярко это свойство проявляется при сравнении фразеологизмов с синонимичными общеупотребительными словами. Сравните*: se réjouir* (радоваться) – *être aux anges* (быть на седьмом небе), *se craindre* (бояться) – *avoir une peur bleue* (испытывать сильный страх), *avoir des sueurs froides* (испытывать сильный страх, ужас), *mourir (умереть) – rendre le dernier soupir* (испустить дух), *avaler sa chique* (протянуть ноги, умереть).

Почти все разговорные ФЕ сохраняют образный характер. Значение ФЕ, будучи лексически опосредованным, сохраняет коннотации, связанные как с исходными значениями слов-компонентов, так и с образной основой фразеологизма. Образность и идиоматичность являются аспектами, которые определяют функционирование большинства ФЕ, так как образность является продуктом конкретного, а идиоматичность – абстрактного, т. е. декодирование ФЕ идет не путем буквального восприятия образа, а происходит на концептуальном уровне. Фразеологизм является чаще всего вторичным средством выражения понятия. Метафора и метонимия, которые лежат зачастую в основе образного переосмысления фразеологизмов, создают экспрессивную окраску выражений. Метафора обеспечивает рассмотрение вновь познаваемого через уже познанное, являясь моделью порождения новых значений. В.Ю. Апресян считает, что для эмоций метафора является основным средством выражения в языке, так как эмоции трудно поддаются вербализации и, поэтому говорить об эмоциях можно лишь уподобляя их чему-то наблюдаемому и известному [1, 9]. В.Н Телия пишет о таком важном параметре метафоры как антропоцентричность, который выражается в том, что человек соизмеряет все новое для него по своему образу и подобию или же по пространственным воспринимаемым объектам, с которыми он имеет дело в практической деятельности [9, 133]. Новое значение слов несет в себе следы образа, который ассоциируется с «буквальным» значением переосмысляемого слова.

Разговорные фразеологизмы обладают своеобразными признаками в зависимости от их структуры и тематической группы. В большинстве языков тематическая классификация является наиболее распространенной: все фразеологизмы делятся на группы по определенному семантическому признаку. Первый опыт тематического фразеологического словаря в русской лексикографии появляется в

1981 г. [11]. Автор словаря Р.И. Яранцев распределяет фразеологизмы на три больших группы: «Эмоции человека», «Свойства и качества человека», «Характеристика явлений и ситуаций». Эти три группы охватывают 47 разделов. Например, в тематическую группу «Эмоции человека» входят разделы «Восхищение. Восторг. Радость. Счастье», «Добрые пожелания. Ободрение. Любезность. Вежливость» и еще 12 разделов. Составители французского фразеологического словаря (2008 г.) И. Шолле и Ж.-М. Робер объединяют, представленные ими фразеологизмы в семь больших групп: «Жизнедеятельность человека», «Описания» (les descriptions), «Эмоции и ощущения», «Человеческие поступки и взаимоотношения», «Ситуации», «Понятия», «Различные темы». Эти группы состоят из разделов, которые в свою очередь имеют свои подразделы. Например, группа «Жизнедеятельность человека» включает два раздела: 1) «Физиологическая деятельность», который имеет подразделы «Пить», «Спать», «Перемещаться», «Питаться», «Мыться», «Другое»; 2) «Социальная деятельность с подразделами «Жизнь», «Жить», «Работа, занятость» и «Смеяться и веселиться» [14]. Во фразеологическом словаре Т.М. Кумлевой [7] фразеологизмы систематизированы в следующем тематическом порядке: «Стихии природы», «Фауна», «Флора», «Время», «Мир человека», «Деятельность». Нужно отметить, что в отличие от вышеназванных лексикографов, Т.М. Кумлева классифицирует отобранные ею фразеологизмы, основываясь не на их фразеологическом значении, а семантически ключевом слове-компоненте ФЕ. Например, в разделе « Стихии природы» в подраздел «Земля (Terre) » включены только те ФЕ, в составе которых есть слово « terre »: *remuer ciel et terre* – пустить в ход все средства, *tomber plus bas que terre* – пасть так низко, что дальше уже некуда. Нужно отметить, что, какой бы принцип не лежал в основе тематических классификаций фразеологических словарей, они преследуют одну цель – это практическое овладение фразеологическим составом родного или иностранного языка.

Чтобы определить факторы, определяющие функционально-стилистическую значимость ФЕ, начнем с лексического анализа его компонентов, так как основным принципом для определения стилистической роли фразеологизмов служит их лексический состав, в то время как синтаксическая структура ФЕ почти ничем не отличается от других сочетаний слов в языке. Попробуем решить поставленную задачу, исследуя фразеологизмы, объединенные тематикой «Физические и моральные свойства и качества человека». Так как основная масса отобранных ФЕ принадлежит разговорному стилю, помету *разг.* мы не будем указывать. Но сохраним пометы *арго, прост.* или *argotique (arg.), populaire (pop.), familier(fam.)* на языке источника, в котором был обнаружен тот или иной фразеологизм, а также экспрессивно-оценочные пометы. Помета *familier* будет обозначать фразеологизмы, употребляемые в письменном или устном разговорном (обиходном) языке, но которые неприемлемы в отношениях с лицами, вышестоящими на иерархической лестнице, и с мало знакомыми людьми. Фразеологизмы, характеризующие те или иные свойства и качества человека, будут предъявлены в следующем порядке: **а)** – образные ФЕ; **б)** – образные сравнения; **в)** – образно-описательные ФЕ; **г)** неясная образность.

I.Физические свойства и качества человека.

Внешность: а) *être mal ficelé* (fam.) – быть безвкусно, неряшливо одетым; *être un pot de peinture* – быть слишком раскрашенным, размалеванным; *une face de carême* – постная мина, физиономия; *être fagoté comme un sac* (fam.) – быть безвкусно одетым, *être habillé (vêtu) comme un as de pique* – быть неухоженным, быть плохо одетым; **б)** *être ficelé comme un fagot* – (ирон.) быть разодетым, расфуфыренным; *aller à quelqu'un comme un tablier à un vache* (fam.) – идти как корове седло; *blanc comme un cachet d'aspirine* – быть очень бледным (букв. как таблетка аспирина); *être blanc (pâle) comme un linge (un mort, un drap, un cadavre)* – быть бледным как полотно, как смерть; *être rouge comme une tomate* – быть красным, покраснеть.

Красота: а) *un beau brin de fille* – здоровая, крепкая, красивая женщина; *mignon à croquer* – прелесть, прехорошенькая; *un beau châssis* – (прост.) хорошо сложенная женщина (с точки зрения мужчины); *un beau ténébreux* – (шутл.) меланхолический красавец; *gueule d'amour* – красавчик; **б)** *beau comme un astre (un ange, un dieu, un coeur, un camion)* – красивый как бог, как ангел…; *mine chiffonnée* – смазливое личико; **г)** *avoir du chien* – быть с изюминкой, огоньком (о женщине); *avoir de la dent* – быть красивым.

Уродство: а) *tête à gifles* – мерзкая рожа, физиономия, которая кирпича просит; *gueule de raie* – (арго) рожа каторжника; *être dans le sac* – быть безобразным, уродом; **б)** *être laid comme un pou* – быть большим уродом; **г)** *gueule en coin de rue* – (арго) физиономия каторжника; *tête à gambier* – (прост.) уродливая рожа.

Особые приметы: а) *avoir une coquetterie dans l'oeil* – быть слегка косоглазым; *un nez fleuri* – прыщеватый нос; *beau nez à porter lunettes* - длинный нос; *poil de carotte* – рыжый; *poil de vache* – рыжая щетина, рыжие патлы; *être monté sur des échasses* – иметь длинные ноги ; *avoir une patte folle* (fam.) –

хромать; **б)** *avoir un nez en trompette* – иметь вздернутый нос; *avoir un menton en galoche* – букв. иметь подбородок, похожий на галошу; *avoir des oreilles en chou-fleur* – иметь деформированные уши (букв. похожие на цветную капусту); **г)** *avoir les dents du bonheur* – иметь зубы с щербинкой;

Части тела, осанка, рост: а) *une bille de clown* – смешное лицо; *pieds à dormir debout* – (прост.) лапы, ножищи; *une grande bringue* – дылда (о женщине); *les bijoux de famille* (fam.) – яички, букв. семейные драгоценности; *pot à tabac* – увалень; *manger la soupe sur la tête de quelqu'un* (fam.) – быть выше ростом кого-либо; *avoir avalé sa canne (son parapluie)* – напряженный, натянутый; *il y a du monde au balcon* – (арго) у нее пышный бюст; *crever dans sa peau* – (прост.) заплыть жиром, лопаться от жира; *une armoire à glace* – косая сажень в плечах; **б)** *un visage en lame de couteau* – худое, изможденное лицо; *droit comme un i (une flèche, un sapin, une statue, un échlas, un cièrge* – прямой как палка; *droit comme la jambe d'un chien* – (ирон.) кривой, согнутый как крючок; *droit comme une règle* – словно аршин проглотил; *être haut comme trois pommes* – крошка, от горшка два вершка; **в)** *avoir la tête de l'emploi* (fam.) –об артистах, быть внешне похожим на героя роли, но и в жизни тоже быть таковым; *être (dormir, rester, etc.) à plat ventre* – лежать ничком, плашмя*;* **г)** *des poignées d'amour* – жировые складки вокруг талии; *avoir du coffre* – быть сильным, крепким.

II.Моральные качества и свойства.

Доброта, велекодушие: а) *avoir le coeur sur la main* – быть великодушным; *un coeur d'or* – доброе, золотое сердце; *avoir bon coeur* – быть добрым; *avoir du coeur* – быть благородным, сердечным; *un homme (une femme) de coeur* – благородный, щедрый человек; **б)** *être bon comme du bon pain* – быть добрейшим; **в)** *donner sa chemise* – отдать все до последней нитки, отдать последнюю рубаху.

Скупость: а) *manger son pain dans sa poche* – быть скупым; *ne pas attacher son (ses) chien(s) avec des saucisses* – быть скупым, быть в очень стесненных обстоятельствах; **в)** être près de ses sous – быть скуповатым; *regarder à un sou* – дрожать над каждой копейкой; **г)** les lâcher avec un élastique (fam.) – гроша не вытянуть; *être chien* – быть скупым.

Трудолюбие, энергичность, твердость, серьезность, решительность, честолюбие: а) *un bourreau de travail* – неутомимый труженик, трудяга; *un homme au poil et à la plume – на все руки мастер;avoir la main* – быть мастером на все руки; *avoir mangé du cheval* (fam.) – проявить необычную энергию; *avoir le diable au corps* – быть непоседой, обладать необузданным темпераментом; *avoir du coeur au ventre* – быть энергичным; *aller à sa tête* – действовать по собственному разумению; *avoir du plomb dans la tête (la cervelle)* – быть серьезным, благоразумным; *un jeune loup* – молодой честолюбец, стремящийся к успеху; *avoir les dents longues* – иметь большие претензии, зариться на что-то; **б)** *se débrouiller (s'y prendre) comme un manche* – ничего не суметь сделать; *être sérieux comme un pape* – быть очень важным, не улыбаться; *mou comme une chiffe* – слабохарактерный, нерешительный человек **в)** *avoir la tête sur les épaules* – иметь голову на плечах; **г)** *avoir la pêche* (fam.) – быть энергичным, в форме; *un brave à trois poils* – энергичный, решительный человек.

Легкомыслие, глупость: а) *être dans la lune* – витать в облаках; *ne pas être un aigle* – звезд с неба не хватать; *une cervelle de moineau* – куриные мозги, ограниченный, недалекий человек; *une oie blanche* – дура, наивная девушка, простушка; *être bête à manger du foin (bête à pleurer,)* – глуп как пробка, набитый дурак; *avoir un petit pois (un pois chiche) dans la tête* – быть полным дураком; *être(voler) au ras des paquerettes* – быть примитивным, мелко плавать; *être bouché à l'émeri* – глупый как пробка, круглый дурак; **б)** *être con comme la lune (un balai)* – быть идиотом, дальше некуда; *bête comme ses pieds, comme une oie* – полный дурак; **в)** *ne pas avoir inventé la poudre (l'eau chaude, le fil à couper le beurre)* – не выдумать пороху, звезд с неба не хватать; *ne pas voir (regarder) plus loin que le bout de son nez* – не видеть дальше своего носа, быть ограниченным; *voler bas* – быть низкого полета (пошиба), низкопробным; **г)** *en avoir (en tenir) une couche (une bonne couche)* (fam.) – (прост.) быть набитым дураком;

Упрямство: а) *avoir des oeillères* – носить шоры, быть ограниченным; *tête de boche* – (арго) медный лоб, упрямец, упрямый осел; **в)** *têtu comme une mule (une bourrique)* – быть очень упрямым, упертым; **в)** *n'en faire qu'à sa tête* – поступать как заблагорассудится, поступать по-своему; **г)** *avoir de la suite dans les idées* – быть упрямым.

Наивность, искренность: а) *avoir le coeur sur les lèvres* – быть искренним; *croire au père Noel* (fam.) – жить иллюзиями; *prendre des vessies pour des lanternes* – попасть пальцем в небо, обмануться; *ce n'est pas un enfant de choeur* – наивный, робкий человек, младенец; **б)** *être franc comme l'or* – чистосердечный, бесхитростный; **в)** *ne pas être né de la dernière pluie* – не вчера родиться; *connaître la musique* – быть посвященным, быть в курсе дела; *un homme (une femme) de parole* – человек слова, человек, на которого можно положиться; **г)** *une enfant de Marie* – чистая, наивная девушка, простушка.

Лицемерие, лживость: а) *faire le bon apôtre* – строить из себя благонамеренного, добродетельного человека; *coeur double* – лицемер, притворщик; *un faux frère* – изменник, предатель; **б)** *être faux comme*

un jeton – быть фальшивым, двуличным; *mentir comme un arracheur de dents* – букв. лгать как зубодер; **в)** *on lui donnerait le bon Dieu sans confession* – он живым в рай попадет.

Ум, уравновешенность: а) *tête bien ordonnée* – здравый, методичный ум; *tête carrée* – тупая голова, тупица; *avoir une bonne bille* – (прост.) иметь голову на плечах, быть башковитым; *avoir une mémoire d'éléphant* – иметь феноменальную память; *être droit dans ses bottes* – быть непоколебимым; *être collet monté* – быть натянутым, чопорным; б) *avoir la tête comme une passoire* (fam.) – дырявая память; *raide comme la justice* – быть непоколебимым, непробиваемым; **в)** *ne pas savoir distinguer sa main droite de sa main gauche* – не отличить левую руку от правой, ничего не понимать, не соображать, не смыслить; **г)** *en avoir sous la casquette* – иметь кое-что в голове; *avoir plus d'un tour dans son sac* – малый не промах.

Безумие: а) *avoir son caillou* – иметь заскок; *avoir une araignée au plafond* – быть не в своем уме; *avoir une case en moins* (fam.) – у него не все дома; *avoir un petit vélo dans la tête* (fam.)– быть чокнутым; *fou (folle) à lier* – быть буйнопомешанным, совершенно невменяемым; **в)** *il lui manque un clou* – у него в голове винтика не хватает; *être tombé sur la tête* - головой удариться, чокнуться; **г)** *battre la campagne* – молоть вздор; *être à la masse* (fam.) – (прост.) быть в состоянии обалдения; *travailler du chapeau* (fam.) – быть немного не в себе, спятить, психовать.

Лень: а) *inspecteur des travaux finis* – бездельник, лентяй, сачок; *avoir la peau trop courte* – (прост.) быть лентяем; *dormir sur le manche* – бить баклуши; *vivre la canne à la main* – бездельничать, вести праздную жизнь; *avoir un poil dans la main* (fam.) – бездельничать, быть лентяем; *avoir les côtes en long* – быть очень ленивым; *être un tire-au-flanc (tirer au flanc) (fam.)/être un tire-au-cul (tirer au cul)* (pop.) – лодырь, симулянт, сачок; **б)** *être paresseux comme un couleuvre* – букв. быть ленивым как уж; **г)** *faire peau de tambour* – (прост.) бить баклуши.

Болтливость: а) *c'est une vraie concierge* – болтливый человек, сплетник; *un moulin à paroles* – болтун, болтушка, тараторка; **б)** *être bavard comme une pie (un merle, une crécelle)* – быть болтливым как сорока; *tailler une bavette* – точить лясы; **в)** *ne pas savoir tenir sa langue* – иметь хорошо подвешенный язык .

Мужество, смелость: а) *un dur à cuire* (fam.) – с ним не сладить; *ne pas avoir froid aux yeux* – быть решительным, смелым; **г)** *avoir quelque chose dans le buffet* (fam.) – быть мужественным; *avoir des couilles au cul* (vulg.) – (груб.) быть смелым, решительным; *avoir du poil, avoir du poil au cul* – (груб.) быть храбрым.

Гордость, заносчивость, грубость: а) *se hausser(se pousser) du col* – важничать, выбиваться в люди; *péter plus haut que son cul* (pop.) – задаваться, метить слишком высоко; *rouler les mécaniques* (fam.) – ходить вразвалку, хвастаясь своей силой; *se croire sorti de la cuisse de Jupiter* – кичиться своим знатным происхождением*; être mal embouché* – быть грубым, сквернословить; **б)** *être fier comme un paon* – быть очень гордым; être fier comme Artaban – быть гордым как сатана; *jurer comme un charretier* – ругаться как ломовой извозчик. **в)** *se regarder le nombril* – предаваться самосозерцанию, быть самодовольным; *se prendre pour le nombril du monde* – считать себя пупом земли; *avoir (attraper) la grosse tête* – возгордиться, заважничать; **г)** *se la péter* (fam.) – хвастаться, важничать;

Умение общаться, обходительность: а) *c'est une bonne pâte* (fam.) - добродушный, смирный человек; душевный человек, добрейшей души человек; *ce n'est pas le mauvais cheval* - он неплохой человек, он не злой; **б)** *doux comme un agneu* – кроткий как ягненок; **в)** *il ne ferait pas mal à une mouche* – мухи не обидеть;

Злость, недоброжелательность: *une peau de vache* – злой человек, скотина; *un panier de crabes* – осиное гнездо, сборище интриганов; *avoir mauvais esprit* – быть недоброжелательным; *un ours mal léché* – неотесанный человек, грубиян; *une humeur de chien* - отвратительное, злобное настроение; *un mauvais coucheur* - неуживчивый, непокладистый человек; *un caractère de cochon (de chien)* – скверный, неуживчивый характер; *une tête à claques* (fam.) – неприятный человек; *la brebis galeuse* - паршивая овца; **б)** *être aimable comme une porte de prison* – приветлив как тюремная дверь; *mauvais (méchant) comme la gale (comme une teigne)* – злюка; **в)** *ce n'est pas un cadeau* – это не подарок (о неприятном человеке); *un empêcheur de tourner en rond* – нарушитель общего веселья; *il ne vaut pas la corde pour le pendre* – пустое место, букв. для него веревки жалко; *être mauvaise langue* – злой язык, сплетник.

Раздражительность: а) *avoir les nerfs à fleur de peau* – быть чрезмерно нервным, раздражительным; *être soupe au lait* – быть очень вспыльчивым; *avoir la tête près du bonnet (avoir le bonnet près de l'oreille)* – быть раздражительным; *paquet de nerfs* – раздражительный человек, комок нервов; *avoir les nerfs en boule (en pelote, à vif)* – раздражительный человек, издерганный; **б)** *aimable comme un chardon* – быть ворчуном, быть очень нелюбезным; **в)** *être à bout de nerfs* – быть во взвинченном состоянии, дойти до крайнего нервного напряжения.

Чувствительность: а) *être fleur bleue* – быть очень сентиментальным, романтичным; *une sensibilité d'écorché vif* – тонкая чувствительность; *avoir des entrailles* – обладать добрым сердцем.

Черствость: а) *un coeur de pierre (de marbre)* – холодное, каменное сердце; *avoir une pierre à la place du coeur* – быть нечувствительным, не иметь жалости; *être sans entrailles* – черствый, бездушный, бесчувственный, бессердечный человек; *se bronzer le coeur* – очерстветь душой; в) *ne pas faire de cadeaux* – быть суровым, безжалостным.

Обосновывая анализ лексического состава фразеологизмов, нужно напомнить, что новое значение слова или словосочетания всегда несет в себе ассоциации с буквальным значением переосмысленного слова или словосочетания. Поэтому мы считаем необходимым предъявить тематику лексических компонентов исследуемых ФЕ.

Слова с конкретным значением:

1) разговорно-бытовая лексика: *paquet, lanterne, sac, clou, couteau, pot, buffet, canne, col, tablier, fagot, linge, drap, passoire, cierge,soupe, tabac, balai, bijou, pain, foin, bavette, bonnet, moulin, pâte, tambour, pelote, cadavre;*

2) части тела и органы человека: *dent, coeur, vessie, tête, nombril, crâne, peau, poil,cervelle, épaule, côte, langue, nez, ventre, lèvre;*

3) животные, птицы, рыба, насекомые и растения: éléphant, chien, agneu, vache, loup, moule, bourrique, couleuvre, raie, aigle, pie, paon, moineau, mouche, pou, teigne, chou-fleur, pomme, tomate, carotte, pois, sapin, chardon;

4) религиозно-культовая лексика: dieu, choeur, confession, apôtre, Noel, pape, carême, ange, diable;

5) медицинско-технические термины: *gale, cachet d'aspirine, châssis, mécanique, camion, poudre;*

6) термины азартных игр: *jeton, as de pique;*

7) металлы: *fer, plomb;*

8) профессии: *inspecteur, concierge, clown, charretier;*

9) разговорно-просторечная лексика, арго: *croquer, ficeler, crever, tire-au-flanc, tire-au-cul, péter, gueule, bille, boule, bringue, cul, con, couille, boche, arracheur de dents, mine, mignon.*

10) явления природы: *lune, astre.*

Слова с абстрактным значением: *mémoire, justice, musique, esprit.*

Анализ теоретической литературы о функциональной сущности фразеологических единиц и результаты лексико-стилистического исследования отобранных фразеологизмов, позволяют сделать вывод о том, что факторами, влияющими на принадлежность ФЕ к сниженным регистрам языка, являются следующие:

- ведущая роль коннотаций фразеологического значения, выражающих оценочность и эмоциональность говорящего;
- повышенная экспрессивность и образность ФЕ, основанная на метафорическом или метонимическом переосмыслении (реже гипербола, эвфемизм, литота) наименований предметов и явлений наивной картины мира;
- антропоцентричность метафоры;
- слова с конкретным значением как основной лексический компонент фразеологизма;
- наличие в составе ФЕ разговорно-обиходной лексики, просторечных слов и арготизмов, создающих повышенную эмоциональную окрашенность и оценочность;
- неясная образность некоторых ФЕ *(avoir du chien, se la péter).*

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Апресян, В.Ю. Семантические типы эмоциональных метафор // Эмоции в языке и речи. Сборник статей /под ред. И.А. Шаронова. – М.: Российский гос.университет, 2005.
2. Гак, В.Г. Введение во французскую филологию: учебное пособие для вузов / В.Г. Гак. – М.: Просвещение, 1986. – 184 с.
3. Гак, В.Г. Новый французско-русский словарь (НФРС) / В.Г. Гак, К.А. Ганшина. – М.: Русский язык. 1997. – 1196 с.
4. Гвоздарев, Ю.А. Современный русский язык. Лексикология и фразеология: учебное пособие для вузов / Ю.А. Гвоздарев. – Ростов н/Д: МарТ, 2008. – 352 с.
5. Жуков, А.В. Заметки о фразеологическом значении / А.В. Жуков // Ученые записки – URL://admin.novsu.ac.ru/uni/scapepers/nsf/319f...(дата обращения 09.12.2016).
6. Ковшова, М.Л.Семантика и прагматика фразеологизмов (лингвокультурологический аспект): автореферет диссертации на соискание учен. степени докт. филол. наук / М.Л. Ковшова. М., 2009. – 48 с.
7. Кумлева, Т.М. Самая современная фразеология французского языка: справочник (ССФФЯ) / Т.М. Кумлева. – М.: Астрель: АСТ, 2011. – 415 с.
8. Маслова, В.А. Лингвокультурология / В.А. Маслова. – М.: Академия, 2001.
9. Телия, В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В.Н. Телия. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996.
10. Французско-русский фразеологический словарь (ФРФС) / под ред. Я.И. Рецкера. – М.: Гос.изд-во иностр. и национал. Словарей, 1963. – 1112 с.
11. Яранцев, Р.И. Словарь-справочник по русской фразеологии / Р.И. Яранцев. – М.: Русский язык, 1981 – 304 с.

12. Caillies, S. Descriptions de 300 expressions idiomatiques : familiarité, connaissance de leur signification, plausibilité littérale, « décomposabilité » et « prédictibilité » / S.Caillies – URL :http://www.neclus.eu/APY (дата обращения 02.01.2017).
13. Caradec, F. Dictionnaire du français argotique et populaire (DFAP) / F. Caradec. – Paris : LAROUSSE, 1987. – 252 с.
14. Chollet, I. Précis. Les expressions idiomatiques (EI) / I. Chollet, J.-M. Robert. – Paris : Clé international, 2008. – 224 с.
15. Gozalez Rey, M. La valeur stylistique des expressions idiomatiques en français / M. Gonzalez Rey – URL: www.paremia.org/wp-content/uploads/P6-44.pdf (дата обращения 12.01.2017).
16. Rey, A. Dictionnaire des Expressions et Locutions (DEL) / A. Rey, S. Chatreau. – Paris : Le Robert, 2007. – 888 с.

В.В. Миргородская

НЕОПРЕДЕЛЕННО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ МНОЖЕСТВА И СПОСОБЫ ИХ ОПРЕДЕЛЕНИЯ В ЯЗЫКЕ

Аннотация. В статье рассматриваются способы определения семантически и количественно неопределенных множеств. Единицы его можно определить условно, с помощью наиболее характерного для всех элементовмножества свойства .

Ключевые слова: множество, элементы множества, характеристическое свойство.

V.V. Mirgorodskaya

UNCERTAINTY SEMANTIC SETS AND THEIR DETERMINATION METHODS IN LANGUAGE

Abstract. This article discusses ways to determine and quantify semantically vague sets. Units can be determined arbitrarily, with the most typical of all the elements of the property.

Key words: set elements of the set, a characteristic property.

Рассматриваемый тип множества является разновидностью обширно конечных множеств, поэтому можно говорить не только о их семантической неопределенности, но и о количественной. Последнее не является актуальным, так как определение данного типа множеств заключается в конкретизации их семантики. Элементы множества семантически неравноправны, к тому же их может быть бесконечно много, что обусловливает невозможность определения каждого по его свойству способом перечисления. Неравноправие элементов обусловлено различной степенью их содержательной ценности, обнаруживающей, в свою очередь, степень принадлежности элемента множеству. Другими словами, каждый из элементов принадлежит множеству, но степень принадлежности различна: один - в большей степени, другой - в меньшей. Следовательно, каждый из них обладает неодинаковой семантической способностью представить сущность природы множества в целом. О такого рода множествах можно сказать, что они «расплывчаты», «нечетки», и потому их определение заключается в решении проблемы снятия нечеткости. Качественная определенность достигается обнаружением элемента, свойство которого способно выразить данное качество как достаточное. Такого рода элемент содержит свойство, характеристическое для всех элементов, в том числе и невыраженных. Сам факт отличительности свойства одного обусловливает наличие свойств других, тех, с которыми, с одной стороны, имеет общее основание, с другой - может быть сравниваемым с ними в плане своей значительности для выражения смысла всего множества. Данное множество непредикативно, т.е. его можно определять поэлементно в каком-то количественном пределе, но в этом нет необходимости, потому что все остальные элементы менее ценны в информативном отношении. Частичное рассмотрение таких множеств нашло отражение в печати [3, с.18].

Подчеркнем, что наличие в системной организации семантически нечеткого множества одного, но характеристического свойства обусловливает основной способ его определения, то есть: определить множество - это представить свойство одного элемента, но в смысловом отношении значительного, содержащего указание на наличие других элементов, свойства которых в семантическом отношении менее значительны, а потому и не представлены в системе определения. Это обстоятельство обусловливает особое оформление системы сложных синтаксических целых(ССЦ), определяющих множество ситуаций, в том числе и не выраженных в системе указанных синтаксических единиц. Ср.: *…А ведь именно феодальным и байским поведением объясняется очень многое. Даже добрый и бескорыстный дастархан, которым простые люди встречали любимого гостя, за последние годы стал служить подкупу, лести и подхалимству* (К. Икрамов). Для определения того обширно многого (*очень многое*), что объясняется «*феодальным и байским поведением*» достаточно вывести свойство одного

элемента, наиболее значительного. Все остальные элементы, включенные в «*очень многое*», не выражаются по названной выше причине. Лексически на это указывает усилительная частица «*даже*» с уступительным оттенком, функционирующая в характерной для системы начальной позиции по отношению к семантическому ядру.

В связи с этим основным предметом изучения такого рода нечетких множеств, определяемых в системе ССЦ, являются отличительные признаки внутренней системы. Начальные компоненты являются модусными конкретизаторами множества. Выражаются они обычно словами с замещающей или включающей семантикой*: даже, если даже, неговоря уже, например, к примеру, в том числе* и т.п. Функционируют здесь часто и инфинитивные конструкции, включающие в себя слова, сочетания слов, выражающие конкретное отношение смысла определения множества к реальной действительности. Это прежде всего слова типа *достаточно, стоит только*. Показательна в этом отношении и семантика инфинитивов, к которым примыкают названные выше единицы: *вспомнить, сказать, отметить, подчеркнуть* и т.п. Наличие их в строго зафиксированной начальной позиции весьма ценно в информативно ориентирующем отношении.

Вторая часть системы определения является семантическим инвариантом для всех имеющихся в такого рода системах конкретизаторов множества. Таким образом, система определения членится на начальную модусную установку и пропозициональное содержание. Последняя рассматривается как объективный смысл, «…способный получать истинностное значение» [2, 401]. Что касается конкретизатора множества, то он в нашем анализе мыслится как переменная, выражающая отношение содержания определения к действительности в плане достаточности определяемого.

Таким образом, в структуре анализируемых синтаксических единиц функционирует начальная установка на определенную степень конкретизации содержания определения семантически нечетких множеств. Реализуется стремление не только на истинность, но и на достаточность содержания. Как полагает Дж. Лайонз, «… все декларативные предложения относятся к классу предложений, для которых характерным является использование в качестве утверждений (для утверждения или отрицания конкретных пропозиций), и что в их грамматической структуре как часть их назначения или **номинального (буквального) значения (…)** закодирован этот потенциал…» [1, 159-160]. Указание на степень достаточности определения для того, чтобы быть номинально чётким, выражать фактуальный смысл обязательно содержится в структуре вариативных, но имеющих отношение к одному и тому же свойству конкретизаторов множества. Именно они являются ориентирами верного способа определения семантического ядра. Последнее в каждом конкретном случае выражает различные пропозициональные номинации как утвердительный смысловой инвариант, общий для всех синтаксических целых, содержащих, как правило, одно, но необходимое для семантической конкретизации множества свойство.

Как отмечалось выше, рассматриваемые синтаксические единицы обращают на себя внимание тем, что имеют устойчивую, а потому и легко узнаваемую структуру. Коммуникативно целевая позиция в начале системы ССЦ может быть осложнена тематическим «***неопределенное много».*** Для выражения его в лексической системе языка функционирует целая тематическая группа типа: *много, множество, масса, немало, большинство, несколько* и т.п. Все они являются универсальными в плане их жанрового употребления и стилистической характеристики. Кроме того, они проявляют способность к сочетаемости со всеми лексико-грамматическими разрядами существительных и субстантиватов в зависимой синтаксической позиции. Помимо данного универсального способа, для определения нечеткого *многого* используются семантические возможности многозначных слов. Вообще данное понятие может быть выражено любым словом, в семантической структуре которого функционируют семы «масса», « объём», «пространство» и т.д. в их переносном употреблении. Здесь особенно активной является та тематическая группа слов, метафоризация значения которых стала уже привычной, т.е. языковой. Ср.: «стаи волн», «лес флагов», «град декретов», Нередко функционируют в такого рода системах и окказиональные метафоры: «полчища улыбочек и улыбок», «войско идей», «баррикады сердец и душ» (В. Маяковский), «собранье деревьев», «хор цветов» (Н. Заболоцкий), «полная горсть сплетней» (В. Одоевский), «дождь фруктов» (Н. Гоголь) и т.д. Все они в соответствующей позиции способны замещать нечеткое понятие *много*. Образные средства выражения особенно активны в языке художественной литературы и публицистики.

Как уже отмечалось, сочетания типа *много(любое другое слово, синонимичное ему)+ конкретизатор* являются универсальными, в том числе они часто включаются и в структуру характерного начала системы, определяющей семантически нечеткое множество. Количественный аспект *«много»*, как и в других способах определения, является ориентиром установки на определение множества. В большинстве случаев можно наблюдать следующую структурную схему системы определения:

«*…много… .Достаточно сказать (вспомнить, отметить и т.п.)»*. Отсутствие первого компонента часто является свидетельством того, что система синтаксического целого выражает совсем иной смысл, никак не связанный с определением множества, что воспринимается уже на поверхностно-семантическом уровне понимания текста. Ср.: *Впрочем, в книге Чаянова народная утопическая легенда также политизировалась. Достаточно сказать, что Алексей Кремнев, путешественник в будущее, с удивлением узнавал, что правительство Митрофана,..., решилось на революционную меру…*(М. Золотоносов). В данной системе определяется факт, достаточный для доказательства *«политизирования народной утопической легенды»*. Целостность системы определения множества такого рода нуждается в двух компонентах, ориентирующих на определения множества, если не с конкретной, то все же с достаточной полнотой. Ср.: Впрочем, в бунинских самообличениях много толстовского, того, в частности, что мы находим в той же «Исповеди» (В. Лавров).Возможное незначительное позиционное изменение количественного аспекта и значительное влияние его на развитие и конкретизацию смысла определения способствует реализации того отношения, которое необходимо для того, чтобы построенное определение множества было системно организованным. На данном уровне это отношение общего, не определенного, и частного, семантически конкретного. Ср.: Я совершил поначалу ***немало таких открытий. Самое важное из них*** произошло в те минуты, когда я медленно спустился по трапу и встал на бетонные плиты аэродрома Ханэда - я открыл в себе путешественника, который попал в никому не известную, загадочную страну (Д. Гранин). В содержании приведенного ССЦ определяется семантически нечёткое множество, заявленное как «немало открытий», т.е. немало элементов X, таких, что один из них - это «самое важное» - «произошло в те минуты, когда *…я открыл в себе путешественника, который попал в никому не известную загадочную страну*». Разумеется, что определяемое множество в реальности содержит конечный набор элементов. В пропозициональном отношении они все не выражены по причине отнесенности одного из них как *«самого важного»*, с точки зрения автора определения, а значит, и достаточного для выражения конкретного смысла. Количественный конкретизатор может быть непосредственно включенным в структуру системы, сочетаясь с общими номинациями элементов множества. Но для определения необходимо наиболее характерное из всего набора свойство. Ср.: *Немало со временем наросло в нем темного, и косного, и неуклюжего вместе с упрямством и гордыней. Не говоря уже о крайнем сектантстве, которое выродилось в уродливые формы, губительные для человеческой природы (В. Распутин).* Наиболее характерное для определяемого множества свойство выражено парцеллированной конструкцией, распространенной придаточным определительным предложением. Парцелляция свидетельствует о наиболее актуальной части смысла определения. Ср.еще*: К революции слишком многое вело. Даже некоторые страницы Достоевского* (Г. Померанц).

Несмотря на распространенное начало системы информативность собственно определяющего свойства требует пояснения, аргументации, выбора именно данного описания свойства, а не какого-либо другого. Это обусловливает необходимость продолжения основной части системы определения, в котором поясняется степень достаточности содержания характеристического свойства: *Но вместе с тем, видимо, неверно было бы рисовать Сингапур только голубой и розовой красками. …А тревожных симптомов немало. Достаточно сказать, что во многих совсем новеньких красавцах-небоскребах пустуют помещения. Это означает, что строительный бум, призванный оживить экономику, поддерживается искусственно и может совсем сойти на нет* (М. Ефимов). Три начальных предложения в приведенной системе определения содержат сообщение о *«множестве тревожных симптомов неблагополучия Сингапура»*. Содержание характеристического свойства, способного определить множество, оформлено одной предикативной единицей и требует пояснения, т.е. включается в систему определения как дополнительная информация.

Нужно отметить, что объем номинаций со значением «достаточности, снимающей нечеткость определяемых множеств» довольно широк. Разумеется, одни номинации употребляются чаще, другие - реже. Ср., например, следующее ССЦ*: Сложилось несколько способов жаловаться на положение дел с читателем. Во-первых, время от времени спохватываться и громогласно заявлять, что у нас никто ничего о читателе толком не знает, что он не изучен* (С. Шведов). Множество способов «*жаловаться*» определяется описанием свойства одного, но наиболее характерного. Определение вводится в текст синтаксического целого начальным *«во-первых»* , счетная семантика которого не получает дальнейшего развития по причине достаточности: актуализируется значение «*быть первым, превзойти остальное*».

Как известно, среди способов выражения количественных значений называются формы степеней сравнения частей речи с качественной семантикой. Обычно отмечается, что формы, выражающие интенсивность проявления признака, имеют отношение к недискретному количеству. В нашем анали-

зе было отмечено, что в значении указанных частей речи, прежде всего прилагательных, активна количественная сема. Она актуализируется в сочетании прилагательных с существительными. Такого рода сочетания способны выражать установку на определение дискретного количественного аспекта, например, способом перечисления множества объектов, каждый из которых определяется своим индивидуальным свойством. Ср.: *В глаза мне бросились* ***разные*** *огни. Зеленый с письменного стола…*

Адский красный огонь из-под палисандрового дерева,… Крохотный белый огонек с маленького столика…(М.Булгаков).

Что касается форм степеней сравнения тех прилагательных, в семантике которых нет количественной характеристики признака, то они, безусловно, выражают прежде всего количественную определенность проявления признака, что является специфической особенностью названных форм. Нужно заметить, что в системе синтаксического целого, где все части, находясь в конкретных отношениях между собой, взаимообусловлены, формы степеней сравнения функционируют не просто в качестве коммуникативной целеустановки на характер дальнейшего повествования. Например, в ряде употреблений, когда в основе понимания высокой степени интенсивности проявления признаковой величины лежат некоторые причинно обусловленные основания, указанные формы выражают установку на то, чтобы обнаружить их, перечислив в основной части повествования. Ср.*: Он надеялся нажить большие деньги как адвокат, и расчет его был не только тонкий и мастерский, но и* ***вернейший****: он основывался на легкости, с которой князь дает деньги, и на благодарно-почтительном чувстве…; он основывался, наконец* ***(что важнее всего)****, на известных рыцарских взглядах князя насчет обязанностей, чести и совести* (Ф. Достоевский). В приведенной системе определения множества наиболее высокая степень проявления интенсивности и значительности в структуре понятия «***вернейший***» реализуется в последнем компоненте, занимающим рематическую позицию. В данном случае можно говорить о способе определения с помощью наиболее характерного свойства из всего перечисленного выше «***вернейшего***».

Легко усматривается количественное значение у ряда наречий, прежде всего у тех, которые не образуют форм степеней сравнения: *везде, всюду, кругом, часто* и т.п. Семантика их может трансформироваться в синонимичное сочетание, включающее слово *много*. Почти все они имеют отношение ко всем способам определения множества, в том числе и того, что определяется наиболее характерным для него свойством: Но ***кругом говорили***: «*Счастливая, вы едете….* И ***даже просто***: *«Счастливая…»(*Н.Тэффи).

Значение интенсивности проявления величины признака приобретает количественный оттенок в сочетании формы компаратива со словами неопределенной количественной семантики: *много (гораздо, несколько) позднее, сложнее, удобнее* ит.п. Как известно, указанные формы отражают «внутрикачественное» многообразие. Степень интенсивности проявления признака обнаруживается в структуре определения. Мощность проявления степени может регулироваться лексической семантикой компаратива. Так, например, степень интенсивности величины признака, названного словом «*скромный*», не может быть значительно мощным уже потому, что в значении признака, названного данным словом, есть сема «умеренное количество». Величина умеренности интенсивно возрастает, когда данный признак приобретает форму компаратива. В свою очередь интенсивная умеренность соответствующим образом реагирует на характеристику признака неопределенно-количественным словом со значением «много», что, конечно, обусловливает количество определяющих множество свойств. Иначе мощность при установке на определение такого рода признаков будет минимальной в противоположность тем рядам определения, где возможно определение способом перечисления, т.е. в системах, где определяются признаки с семой «*интенсивный, разнообразный*». Ср., например, систему, которая определяется одним характеризующим свойством**:** *Моя задача* ***много скромнее****. Сохранить её высказывания, суждения, замечания, остроты, оценку и, любимые словечки (М. Ардов).* Мощность интенсивности количественной величины признака «***много скромнее***» определяется одним, с точки зрения автора определения, наиболее характерным свойством «сохранить…». Последующее перечисление формирует содержание определяемого свойства, о чем свидетельствует сильная синтаксическая связь и более низкий иерархический статус перечисляемых единиц. Ср. еще пример системы определения, реализующего мощность интенсивности проявления признака «***куда скромнее***», равную двум элементам: «*выяснить» и «задуматься»*: Однако я не ставил себе задачу анализировать этот труд. Повторяю - моя цель ***куда скромнее*****:** выяснить вместе с читателями, какие сочинения оказываются сегодня актуальными и задуматься, почему (А. Казинцев).

Стоит отметить и функционирование в линейной последовательности текста субстантивных фразеологических единиц (типа *до глубины души*, *до донышка*…) как конкретизаторов рассматриваемых множеств с общим значением, которое можно сформулировать следующим образом: «*израсходо-*

вать всю мощность, быть полным». В такого рода употреблении конкретизатор множества как родовое понятие реализует достаточно много разных видовых свойств элементов. Процесс определения их может восприниматься объёмным. Поэтому чаще всего определяющим является элемент с наиболее характерным свойством. Показателем тому является характерное начало определения: *Устала, вывалила* ***все до донышка****, не оставив за душой ни крошки, ни запятой, ни единой заначки в прошлом.* ***Даже*** *про старого балбеса Рауля рассказала, не забыв татуировку его - коптский крест* (Д. Рубина). В этом случае не исключено, что процесс уже состоявшегося определения может быть продолжен описанием менее значительных свойств как доказательство степени мощности определяемого.

Таким образом, любое семантически неопределенное множество нуждается в конкретизации и получает её в системе определения, оформленного, как правило, сложным синтаксическим целым.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Лайонз Дж. Лингвистическая семантика. Введение. Языки славянской культуры. М., 2003. – 397с.
2. Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Сов. энциклопедия, 1990. – 684 с.
3. Миргородская В.В. Нечеткие множества и способы их определения в языке // Вестник ТИ имени А.П.Чехова. 2016. № 2. – С.14-18.

Т.В. Потапова

ПОНЯТИЕ ПРЕДИКАТИВНОСТИ В ЯЗЫКОЗНАНИИ

Аннотация. Статья посвящена изучению вопроса предикативности в языкознании. Рассматриваются способы выражения предикативности в языках различных систем, как на синхронном, так и на диахронном уровне.

Ключевые слова*:* предикативность, предикат, сказуемое, имя, предикаты состояния, способ действия, предикативно-атрибутивные формы.

T.V. Poyapova

THE CONCEPT OF PREDICATION IN LINGUISTICS

Abstract. The article is devoted to the problem of predication in linguistics. The author considers the mode of predication in the languages of different systems on synchronic and diachronic level.

Key words: the predication, the predicate, the subject, the state predicate, the mode of action, the predicative-attributive forms.

В начале XX века ряд философов, языковедов и даже психологов уделяли особое внимание вопросу предикативности. Так, Б. Рассел отмечал, что мир состоит не из вещей, а из событий, или фактов. Языковой формой для выражения факта является предложение (пропозиция), а предикат – его центр [1, 43].

Э. Гуссерль включил понятие предиката в систему понятий «жизненного мира человека», и выразил это так: «бытие есть предмет доксы, а обладание бытием – предмет предикации [2].

Весьма любопытной представляется точка зрения А.А. Потебни, согласно которой для первобытного человека весь язык состоял из предложений с выраженным в слове одним только сказуемым [3, 101]. Подобная концепция находит отражение и в работах современных лингвистов. В частности, В.А. Гречко отмечает, что единицей общения в первоначальную эпоху языка было слово-предложение, т.е. такое синкретическое, нерасчлененное образование, которое совмещало явно не выраженную психологическую двучленность и, с точки зрения современных лингвистических представлений, сочетало в себе в зародыше номинативную и предикативную функции [4, 360].

Л.С. Выготский в своих работах, посвященных исследованию внутренней речи, указывал на то, что во внутренней речи человека господствует абсолютная и постоянная предикативность. По его мнению, внутренняя речь оперирует преимущественно семантикой, фазическая сторона речи, ее синтаксис и фонетика сводятся до минимума, максимально упрощаются. Данные особенности внутренней речи могут быть сближены с агглютинацией, которая наблюдается в некоторых языках как основной феномен, а в других – как более или менее редко встречаемый способ объединения слов [5, 280-285].

В. Дорошевский выявляет способ реализации языковым знаком своего значения – предикацию, которая согласованно входит в механизм «мысле-рече-языкового» действия: «Способность к предика-

ции составляет основную функцию человеческого мозга, который фильтрует впечатления, образующиеся в результате реакции анализаторов на внешние раздражители таким образом, что окружающий нас мир предстает перед нами не как хаос, а как непрекращающееся движение элементов, взаимовлияющих, взаимосвязанных, подчиняющихся упорядочению в категориях подлежащих и отношений» [6, 183]. В своей работе В. Дорошевский говорит о предицирующей функции слова и о том, что «собственно говоря, в языке нет элементов, никак не связанных с понятием предикации; это понятие сводится к рассмотрению одних элементов в их отношении к другим: каждая мысль о каком-то элементе является формой его локализации в пространстве и времени, его соотнесением с некоторой ситуационной структурой, а его соотнесение и есть предикация» [6, 145].

В.В. Виноградов отмечал: «Значение и назначение общей категории предикативности, формирующей предложение, заключается в отнесении содержания предложения к действительности. Это и есть, прежде всего, модальные отношения» [7, 211].

ЛЭС дает следующую трактовку предикативности: «Предикативность – это синтаксическая категория, определяющая функциональную специфику основной единицы синтаксиса – предложения; ключевой конституирующий признак предложения, относящий информацию к действительности и тем самым формирующий единицу, предназначенную для сообщения; категория, противопоставляющая предложение всем другим единицам, относящимся к компетенции синтаксиса» [8, 392].

Таким образом, в вышеупомянутых концепциях понятие предикативности связывается, прежде всего, с синтаксической теорией предложения, с выделяемым в нем сказуемым – предикативным членом предложения – и морфологическими категориями глагола, позволяющими ему выполнять функции связывания, ориентированными на выполнение функций сказуемого.

Но предикативность – это понятие не только синтаксическое, но и лексическое, что находит отражение в трудах таких ученых как В.Б. Касевич, В.С. Храковсий, С.Е. Яхонтов, В.П. Недляков, А.Е. Кибрик, Е.В. Падучева и др. Отмеченные лингвисты исходят из того, что предикат – это, в первую очередь, понятие семантическое. Согласно этой точке зрения, предикатные значения могут реализовываться посредством лексем, морфем, словосочетаний и т.д.

Ю.С. Степанов отмечает, что предикаты – это особые семантические сущности языка, и они типизируются языком не в форме словарных единиц, глаголов, а в форме пропозициональных функций и соответствующих им «структурных схем предложений» [9, 133].

Следует отметить, что при семантическом рассмотрении предикатов, основное внимание уделяется глаголу и другим формам, которые могут выступать в функции сказуемого, что не отражает, на наш взгляд, полной картины функционирования предикатов.

На это в частности обращает внимание И.И. Мещанинов, отмечая, что при привлечении к сравнению языков различного строя можно столкнуться с тем, что глагол в них не отличается одинаковыми свойствами, а в некоторых построениях сказуемого бывает крайне сложно усмотреть наличие глагольной формы [10, 5].

Значительные затруднения в различении членов предложения и частей речи представляют инкорпорированные предложения. В подобных предложениях и субъект, и объект, и предикат целиком входят в одно инкорпорированное целое, передающее действие без оформления глагола. Общее содержание подобного высказывания детализируется в процессе передаваемого в нем действия. И.И. Мещанинов приводит пример коряцкого предложения: «*накомайн□ытамйон□н□ыволамык*». В нем содержится субъект действия «*на*» - *они*, предикат «*тамйон□*» - *хитрость, обманывание*, объект – «*ламык*» - *нас*, определение «*майн□*» - *большой*, показатель времени «*-ко*» - *сейчас* и показатель продолжительности действия «*-н□ыво-*» - *долго* [10, 10]. Все они образуют слагаемые части одного целого и сливаются воедино, не выявляя обычного членения. В данном примере содержатся даже такие части, которые могут быть поняты как предикативные показатели времени, интенсивности действия и т.п. Таким образом, И.И. Мещанинов заключает, что «выражение предикативности свойственно каждому высказыванию, откуда вовсе не следует, что всякое высказывание есть сказуемое [10, 11].

Далее автор рассматривает предикативность в аморфных языках, в частности китайском, и приходит к заключению, что невозможно категорически высказаться за наличие в китайском языке глагола. В китайском языке отношения между словами в предложении устанавливаются, преимущественно, синтаксическими приемами месторасположения и интонации. Передача смыслового содержания вполне достигается отмеченными способами, в ущерб морфологии. Определенные трудности возникают и с выделением глагола среди морфологически оформленных членов предложения, так, например, в алеутском языке исследователями отмечается близость имени к глаголу, как по основам, так и по ряду общих формативов, из чего следует, что одни и те же морфологические показатели могут иметь и предикативное и непредикативное значение [10, 22-37].

Невозможно не обратить внимание на наличие большого количества семантических классификаций предикатов, представленных в современном языкознании. Рассмотрим их более подробно.

Безусловно, основополагающей является классификация предикатов, предпринятая Л.В. Щербой. Ученый выделял в русском языке три типа предикатов:

1. предикаты со значением действия;
2. предикаты со значением состояния;
3. предикаты со значением качества.

Каждый из этих типов предикатов он связывает с определенными формальными средствами выражения. Так, первое значение передается, по его мнению, глаголами; второе – связкой плюс некоторый ограниченный круг слов, таких как *печален*, *жаль*, *в состоянии*, *надо* и т.п., которые Л.В. Щерба относил к особому морфологическому классу; третье – связкой плюс полное прилагательное [11, 77-100].

Стоит отметить, что в классификации З. Вендлера (классификация предикатов в английском языке) предикаты с прилагательными также включаются в класс состояний, но внимание акцентируется прежде всего на глаголах состояния.

З. Вендлер делит все глаголы на четыре группы:

1. слова со значением «деятельности»;
2. слова со значением «исполнения»;
3. слова со значением «достижения»;
4. «состояния» [12, 103].

О.Н. Селиверстова предлагает более развернутую классификацию предикативных типов русского языка. В частности, она выделяет:

1) предикаты со значением действия;
2) процесса;
3) состояния;
4) качества и набора качеств;
5) нахождения в пространстве;
6) потенциальности;
7) класса и «связи»;
8) результата и факта [13, 88-151].

В ее работе был предложен ряд изменений в интерпретации предикатов, а также по-иному были представлены связи между собой. Кроме того ею был выделен класс предикатов «состояния» в русском языке, а также была обозначена связь предикативных типов с признаком соотнесенности с непосредственным протеканием во времени.

Одной из наиболее актуальных, на наш взгляд, представляется «акциональная классификация предикатов», предложенная В.А. Плунгяном. Автор предлагает рассматривать данную проблему с учетом видо-временных показателей, поскольку разные виды предикатов по-разному сочетаются с грамматическими показателями вида и времени [14, 110]. В.А. Плунгян отмечает, что предикаты по своим свойствам образуют континуум, одним из главных организующих параметров внутри которого является признак статичности / динамичности. «На семантико-грамматической шкале именно с состояний начинается «собственно глагольная область»: глагол – класс слов, специально предназначенных для обозначения отношений, так или иначе чувствительных к времени» [14, 112]. Глаголам состояния противопоставляется обширный класс динамических глаголов. Внутри класса динамических глаголов происходит деление на процессы и события. Различие между ними также касается фактора времени: события «концептуализуются» как мгновенные переходы от одного состояния к другому, тогда как процессы являются постепенным изменением состояния. Последнее деление происходит внутри класса процессов, а именно происходит деление глаголов на предельные и непредельные. Следует отметить также, что граница между большинством из этих типов нежесткая [14, 111-118]. Данная классификация способствует описанию грамматических особенностей глагольных систем, в связи с возможностью перехода глагольных лексем из одного акционального класса в другой в большинстве языков мира.

Далее мы рассмотрим семантические типы глагольных предикатов, выделяемые Тань Аошуан в китайском языке. Анализ предикатов в китайском языке представляет для нас особый интерес, поскольку, во-первых, китайский язык является изолирующим, во-вторых, в нем мы сталкиваемся в основном со смысловыми категориями, которые не открыты для наблюдения.

Выше нами были отмечены трудности в выделении глагола в китайском языке, ряд исследователей грамматики китайского языка единодушно отрицают наличие в нем глагола. Однако многие из

них находит в нем категорию аспекта, квалифицируя ряд служебных элементов как формы выражения аспектуальности или грамматические показатели аспекта [15, 245-254; 16, 184-238; 17, 94-97]. В данном случае стоит исходить из того, что приобрести статус лексемы аморфной основе позволяет синтаксическая конструкция, и в какой-то мере производные значения, которые вносятся оформляющими ее аспектно-темпоральными показателями. Деление китайских глаголов на классы Тань Аошуан производится на основании четырех признаков – «статальности», «предельности», «эволюционности» и «моментальности», с целью выявления функционирования аспектуально-темпоральной категории [18, 156-178]. Таким образом, в китайском языке можно выделить:

1. Предикаты деятельности и выполнения.
2. Предикаты достижения и нарастающего процесса.
3. Предикаты стативных явлений:
   3.1. Предикаты отношения.
   3.2. Предикаты состояния.
   3.3. Предикаты нахождения в пространстве.

Мы не станем подробно рассматривать все вышеперечисленные семантические классы предикатов, остановимся лишь на предикатах стативных явлений.

В китайском языке все стативные явления характеризуют неизменяемость во времени и отсутствие приложения силы. К предикатам отношения относятся глаголы типа *shi* «быть, являться», *shuyu* «принадлежать», *hanyou* «содержать(ся)» и др. Предикаты отношения приписывают определенному субъекту, не связанному с конкретным отрезком времени, устойчивый, но постоянный признак. Глагол отношения не принимает никаких показателей, имеющих аспектуальный или темпоральный характер, а соотнесенность предиката отношения с определенным отрезком времени маркируется лексически [18, 180-181]. Предикаты состояния весьма различны по характеру протекания во времени. Внутри них выделяется еще несколько подгрупп, а именно предикаты эмоционального состояния, интеллектуального, физического и психического состояния. Примечательно то, что лексемы, входящие в предикаты состояний очень часто являются прилагательными, например: *xia* «быть слепым», *ya* «быть немым». Это означает, что для приобретения глагольности, при наличии которой можно говорить о принадлежности к определенным семантическим типам, единицы, обозначающие физическое состояние человека, требуют дополнительного синтаксического оформления, например, глагол *juede* «ощущать», присоединяющий к себе прилагательное, называющее конкретные виды эмоций и чувств: *X juede re* «X-у жарко», или *X juede you dianr bu shufu* «X плоховато себя почувствует» [18, 181-187].

Примечательно и то, что большое количество языков, относящихся к разным языковым группам и даже системам, обнаруживают различные предикативно-атрибутивные, а также предикативные формы при оформлении предложения. Зачастую, в некоторых языках, в которых отсутствует дифференциация частей речи, данные формы являются единственными, способными выступать в роли сказуемого.

Так, например, в эскимосских языках имена качественные получают атрибутивные, предикативно-атрибутивные, а также предикативные формы. Согласно О.Н. Иконниковой, зависимые предикативные формы качественного имени выполняют предикативно-атрибутивную функцию при имени, получают личное глагольное оформление и управляются глагольным сказуемым. Ср.: *Утукатын йухтынб ынкам ахтуганкутын майуныгмын ингимун* «Старый-ты человек, поэтому не можешь подняться на гору» [19, 99].

В языке джаравара (индейская группа языков) присутствует не более десяти качественных прилагательных, таких как *большой, маленький, неспелый, старый, новый, молодой, плохой, подлинный*. При этом недостаток прилагательных компенсируется стативными глаголами, типа: *быть сильным, быть счастливым, быть злым, быть тяжелым* и др. [20, 75].

Любопытным представляется и материал языков Тропической Африки, в частности, нигероконголезских языков, где в грамматический класс глаголов включаются слова, обозначающие свойства и состояния. В.А. Плунгян обозначает такие глаголы «стативными» или «стативами», указывает на ряд отличительных особенностей этих глаголов и относит их в особый подкласс, хотя и внутри класса глаголов [21, 242-245].

Словарный фонд атлантического языка волоф богат глаголами состояния и качества, типа *seed* «быть холодным», *tang* «быть теплым», *neex* «быть приятным», mag «быть большим». Качества выражаются посредством предикативных конструкций, состоящих из союзного слова и основы глагола качества, например: *Jigeen ju rafet nowna* «Пришла красивая женщина» (буквально: «Женщина, которая быть красивой, пришла»). Примечательно, что глаголы со значением качества в спрягаемой форме

наряду с качеством выражают время действия, лицо и число. Это значение оформляется как предикативный признак [22, 83-84].

Рассмотрим также предикаты в кетском языке, где благодаря предикативному аффиксу существительное, объектное местоимение, корневой элемент, прилагательное, имя действия приобретают предикативный смысл (*-i, -s, -n, -b, -t, -k*) [23, 121].

Как отмечает Г.Т. Поленова, дифференциация парадигмы склонения имени и спряжения глагола исторически отсутствует в кетском и югском языках. Все падежные аффиксы имени можно присоединить к любым личным и неличным формам глагола. «В общеенисейском языке, таким образом, от одного и того же корня могли быть образованы имя и глагол, что можно считать пережитком эпохи, предшествовавшей дифференциации глагола и имени. Основным типом связи между словами было примыкание, а главным грамматическим средством порядок слов... Таким образом, енисейский материал подтверждает, что категория предиката возникла до расчленения единого ранее слова на имя и глагол [19, 41].

Ю.С. Степанов указывает на то, что данную категорию выражают предикаты существования, состояния (обладания) и просто состояния, типа: *Морозит; У меня есть…; Мне холодно; Мне больно; Мне спится* [24, 157].

По мнению Г.Т. Поленовой, разделение глаголов на глаголы действия и состояния – это более продвинутая ступень в развитии языка; ей предшествовала единая категория состояния, которая выражалась при помощи дейктических частиц, показателями места и направления. В кетском языке свидетелями этого периода являются предикативные показатели. «В кетском языке зафиксирована стадия перехода бывших классных показателей предикативности периода синкретизма частей речи в глагольные связки, а затем в личные показатели субъекта. Исконная связка (копула) представляла собой сочетание любого согласного ***(x)*** – классного показателя – с дейксисом: ***xi/xe-xu-xa-xo***, а также в метатезе: ***ix/ex-ux-ax/ox***. Она была предвестником категории способа действия» [19, 42].

Таким образом, мы выяснили, что предикат является древнейшей грамматической категорией, его показатели обнаруживают себя даже в языках, в которых отмечается отсутствие деления имени и глагола. Категория состояния, как мы полагаем, могла лежать в основе дифференциации предикатов на предикаты действия, процесса, результата.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Рассел Б. Здравый смысл и ядерная война / Пер. с англ. В. М. Карзинкина. М.: Изд-во иностранной литературы, 1959. – 77 с.
2. Гуссерль, Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии. Книга 1. http://royallib.com/read/gusserl_edmund/idei_k_chistoy_fenomenologii_i_fenomenologicheskoy_filosofii_kniga_1.html#0
3. Потебня, А.А. Мысль и язык (извлечения) / Психолингвистика в очерках и извлечениях: Хрестоматия. – М.: Академия, 2003. – 464 с.
4. Гречко В.А. Теория языкознания. – М.: Высшая школа, 2003. – 375 с.
5. Выготский, Л.С. Мышление и речь (Извлечения) / Психолингвистика в очерках и извлечениях: Хрестоматия: – М.: Академия, 2003. – С. 257-309.
6. Дорошевский, В. Элементы лексикологии и семиотики. – М.: Прогресс, 1973. – 288 с.
7. Виноградов В.В. Основные вопросы синтаксиса предложения (на материале русского языка). // Введение в языкознание. Хрестоматия. – М.: Аспект Пресс, 2001. – С. 204-222.
8. Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В.Н. Ярцева. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 685 с.
9. Степанов, Ю.С. В трехмерном пространстве языка: Семиотические проблемы лингвистики, философии, искусства. – М.: Книжный дом «Либроком», 2010. – 336 с.
10. Мещанинов, И.И. Глагол. – М.-Л.: Из-во Академии наук СССР, 1949. – 197 с.
11. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. – М.: Из-во Академии наук СССР, 1974. – 428с.
12. Vendler, Z. Verbs and times // Linguistics in Philosophy. – 1967. – P. 97-121.
13. Семантические типы предикатов / под ред. О.Н. Селиверстовой. – М.: Наука, 1982. – 365 с.
14. Плунгян, В.А. Введение в грамматическую семантику: Грамматические значения и грамматические системы языков мира: учеб. пособие. – М.: РГГУ, 2011. – 672 с.
15. Chao, Yuen Ren. A Grammar of Spoken Chinese. – Berkley: University of California Press, 1968. – 847 P.
16. Li Thomson. Mandarin Chenise: A Functional Reference Grammar. – Berkley: University of California Press, 1989. –713 P.
17. Драгунов, А.А. Исследования по грамматике современного китайского языка. – М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1952 — 231 с.
18. Аошуан, Тань. Проблемы скрытой грамматики: Синтаксис, семантика и прагматика языка изолирующего строя (на примере китайского языка). – М.: Языки славянской культуры, 2002. – 896 с.
19. Вопросы диахронической типологии / Г.Т. Поленова и др. / под ред. Г.Т. Поленовой. – Таганрог: Из-во Таганрог.гос. пед. ин-та имени А.П. Чехова, 2012. – 196 с.
20. Dixon, R.M.W. Australian languages: their nature and development. – Cambridge: Cambridge University Press, 2002. – 778 P.
21. Плунгян, В.А. Общая морфология: введение в проблематику. – М.: УРСС, 2003
22. Никифорова, Л.А. Язык волоф. – М.: Наука, 1981. – 96 с.

23. Кабанова, Т.А. Категория состояния в кетском языке: монография // Омск: Изд-во Ом. гос. ун-та, 2008. – 208 с.
24. Степанов, Ю.С. Имена, предикаты, предложения. М.: Наука, 1981. – 361 с.

Г.Т. Поленова

К ВОПРОСУ О ВНЕШНЕЙ И ВНУТРЕННЕЙ СТОРОНЕ ЯЗЫКА

Аннотация. В статье поднимается вопрос о внешней и внутренней стороне языка. Рассматриваются взгляды учёных-лингвистов с XIX по XXI век. Автор отмечает разный подход в лингвистике к использованию терминов «внешняя форма языка» и «внутренняя форма языка». В итоге выражается мнение, что наиболее удачны термины Н. Хомского «глубинная структура», если её понимать, как внутреннюю форму языка и «поверхностная структура», понимаемая, как внешняя форма языка.

Ключевые слова: внешняя форма языка, внутренняя форма языка, внешняя форма слова, внутренняя форма слова, глубинная структура, поверхностная структура, мысль, речь, внешняя история языка, внутренняя история языка

Г.Т. Поленова

TO QUESTION ABOUT EXTERNAL AND INTERNAL SIDE OF LANGUAGE

Abstract. The article raises the question of the external and internal sides of language. Different linguists' ideas from the XIX till the XXI century are considered. The author notes manifold approaches in linguistics to the use of the terms "outer form of language" and "inner form of language." In the end, the opinion is expressed that the most successful terms are Chomsky's "deep structure" if it is understood as an internal form of language and "surface structure", understood as the external form of language.

Key words*:* external form of language, internal form of language, external form of word, internal form of word, deep structure, surface structure, thoughts, speech, external history of language, internal history of language.

Следуя современному антропологическому подходу к исследованию, оттолкнемся от *ἄνθρωπος,* поскольку человек сам устроен так, что мы говорим о его левом и правом полушарии мозга, о левой и правой ноге или руке, о левом и правом глазе. Воспринимая человека как целое, мы отмечаем бинарность всего его тела, как и всё в природе, частью которой он, человек, и является. Материалистическая диалектика рассматривает категории: «Явление и сущность», «Причина и следствие», «Необходимость и случайность», «Содержание и форма», «Возможность и действительность», «Абстрактное и конкретное», «Историческое и логическое». Да и само понятие «категория» предполагает дихотомию, оппозицию, как мы противопоставляем «чёрное и белое», «хорошее и плохое», «положительное и отрицательное» и т. п. А язык? Во-первых, всё, что приведено выше, выражено средствами (знаками) языка. Во-вторых, и сам он построен по тем же принципам.

Языковеды-теоретики всё снова и снова обращаются к наследию великого провозвестника В. фон Гумбольдта, давшему толчок к исследованию соотношений языка и мышления, языка и речи, субъекта и объекта, языка и нации, внешней и внутренней сторон языка. «В языке таким чудесным образом сочетается индивидуальное со всеобщим, что одинаково правильно сказать, что весь род человеческий говорит на одном языке, а каждый человек обладает своим языком, - писал Гумбольдт [5, 74]. Язык является «органом **внутреннего** бытия», находящегося «в процессе **внутреннего** самопознания и проявления». Язык – продукт «силы народного духа». Специфический способ, который язык избирает для выражения мысли – это его форма. Причём Гумбольдт подчёркивает, что под формой языка понимается не только грамматическая форма. Способ соединения понятия со звучанием; “выражение народного духа»; совокупность всего того, что создано и отработано речью, функциональная модель (организация) мыслительно-языковых связей – всё это **внутренняя** форма языка. Звуковое оформление, морфологическая структура и значение относятся В. Гумбольдтом к **внешней** форме языка [10, 128-129] . «Язык есть как бы **внешнее** проявление духа народов: язык народа есть его дух, и дух народа есть его язык. … Язык есть орган, образующий мысль (Die Sprache ist das bildende Organ des Gedanken). Интеллектуальная деятельность, совершенно духовная, глубоко **внутренняя** …материализуется в речи и становится доступной для чувственного восприятия» [6, 17, 20]. Мы (отечественная лингвистика) в своё время отрицали это гумбольдтовское «внутреннее», поскольку у нас, материалистов, не могло иметь место то, что нельзя увидеть и пощупать, а уж о каком-то «духе» и

заикаться нельзя было. И вот новые времена. Переворот в сознании. Как можно теперь отрицать тот факт, что язык и наука о нём отражают бег времени, а с ним и «дух» общества»? Совершенно прав белорусский языковед А.А. Гируцкий, отметивший, что «сегодня в понятие духа можно внести уже физический смысл». Для А.А. Гируцкого - это «нулевые световые волны, обладающие энергией и импульсом» [3, 167].

На родине В. Гумбольдта его идеи были подхвачены основателем неогумбольдтианства Йоханном Лео Вайсгербером, изложившим свои взгляды в книге «Родной язык и формирование духа» (Muttersprache und Geistesbildung). Вайсгербер отмечал, что кроме **внешней**, звуковой формы, языки различаются своим содержанием, и языковедение должно исследовать, прежде всего, **внутреннюю** форму языка. «Сердцевину языкознания следует искать в исследовании языкового познания и его воздействий, то есть проблем, связанных с **внутренней** формой языка» [2, 107, 177, 184].

Взгляды В. Гумбольдта на язык и речь развил дальше наш замечательный соотечественник А.А. Потебня, который высоко оценил определение В. Гумбольдтом языка как работы духа, представляемой в деятельности и как деятельность, в то же время отметил, что это определение «оставляет неясным отношение слова к мысли». В своём труде «Мысль и язык» А.А. Потебня подчеркнул, что язык есть орудие сознания и элементарной обработки мысли». Он писал: «… мысль, деятельность вполне **внутренняя** и субъективная, в слове становится чем-то **внешним** и ощутимым, становится объектом, внешним предметом для себя самой… Мысль при этом не теряет своей субъективности, потому что произнесённое мною слово остаётся моим», в то же время «… мысль в слове перестаёт быть …принадлежностью одного лица». А.А. Потебня делает вывод, что «область языка не совпадает с областью мысли» [13, 222, 24-25, 36]. Он подробно рассматривает слово, его внешнюю и внутреннюю формы. **Внешняя форма слова** – это его звучание, а **внутренняя форма** «есть отношение содержания мысли к сознанию». На многочисленных очень понятных примерах из славянских языков, прежде всего, из русского, украинского и польского, А.А. Потебня наглядно показывает, что он понимает под внутренней формой слова, как, например, *окно* и *око*. Он поясняет: «В ряду слов того же корня, последовательно вытекающих одно из другого, всякое предшествующее может быть названо внутренней формой последующего» [там же, 83, 84], т.е. *око* есть внутренняя форма для слова «*окно»*. Такое понимание слова он называет «представлением» и выделяет три элемента слова: «*внешний знак* значения - звук; *представление,* т.е. *внутренний знак* значения и само *значение.* «Звук и значение навсегда остаются непременными условиями существования слова, представление же теряется. … Например, *щит,* за-щита. … Определение слов как звукового единства с внешней стороны и единства представления и значения с внутренней без дополнений применимо только к языкам простейшего строения», - писал он [12, 28; 13, 38].

И.А. Бодуэн де Куртенэ также считал справедливым утверждение В. Гумбольдта, что язык – творческий орган мысли, но только с оговорками соглашался он с другим положением немецкого учёного. Он не принимал его вывод, что «нет мыслей без языка», поскольку мыслить, утверждал Бодуэн де Куртенэ, можно и без языка. Он приводит пример глухонемых. В то же время Бодуэн де Куртенэ согласен с Гумбольдтом в том, что каждый отдельный язык «есть своеобразное мировоззрение (die Sprache ist eine Weltansicht)». Признавая истинно научным только генетическое направление в исследовании языка, он называет его историческим направлением и различает *внешнюю и внутреннюю* историю языка. «**Внешняя история языка** тесно связана с судьбами его носителей, то есть с судьбами говорящих им индивидуумов, с судьбами народа. … **Внутренняя** же **история языка** занимается развитием языка самого по себе». [1, 89, 25].

Если Бодуэн де Куртенэ делает упор на историю языка, то Ф. де Соссюр применяет термины «внешняя» и «внутренняя» по отношению к лингвистике как науке. **Внешняя лингвистика** для него это изучение внеязыковых факторов, влияющих на язык. Эти факторы не затрагивают самой системы языка, не являются определяющими, т.к. они не касаются самого механизма языка, его внутреннего строения. **Внутренняя лингвистика,** по Соссюру, это «язык, рассматриваемый в самом себе и для себя» [10, 173].

Современная теория языка (от Н. Хомского по настоящее время) в ряде существенных пунктов возвращается к идеям В. Гумбольдта, развивая их дальше. При этом отношение между внешней стороной языка и внутренним содержанием его форм понимается и толкуется совершенно по-разному. Так, Н. Хомский и его последователи обобщили понятие синтаксической трансформации и пришли к заключению, что предложения обладают внутренней структурой, отражающей произношение и написание. Все языки, по Н. Хомскому, обладают одной и той же **внутренней** структурой (**глубинной**) – универсальная грамматика. Языки различаются только по **внешнему** (**поверхностному**) облику своих предложений. Термин «глубинная структура» Н. Хомский использует для обозначения синтаксиче-

ской структуры, которая служит базой для порождения других синтаксических структур с помощью ряда преобразований и которая является предметом семантической интерпретации. «Поверхностная структура» служит исходным пунктом для фонологической интерпретации. Н. Хомский писал: «Представляется ясным, что мы должны рассматривать языковую компетенцию – знание языка – как абстрактную систему…, состоящую из правил, которые взаимодействуют с целью задания формы и внутреннего значения потенциально бесконечного числа предложений. Такая система – порождающая грамматика – даёт экспликацию идеи Гумбольдта о 'форме языка'» [15, 50, 59].

Вопрос внешней и внутренней аналогии в языке поднят В.М. Жирмунским. Он справедливо считает грамматическую аналогию одним из общих внутренних законов развития языка. Под **внутренней аналогией** В.М. Жирмунский понимает «аналогические уподобления внутри системы флективных изменений данного слова», а под **внешней** – уподобления «между аналогичными по своей функции грамматическими формами разных слов, принадлежащих к различным типам словоизменения внутри одной грамматической системы» [7 , 163-164]. Пример первой аналогии – развитие умлаута в глагольной и именной системе немецкого языка, а второй – развитие окончаний родительного падежа мн. числа в русском языке. Таким образом, внутренняя аналогия «более чётко и однозначно выделяет корневую морфему как носительницу предметного (материального) значения слова», т.е. это аналогия **материальная**. Внешняя же аналогия перестраивает грамматическую систему «в целом или в частях в направлении унификации или дифференциации по внутренним законам её развития». Она является **формальной** (выделение В.М. Жирмунского) аналогией, «аналогией грамматических форм» [там же, 165-167].

Свой вклад в различение языка, речи и мысли внесли психолингвисты. Приведём взгляд на эту проблему Д. Слобина: «Речь – это материальный, физический процесс, результатом которого являются звуки речи, язык же – это абстрактная система значений и языковых структур» [14, 169]. По поводу соотношения мысли и речи Д. Слобин ссылается на Л.С. Выготского. Он разделяет его взгляды и цитирует: « Мысль не состоит из отдельных слов – так, как речь. … Оратор часто в течение нескольких минут развивает одну и ту же мысль. Эта мысль содержится в его уме как целое, а отнюдь не возникает постепенно, отдельными единицами, как развивается его речь. …Мысль можно было бы сравнить с нависшим облаком, которое проливается дождём слов» [там же, 171-172]. Речь же делится психолингвистами на **«внутреннюю» и «внешнюю».** Внутренняя речь развивается из эгоцентрической, характерной для ребёнка между тремя и семью годами. Д. Слобин снова ссылается на Л.С. Выготского, который писал: «Первоначальной функцией речи является функция сообщения, социальной связи… Социальная речь ребёнка … в известном возрасте довольно резко дифференцируется на эгоцентрическую и коммуникативную речь». Гипотеза Л.С. Выготского, которую разделяет Д. Слобин, состоит в том, что эгоцентрическая речь является отправной точкой для развития внутренней речи [там же, 195]. Иначе говоря, под внутренней речью следует понимать вербальную мысль, а под внешней речью – сообщение для слушающего / читающего.

Автор учебника по языкознанию Б.Н. Головин, описывая закономерности развития языка, очень чётко представил **внешние** и **внутренние** закономерности эволюции языка. Так, внешним фактором является «зависимость исторических судеб языка от исторических судеб народа, которому язык принадлежит» (от экономических, политических, культурных и иных социальных условий). Внутренней закономерностью является развитие внутри самого языка [4, 160-161].

А.Е. Кибрик в своей монографии «Очерки по общим и прикладным вопросам языкознания» внешне разрозненные лингвистические области знания (общее, описательное, типологическое языкознание, полевая лингвистика, проблемы искусственного интеллекта) сводит к одному и тому же объекту – **внутренней структуре языка**, постоянно проводя мысль о том, «что конкретные лингвистические факты суть проявление универсальных свойств языка» [8, 3]. Главным в лингвистике он признаёт проблему значения. Постулат о примате семантики учёный распространяет и на синтаксис: «… как содержательные, так и формальные свойства синтаксиса в значительной степени предопределены семантическим уровнем» [там же, 21]. Для типологических исследований А.Е. Кибрик различает КАК-типологию и ПОЧЕМУ-типологию, отдавая предпочтение последней. По вопросам ПОЧЕМУ (выделение А.Е. Кибрика) могут быть даны **внутренние и внешние объяснения.** При внутреннем объяснении «сущность-следствие» и «сущность-причина» являются «объектами одной природы», например, вопросы синтаксических конструкций. При внешнем объяснении эти две сущности являются объектами разной природы, например, структура хиналугского финитного глагола, объяснённая через типологию разносистемных языков. Однако автор отмечает относительность такого противопоставления. В обоих случаях «как следствия, так и причины являются собственно языковыми сущностями и в этом смысле оба объяснения можно считать внутренними – апеллирующими к **внутреннему** (выделе-

но нами – Г.П.) устройству языковой системы». Эти внутренние объяснения не являются окончательными и требуют объяснения более высокого порядка, предполагающего выход за пределы собственно языковой структуры и обратиться к **внешним** параметрам, перейти к экстралингвистическим объяснениям: обстоятельства «приобретения языка человеком» и «обстоятельства использования языка человеком» [там же, 30-32].

Вслед за В. фон Гумбольдтом, И. И. Срезневским, А. А. Потебнёй, И. А. Бодуэном де Куртенэ **понятие внутренней формы языка** раскрывает Г.П. Мельников в своей «Системной типологии языков». Рассматривая развитие идеи В. Гумбольдта о существовании внутренней формы знака как основы для разграничения внеязыкового мыслительного содержания и собственно языкового в трудах А. А. Потебни, Г.П. Мельников выделяет существенное уточнение и конкретизацию этой идеи, выразившейся в том, что **внутренняя** форма знака может содержать много звеньев, но собственно языковым является лишь ближайшее, наименьшее значение, тогда как остальные относятся к сфере внеязыкового мыслительного содержания. Г.П. Мельников называет "ближайшее значение" (оно же "этимологический минимум внутренней формы", или "наименьшее значение") просто значением, а элементы внеязыкового мыслительного содержания, - смыслами, «цепь которых состоит из конечного смысла, как намекаемого элемента, и промежуточных, как намекающих». Отталкиваясь от Бодуэна де Куртенэ, автор рассматривает морфему как минимальную **внешнюю форму языка**, ассоциирующуюся с минимумом **внутренней формы**, т.е. со значением. Слово имеет лишь некоторые ближайшие смыслы, остальные - дальнейшие, конечные или промежуточные, «и тогда по отношению к ним ближайший смысл оказывается начальным, первым внеязыковым звеном внутренней формы» [9, 19-22].

Как видно из изложенного, каждый из приведённых учёных использовал понятия «внешнее» и «внутреннее» в приложении к самым разным сторонам языка, причём как языка в целом (А.А. Потебня, Н. Хомский, А.Е. Кибрик), так и отдельного языка. Проблемы одного или группы родственных языков подняты всеми лингвистами, включая самого В. Гумбольдта. Из перечисленных концепций мы выделяем термины, применённые Н. Хомским: «глубинная» и «поверхностная» структуры. Однако, полагаем, что терминами «глубинная» и «поверхностная» можно обозначить не синтаксические конструкции, а считать **глубинным (внутренним)** тот «народный дух», о котором говорил В. Гумбольдт, а также невысказанная мысль, и в применении к слову – «представление» А.А. Потебни. Тогда **поверхностным (внешним)** становится всё то, что доступно «для чувственного восприятия», по В. Гумбольдту, т.е. для слуха – речь, для глаз – читаемое.

Можно согласиться с Ф. де Соссюром, назвав экстралингвистические факторы, влияющие на развитие языка, «внешней лингвистикой», а всё, относящееся к исследованию языковых форм и категорий – «внутренней лингвистикой». Соответственно «внешнюю историю языка» у Бодуэна де Куртенэ, отнесём к «внешней лингвистике», а «внутреннюю историю» к «внутренней лингвистике».

Что касается «внешней» и «внутренней» аналогий у В.М. Жирмунского, то они представляют собой предмет анализа уже внутри языка, т.е. обе относятся к «внутренней структуре языка» в духе А.Е. Кибрика, как и понятия «внутренней и внешней речи» у Д. Слобина или «внешняя и внутренняя формы морфемы» у Г.П. Мельникова.

Г.П. Мельников под **внутренней формой морфемы** подразумевает, как было отмечено выше, «ближайшее, наименьшее значение». Переходя к типологической характеристике языков с различной внешней и внутренней формами морфем, он создаёт свою системную типологию, по-другому взглянув на типологическое своеобразие языков и механизмов типологических перестроек. Он осуществляет синтез результатов традиционной морфологической классификации языков и вариантов стадиальной типологии, предлагая уточнения в понимание природы отличий между флективными, агглютинативными, инкорпорирующими и корнеизолирующими языками и природы отличий между языками номинативного и эргативного строя. По его мнению, морфологическая (Гумбольдт), и стадиальная (Марр, Климов) классификации отражают грани одних и тех же языковых сущностей, хотя и в разных аспектах [9, 5]. Сторонники "нового учения", как известно, исходили из примата перестройки синтаксических структур предложения. И. И. Мещанинов выделяет как наиболее различимые три такие стадии, предшествующие номинативной: стадия словопредложения, стадия посессивная и стадия эргативная. Контенсивная типология Г. А. Климова учитывает особенности не только синтаксической, но и содержательных, "контенсивных" языковых характеристик. Стадия, предшествующая эргативной, характеризуется как «активная». Г.П. Мельникову удалось доказать наличие в современных номинативных языках реликтов предшествующих стадий. Так, к настоящему времени подтверждены эргативные истоки строя номинативных языков. Важнейшим в онтологических представлениях системной лингвистической концепции Гумбольдта - Срезневского – Потебни – Бодуэна Г.П. Мельников считает «признание психичности, социальности, коммуникативности и универсальности языка». В этом ключе

он усматривает механизм универсальной знаковой коммуникации, представляющий собой: морфему - минимальную собственно языковую единицу (минимальная единица его **внешней формы)**, и значение - ассоциированную с морфемой по смежности (минимальная единица **внутренней формы)**. Ассоциацию этих двух единиц формы Г.П. Мельников называет «глоссемой», а слово - блоком глоссем. Слово чаще всего полисемично, «многосмысленно». Ближайший смысл слова является «начальным, первым внеязыковым звеном внутренней формы». Автор различает поэтому значение и смысл знаков: номинативный и коммуникативный смысл, высказывание и сообщение [9, 15-22, 57]. Он пишет: «Предложение, как и словосочетание и отдельное слово прежде всего номинативно и уже сверх того и после того, при выраженности границы коммуникативного членения на тему и рему, оно коммуникативно … Морфемы в границах словоформы - связны, а номинативный смысл, выражаемый значениями морфем, - целостен в том отношении, что изображает минимальный событийно мотивированный фрагмент внутренней формы языка, например, либо действие как первопричину события, либо того или иного из участников» [9, 64-65].

Причины возникновения четырёх общеизвестных Гумбольдтовых "морфологических классов" языков мира с их своеобразными и семантическими, и звуковыми, и грамматическими системами определяются, по Г.П. Мельникову, их местом на стадиальной шкале. Он показывает, что обусловленные внутренней формой внешние формы сводятся к привычным представлениям о флективном, агглютинативном, изолирующем и инкорпорирующем языковом строе. Это проявляется, пишет он, «уже на таком высшем уровне внешней формы, как актуальное членение высказывания на коммуникативную тему и рему». "Тема" определяется Г.П. Мельниковым «как знак или последовательность знаков, т. е. как единица или последовательность единиц внешнего содержания, внутренним содержанием которых, т. е. смыслом, является тот компонент внеязыкового сознания слушающего, который говорящий намерен изменить, преобразовать, например, сделать его в большей степени соответствующим (по мнению говорящего) истине; "рема" при этом определяется как знак или последовательность знаков, т. е. как единица или последовательность единиц внешнего содержания, внутренним содержанием которых, т. е. смыслом, является тот компонент внеязыкового сознания слушающего, который, по мнению говорящего, способен помочь слушающему нужным образом видоизменить, исправить исходный смысл темы, сделать его тем самым конечным смыслом сообщения» [там же, 44]. Актуальное членение предложения на тему и рему осуществляется во флективных языках, тогда как в агглютинативных языках происходит сочленение темы с ремой [там же, 67]. Инкорпорирующие языки характеризуется в системной лингвистике как языки с актуальным нечленением.

Автор строит свои доводы, во-первых, на наличии преемственности при передаче языкового опыта от поколения к поколению, о которой писали ещё Р. Раск и Я. Гримм, и, во-вторых, на характере коммуницирующего коллектива.

Обстановочный номинативный ракурс языка со словопредложениями приписан микроколлективу, например, племени охотников-собирателей. Сообщение говорящего здесь коммуникативно рематическое. Строение словопредложения истолковывается как номинативно-коммуникативная единица предельно инкорпорирующих языков.

В макроколлективах формируется номинативный ракурс "эргативных" языков, характеризуемый как результативно-признаковое - представление с помощью сказуемого результирующего состояния объекта.

В мегаколлективе номинативный ракурс языкового типа называется событийным. Это номинативный строй, сменяющий, по Г.П. Мельникову, эргативный. При этом автор не находит «места» для языков активного строя, выведенного Г.А. Климовым, т.к. по его мнению, для того, чтобы установить их позицию на стадиальной шкале, пишет он, «понадобится доказать, что свойства "активных" языков закономерно вытекают из особенностей номинативного ракурса этих языков. Не ясна автору и причина обилия именных классов в языках банту; не найден ответ на вопрос, насколько существенно различие между категорией рода, категорией местоимения и категорией именного класса [там же, 41-42].

Г.П. Мельников отдаёт должное контенсивной типологии, внёсшей много важных уточнений в схему стадиальных отношений между типами языков мира, однако, упрекает её в том, что она не отказалась от «субъектно-объектных отношений».

Здесь мы закончим обзор различных взглядов на внешнюю и внутреннюю сторону языка. Последний подход к рассматриваемому вопросу, на наш взгляд, полемичен и потребует ещё не одну статью, чтобы выразить наше отношение к отдельным положениям выдвинутой теории.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК
1. Бодуэн де Куртенэ, И.А. Языковедение и язык: Исследования, замечания, Программы лекций. – М.: Издательство ЛКИ, 2010. – 216 с.
2. Вайсгербер, Й. Л. Родной язык и формирование духа: Пер. с нем. / Й.Л. Вайсгербер. – М.: Либроком, 2009. – 232 с.
3. Гируцкий, А.А. Общее языкознание: пособие для студентов вузов / А.А. Гируцкий. – 4-е изд. – Минск: Тетра-Системс, 2008. – 320 с.
4. Головин, Б.Н. Введение в языкознание. – М: Едиториал УРСС, 2005. – 232 с.
5. Гумбольдт, В. Избранные труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 1984. – 74 с.
6. Гумбольдт, В. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества // Хрестоматия по курсу «Введение в языкознание» - М.: Академический Проект, 2005. – С. 16-25.
7. Жирмунский, В.М. Внутренние законы развития языка и проблема грамматической аналогии // Хрестоматия по курсу «Введение в языкознание». - М.: Академический Проект, 2005. – С. 162-167.
8. Кибрик, А.Е. Очерки по общим и прикладным вопросам языкознания (универсальное, типовое и специфичное в языке). – М.: КомКнига, 2005. – 336 с.
9. Мельников, Г.П. Системная типология языков: синтез морфологической классификации языков со стадиальной: Курс лекций - М.: Изд-во РУДН, 2000. – 73 стр.
10. Михалёв, А.Б. Общее языкознание. История языкознания: путеводитель по лингвистике: конспект-справочник / А.Б. Михалёв. – 3-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2008. – 240 с.
11. Потебня А.А. Из записок по русской грамматике. // Отечественная лингвистика: от А.А. Потебни до В.В. Виноградова: Хрестоматия / Сост. Е.А. Красина. – М.: Изд-во РУДН, 2006. – С. 33-55.
12. Потебня, А.А. Из записок по теории словесности. // Отечественная лингвистика: от А.А. Потебни до В.В. Виноградова: Хрестоматия / Сост. Е.А. Красина. – М.: Изд-во РУДН, 2006. – С. 23-26.
13. Потебня, А.А. Мысль и язык. – 3-е изд. – Харьков: Мирный труд, 1913. – 225 с.
14. Слобин, Дэн; Грин, Джудит. Психолингвистика / Д. Слобин. Психолингвистика. Хомский и психология / Д. Грин: Пер. с англ. / Изд. 3-е. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – С. 19-215.
15. Хомский, Н. Язык и мышление // Хрестоматия по курсу «Введение в языкознание». - М.: Академический Проект, 2005. – С.48-66

А. Ю. Туранова

КОНЦЕПТ «ЧТЕНИЕ» В ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА

Аннотация. Исследование концепта «чтение», которому посвящена данная статья, позволяет расширить представление о языковой картине мира школьника.

Ключевые слова: языковая картина мира, концепт, лингвокультурология, частотность, имя существительное, имя прилагательное, глагол, наречие, словосочетание, ассоциативный эксперимент.

A. Y. Turanova

CONCEPT «READING» IN THE LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD OF THE MODERN SCHOOL STUDENT

Abstract. The concept research "reading" to which this article is devoted allows to expand idea of a language picture of the world of the school student.

Key words: language picture of the world, cultural linguistics, rate, noun, adjective, verb, adverb, phrase, associative experiment.

Антропоцентрическая модель исследования языка, распространением которой ознаменовалось развитие лингвистики, предполагает изучение языка, культуры и сознания в их тесной взаимосвязи. Особенно актуальным в этом направлении является исследование языковой картины мира. Понятие «языковая картина мира», восходящее к идеям В. фон Гумбольдта и американской этнолингвистики, было введено в научную терминологию Л. Вайсгербером. В.А. Маслова определяет данное понятие следующим образом: «Языковая картина мира – это общекультурное достояние нации, она структурирована, многоуровнева. Именно языковая картина мира обусловливает коммуникативное поведение, понимание внешнего мира и внутреннего мира человека. Она отражает способ речемыслительной деятельности, характерной для той или иной эпохи, с ее духовными, культурными и национальными ценностями» [4].

И.В. Голубева и Н.А. Минаева пишут: «Ее изучение поэтому закономерно связано с активно развивающимися в настоящее время исследованиями в области теории языковой личности, отвечающими смене парадигмы с системоцентрической на антропоцентрическую в современных гуманитарных науках…» [2, 48].

Известно, что языковая картина мира формируется концептами. Русская языковая картина мира располагает системой ключевых концептов, среди которых в том числе и концепт «чтение». В нашем исследовании рассматривается концепт «чтение» в речи старших школьников.

С целью выяснения реализации концепта «чтение» в речи современных школьников был проведен ассоциативный эксперимент, который, по мнению многих исследователей, является наиболее эффективным методом в изучении концептов [7].

В толковом словаре С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой даются следующие значения слова «чтение»:

1. Воспринимать написанное, произнося или воспроизводя про себя.
2. То, что читается, читаемое произведение, сочинение.
3. Собрание, на котором читают вслух [5].

Русский ассоциативный словарь располагает следующими данными о реакциях на слово «чтение»: книга (18), книги (17), книг (9), вслух (7), быстрое (3), выразительное (2) и т. д. То есть чаще всего ассоциируют чтение с концептом «книга», способ чтения (*вслух, выразительное*) [6].

В нашем ассоциативном эксперименте участвовало 71 обучающийся ГБОУ РО «Таганрогский педагогический лицей-интернат» и 17 педагогических работников. В результате было получено 254 слова-реакции обучающихся на стимул «чтение» и 60 слов-реакций педагогических работников. Из них:

Обучающиеся:

1.
– имен существительных — 193;
– имен прилагательных — 35;
– числительных — 2
– глаголов — 20;
– наречий — 3;
– междометий — 1.

2.
– словосочетаний — 34;
– предложений — 0 .

Педагогические работники:

1.
– имен существительных — 47;
– имен прилагательных —13 ;
– глаголов — 0;
– наречий — 0;
– числительных — 0;
– междометий — 0.

2.
– словосочетаний — 9;
– предложений — 1.

Данные таблицы наглядно представлены на следующих диаграммах (Рис. 1.):

Рис. 1

Имя существительное и имя прилагательное и у детей, и у взрослых встречается наиболее часто. Глаголов, которые представлены в речи школьников в количестве 20, у учителей нет, так же, как и числительных и наречий.

Реакции с большей частотностью и наиболее точно характеризующие черты языковой картины мира детей и взрослых представлены в следующей таблице:

Таблица 1

Слова-реакции на стимул «чтение»

Обучающиеся	
Реакции	Частота
книга	14
книги	13
знания	5
Лермонтов	5
ум	4
Чехов	4
Пушкин	4
познание	3
саморазвитие	3
знание	3
стихи	3
смысл жизни	2
мораль	2
развитие	2
любовь	2
удовольствие	2
размышление	2
уютные вечера	2
учеба	2
природа	2
урок литературы	2
история	2
буквы	2
слова	2
текст	2
рассказ	2
интересно	2
скучно	2
лень	2
сон	2
детективы	2
Педагогические работники	
Реакции	Частота
книга	7

отдых	4
удовольствие	2
радость	1
наслаждение	1
приятное времяпровождение	1
интерес	1
досуг	1
погружение	1
размышление	1
страсть	1
книги	1
любимые книги	1
старая книга	1
библиотека	1
очки	1
кофе	1
получение информации	1
новые и интересные факты	1
получение необходимых знаний	1
развитие духовного и нравственного в человеке	1
кругозор	1
культура	1
грамотность	1
развитое воображение	1
общий уровень развития	1
познание	1
открытый мир	1
общение	1
путешествие	1
«Евгений Онегин»	1

Таким образом, ядро концепта «чтение» у детей составляют следующие слова-реакции: *книга (14), книги (13), знания (5), Лермонтов (5), ум (4), Чехов (4), Пушкин (4), познание (3),саморазвитие (3), знание (3), стихи (3).* Интересным представляется тот факт, что у детей чтение ассоциируется, прежде всего, с процессами познания, умственной деятельностью, известными писателями, смыслом жизни, моралью, знаниями, источником которых является книга.

Ядро концепта «чтение» у взрослых представлено следующими словами-реакциями: *книга (7), отдых (4), удовольствие (2).* Если у детей среди слов-реакций встречаются негативные (*лень, скука*), то у взрослых концепт «чтение» ассоциируется исключительно с положительными эмоциями и чувствами, с мыслительной деятельностью, грамотностью, воображением и т. д.

Структуру концепта составляют следующие компоненты:

– понятийный (хранится в сознании в вербальной форме, содержит признаки, отражающие составные части фрагмента действительности, его основные функции)

– образный (включает воспринимаемые органами чувств характеристики предметов, явлений)

– ценностный [3, 142].

Если судить по полученным в ходе ассоциативного эксперимента данным, у обучающихся педагогического лицея-интерната сформированы все три компонента (предметный: *книга, текст* и т.д.; образный: *захватывает дух, образ женщины*; ценностный: *интересно, полезно* и т.д.).

Дальнейшие исследования в этом направлении будут связаны с проведением аналогичного эксперимента с детьми других возрастных групп с целью углубления представления о детской языковой картине мира и роли в ней концепта «чтение».

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Волков В.В., Волкова Н.В. Концепт «книга» в русской лингвокультурологии: аспекты исследования // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2015. № 4. Ч. 2.– С. 54-60.
2. Голубева И.В., Минаева Н.А. Фрагмент языковой картины мира детей младшего школьного возраста: концептуальное пространство (на материале концепта «вина») // European Social Science Journal. – 2012. № 7. – С. 48-52.
3. Голубева И.В., Слизнова Т.С. Концепт книга и его реализация в языковой картине мира детей младшего школьного возраста // Fundamental science and technology X. - 2016. т. 3. – С. 140-142
4. Маслова В.А. Введение в когнитивную лингвистику. - Изд. 3-е, стереотипное. - М.: КомКнига, 2006. –128 с.
5. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Токовый словарь русского языка. М.: Азбуковник, 1999. 944 – С.140-142.
6. Русский ассоциативный словарь. В 2-х тт. / Ю.Н. Караулов, Г.А. Черкасов, Н.В. Уфимцева. – М.: Астрель, АСТ. 2002. Т. 1. – 784 с.
7. Стернин И.А. Очерки по когнитивной лингвистике. – Воронеж: Истоки, 2003. –15

Раздел II. Педагогика и психология

В.Ф. Горбатюк

ПРЕДПОЛОЖИТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ЛЮБОГО ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ НА ПРИМЕРЕ ГРУППЫ TEXZ-111

Аннотация: В настоящей работе продолжается исследование предложенной автором модели обучения, основанной на принципах синергетики. Структура мозга и центральной нервной системе у всех без исключения носителей естественного интеллекта похожа – усложняясь от насекомых к млекопитающим. Формы обучения, самообучения и взаимного обучения систем естественного интеллекта – общие. Предложена модель любого процесса обучения естественного интеллекта. Приведены экспериментальные результаты обучения студентов первого курса заочного отделения

Ключевые слова: электронный журнал обучения, диаграмма времени выполнения задания, модель обучения, самообучение, естественный интеллект.

V.F. Gorbatyuk

PRESUMABLY ANY MODEL OF LEARNING THE EXAMPLE OF GROUPS TEHZ-111

Abstract: In this paper, the author continues the research of the learning model based on the principles of synergy. The structure of the brain and central nervous system at all, without exception, the carriers of natural intelligence is similar - becoming more complex from insects to mammals. Forms of education, self-study and peer learning of natural intelligence systems - general. A model of any process of training of natural intelligence. Experimental results of learning first-year students of the correspondence department.

Key words: electronic learning log, a timing chart of the assignment, training model, self-learning, natural intelligence.

Оптимизм - это нежелание принимать реальность такой, какая она есть…

Как строение головного мозга и центральной нервной системы всех живых организмов на нашей планете Земля, так и обучение интеллекта имеют схожесть. Хотя мы до сих пор не можем ответить на вопрос о происхождении и зарождении ***Жизни на Земле***. И хотя даже само понятие интеллекта до сих пор не определено и чётко сформулировано, интенсивные исследования в этой области продолжаются. Что интересно, достижения в области искусственного и естественного интеллекта идут параллельно и стимулируют, взаимно обогащают друг друга, взаимно подпитываясь идеями. Появилось много новых наук: нейрокибернетика, нейроинформатика и даже нейропедагогика. В нейрокибернетике используют подход к разработке машин, демонстрирующих "разумное" поведение, на основе архитектур, напоминающих устройство мозга и называемых нейронными сетями (НС). Одна из ключевых особенностей нейронных сетей состоит в том, что они способны обучаться на основе опыта, полученного в обучающей среде. Сложилась ситуация, при которой мы многое знаем о разновидностях интеллекта, умеем отличать одну от другой и даже определять, более того, формировать некоторые из них, но не умеем определить интеллект как таковой [9]. Автор пришёл к мысли, что учебная группа студентов имеет некоторое, хотя и весьма отдалённое сходство с нейронной сетью и с роевым интеллектом [9,10]. Отличие учебной группы как от нейронной сети, так и от систем роевого интеллекта: каждый элемент учебной группы (*а это человек, студент*) не является простым и обладает мощным (*человеческим*) интеллектом и способен не только взаимодействовать с другими элементами системы (*с другими членами группы*), но и самоорганизовываться, саморазвиваться, самообучаться.

В настоящей работе продолжается исследование предложенной автором модели обучения, основанной на принципах синергетики: самоорганизация-самообучение. Автором создаётся ситуация конструктивного хаоса, применяются идеи взаимного самообучения, что повышает эффективность обучения и способствует включению и развитию процессов самоорганизации и самообучения в студенческой группе. Результаты некоторых исследований отражены в работах автора [5 – 9]. Ранее автором была введена модель обучения, которая справедлива для всего живого мира. Обучение любого живого существа является непрерывным циклическим процессом, в котором всегда присутствуют два элемента: получение знаний и применение знаний. Каждый обучаемый по своей индивидуальной траектории усваивает данный предмет. Процесс обучения контролируется путем выполнения заданий (практических, лабораторных и пр.), а также промежуточными и итоговой аттестациями.

Цель исследования: Попытаться исследовать предложенную модель процесса обучения на примере учебной группы заочного обучения TEXZ-111.

Существует более десятка определений феномена «обучение» [2]. Известно ещё одно, относящееся к обучению животных, определение У. Торпа (*Thorpe*, 1963). ***Обучение – это появление адаптивных изменений индивидуального поведения в результате приобретения опыта*** [3]**.** Но поскольку речь идёт об обучении носителей естественного интеллекта, то это определение отбрасывать не стоит.

Индивидуально-приспособительная деятельность, помимо разных форм обучения, включает в себя и такой важнейший элемент, как рассудочная деятельность (который мы рассмотрим ниже). Обучение играет исключительно важную роль в жизни животных и человека, поэтому изучению этой проблемы посвящено огромное количество научных исследований.

Классификации форм обучения. Формы обучения животных весьма многообразны и поэтому существует целый ряд их классификаций. В частности, З.А. Зорина и И.П. Полетаева (2001), на основе данных О. Меннинга (1992), Д. Дьюсбери (1981), Р. Томаса (1996), Дж. Пирса (1998) и др., предлагают следующую классификацию форм индивидуально-приспособительной деятельности животных [3]:

- ***неассоциативное обучение***: сенсибилизация; привыкание;
- ***ассоциативное обучение***: классические условные рефлексы; инструментальные условные рефлексы;
- ***когнитивные процессы***: латентное обучение; выбор по образцу; обучение, основанное на представлениях о пространстве, порядке стимулов, времени, числе.

О. Меннинг и Д. Дьюсбери включали в свои классификации также и ***инсайт-обучение***. Однако и когнитивные процессы, и инсайт-обучение в большой степени относятся к области рассудочной деятельности.

Неассоциативное обучение заключается в ослаблении реакции при повторных предъявлениях раздражителя. Способность к обучению базируется на присущем центральной нервной системе (ЦНС) свойстве пластичности, которая проявляется в способности системы изменять реакции на повторяющийся многократно раздражитель, а также в случаях его совместного действия с другими факторами. Пластичность может иметь разную направленность: чувствительность к раздражителю может повышаться – это явление называется сенсибилизацией, или снижаться, – тогда говорят о привыкании. Привыкание и сенсибилизация относятся к самым примитивным видам индивидуально вырабатываемых реакций.

Сенсибилизацией называется повышение чувствительности организма к воздействию какого-либо агента. В качестве примера сенсибилизации можно привести аллергию, когда повышается чувствительность к определенным химическим стимулам, обычно безвредным, но у сенсибилизированных организмов способным вызывать целый комплекс патологических реакций. Сенсибилизацией называют три типа реакций, имеющих между собой мало общего. Главное, а может быть, и единственное, что их объединяет, – это повышение возбудимости организма по отношению к определенным раздражителям.

При ***ассоциативном обучении*** в ЦНС формируется временная связь между двумя стимулами, один из которых изначально был для животного безразличен, а другой – выполнял роль вознаграждения или наказания. Формирование этой связи обнаруживается в виде изменений в поведении животного, которые называются условными рефлексами.

Нейронная сеть мозга. Исследователи корпорации *IBM* составили самый детальный на данный момент неврологический атлас [1]. В качестве исходного материала послужил мозг макаки. Сделано это в целях так называемого обратного инжиниринга, то есть создания нейронных когнитивных компьютерных чипов, которые будут «думать» так же мощно и эффективно, как и биологический мозг. К сожалению, подобные работы встречаются не так часто, что говорит о больших трудностях исследования мозга. Полученные данные о многослойности нейронной сети мозга макаки (рис. 1.) наталкивают на сходство с современной иерархической теорией интеллекта – модель *Grand Design*, предложенная членом-корреспондентом РАН, профессором Борисом Митрофановичем Величковским [4]. Согласно его концепции ***механизмы человеческого интеллекта работают на шести уровнях, образуя глобальную архитектуру, опирающуюся на нейрофизиологические механизмы***. На нижних уровнях протекают гораздо более древние в эволюционном плане процессы. Они отвечают за рефлексы, координацию движений, учёт окружающей обстановки – и только на верхних уровнях появляются речевые структуры и самосознание. Ценность теории Б.М. Величковского в том, что она перекидывает мостик между физиологией и сознанием человека, а интеллект в ней перестает быть «чёрным ящиком». *Но пока неясно, как применять эту теорию в прикладных задачах…*

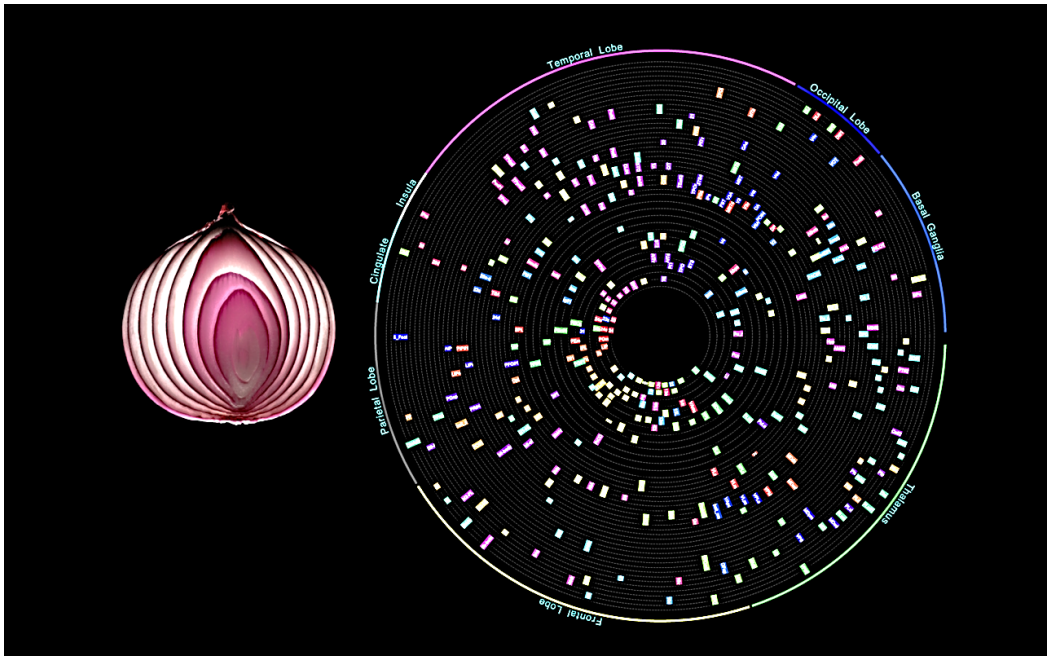


Рис. 1. *Многослойность нейронной сети мозга макаки*

То, что приходится рассматривать формы обучения животных, нисколько не принижает обучение человеческого интеллекта. Речь идёт об общих законах развития и саморазвития (*а обучение и самообучение – это важнейший элемент развития и саморазвития*) различных форм ***Жизни***, к которым относится не только человек. Можно утверждать, что ***любой процесс обучения начинается с привыкания и сенсибилизации*** (*неассоциативное обучение*). Можно вспомнить поведение не только животных, но и маленьких детей, которые одинаково реагируют на появление незнакомого человека или незнакомой обстановки. Через какое-то время ЦНС изменяет реакцию на повторяющийся многократно раздражитель. Происходит привыкание и сенсибилизация. *Привыкание* распространено чрезвычайно широко: от примитивных существ до человека включительно. Оно обеспечивает адекватность реакций организма, устраняя все лишние, необязательные, не приносящие ощутимой пользы, не затрагивая лишь самые необходимые, что позволяет экономить массу энергии.

Аналогичную реакцию студентов (*возможно не так ярко выраженную и не всегда заметную*) многократно наблюдал автор на первых встречах с новыми студенческими группами в начале семестра. Но благодаря большому опыту, личному обаянию и открытости автора как преподавателя сенсибилизация и привыкание происходило очень быстро, на первой же встрече. Как пример, когда автор давал всей студенческой группе свой электронный адрес и номер мобильного телефона и предлагал студентам дать ему свои номера мобильных телефонов, практически все студенты без сомнений и колебаний давали номера своих мобильных телефонов. Это означает не только привыкание, но и зарождение доверия студентов к преподавателю, когда студенты убеждаются в открытости, доброжелательности, «интересности» преподавателя и начинают понимать смысл предлагаемой авторской технологии обучения по данному предмету.

Для студенческой группы ассоциативное обучение означает формирование временной связи между двумя стимулами (или последовательностью стимулов), один из которых является выполнением задания преподавателя (или системы авторских заданий преподавателя по предмету), а другой – *вознаграждением* (*бонусом*) за своевременное и качественное выполнение задания (каждого из системы заданий) или *наказанием* (*штрафом*) за несвоевременное и (или) некачественное выполнение задания.

Когнитивные процессы: латентное обучение; выбор по образцу; обучение, основанное на представлениях о пространстве, порядке стимулов, времени, числе. Некоторые исследователи (О. Меннинг, Д. Дьюсбери) включали в свои классификации также и ***инсайт-обучение***. Однако и *когнитивные процессы*, и *инсайт-обучение* в большой степени относятся к области рассудочной деятельности. Автору пока не удалось найти результаты исследований, обнаруживших рассудочную, осмысленную, творческую деятельность у каких-либо носителей естественного интеллекта, кроме людей. Поэтому далее будет рассматриваться обучение людей как одних из носителей естественного интеллекта без рассмотрения аналогий в животном мире.

Современная педагогическая наука и образовательная практика ориентированы на новые технологии обучения в процессе подготовки специалистов в высшей школе.

Суть их состоит в том, чтобы пробудить познавательную активность студента, содействовать становлению самостоятельности в мышлении и деятельности. Для этого студент должен подходить к учебе как к творческому процессу, а это требует такой технологии обучения, при которой учебные занятия сопровождаются, направляются, поддерживаются способами, активизирующими самостоятельную познавательную деятельность обучающегося. Особая роль среди современных технологий образования отводится технологиям активного обучения, которые позволяют наряду с усвоением профессиональных знаний развивать необходимые профессиональные способности и качества: инициативу, самостоятельность, творческие способности, готовность к действию, ответственность, решительность, умение осуществлять намеченные цели, обосновывать и отстаивать свои решения. Перечисленные преимущества активных технологий обучения в полной мере относятся к технологии проектного обучения как инновационной технологии, формирующей профессиональную компетентность специалиста методом погружения в конкретные ситуации, имеющие профессиональную направленность.

При обучении людей мы вряд ли сможем написать математические формулы, которые будут определять аттракторы перехода к самообучению. *Но описать условия, при которых самоорганизация сможет возникать и развиваться в учебной группе, можно попытаться*. Ключевой является создаваемая ситуация конструктивного хаоса. Что может претендовать на роль аттрактора? На наш взгляд – важно, чтобы у обучаемого были *мотив* и *смысл* обучения. Мотив создает преподаватель, будучи интересным, хорошо зная свой предмет и проводя занятия так, чтобы студентам захотелось его изучать. *Как иногда об этом говорят, надо «зажечь» студента*. Большую роль играют вводимые *бонусы* для самых активных студентов за лучшие задания, выполненные в срок. В учебной группе возникает обстановка состязания: кто сделает лучше и быстрее. А награда от преподавателя в виде бонуса – является хорошим стимулом. Студенту хочется заработать бонус и избежать штрафа. Очень важными элементами являются *свобода действий* студентов и *возможность взаимодействия* [7].

Впервые приведены экспериментальные результаты обучения студентов заочного отделения факультета физики, математики, информатики на примере группы TEXZ-111. В весеннем семестре 2015/2016 учебного года часть группы TEXZ-111 изучала предметы по выбору «***Основы стандартизации, метрологии и технических измерений***» и «***Основы создания видео и мультимедиа обучающих средств***». В сентябре во время установочной сессии преподавателем были проведены необходимые занятия, чтобы студенты могли выполнить все задания и успешно сдать зимнюю экзаменационную сессию. В том числе были выданы электронные образовательные ресурсы по предметам и проведены мастер-классы по работе с программой «Интерактивная физика» при выполнении лабораторных работ и по работе с программой нелинейного видеомонтажа.

Группа TEXZ-111 – полная (20 чел.), поэтому вся группа разделена на две подгруппы, каждая из которых изучает один из двух предметов по выбору: *Б1.В.ДВ.8.1 «Основы стандартизации, метрологии и технических измерений»* или *Б1.В.ДВ.8.2 «Технологии обеспечения безопасности на производстве и в школе»*, а также один из двух предметов по выбору: *Б1.В.ДВ.7.1 «Основы создания видео и мультимедиа обучающих средств»* или *Б1.В.ДВ.7.2 «Технология обработки конструкционных материалов с элементами машиноведения»*. На рис. 2 и рис. 7 приведены электронные журналы обучения гр. гр. TEXZ-111 по предмету «Основы стандартизации, метрологии и технических измерений» и по предмету «Основы создания видео и мультимедиа обучающих средств».

Метрология Группа TEXZ -111 2015/2016 учебный год 144 час.

№	ФИО	Лаб. 1	Лаб. 2	Лаб. 3	Реферат	Бонус	Презентация	Экзамен
1	Наталья Анатольевна П.	22.11.15	22.11.15	22.11.15	23.12.15	02.01.16	17.12.2015	Отлично 14.01.2016
2	Дмитрий Андреевич П.	22.01.16	22.01.16	22.01.16	22.01.16		20.01.2016	Хорошо 22.01.2016
3	Вячеслав Игоревич С.	21.01.16	21.01.16	21.01.16	21.01.16			Хорошо 21.01.2016
4	Татьяна Александровна С.	20.01.16? 21.01.16	20.01.16? 21.01.16	20.01.16? 21.01.16	11.01.16? 20.01.2016		25.11.2015	Хорошо 21.01.2016
5	Александр Илларионович С.	16.01.16? 20.01.16	16.01.16? 20.01.16	16.01.16? 20.01.16	16.01.16? 20.01.16			Хорошо 20.01.2016
7	Елена Сергеевна Ф.	16.01.16	16.01.16	16.01.16	16.01.16		16.01.16	Отлично 16.01.2016
8	Ирина Ивановна Х.	14.01.16	14.01.16	14.01.16	15.01.16	15.01.16	13.01.2016	Отлично 16.01.2016
9	Людмила Николаевна Ш.	20.01.16	20.01.16	20.01.16	12.01.16		12.01.2016	Хорошо 20.01.2016
10	Кристина Владимировна Щ.	20.01.16	20.01.16	20.01.16	16.01.16? 20.01.16			Хорошо 20.01.2016

Рис. 2. *Электронный журнал гр. TEXZ-111 по предмету «Основы стандартизации, метрологии и технических измерений»*

Из диаграммы выполнения Лаб. работ 1,2,3 и реферата во времени (рис. 3) видно, что только одна студентка-лидер (*с номером 1*) выполнила задания в течение семестра (за 43 дня). Осталь-

ные студенты выполняли задания во время экзаменационной сессии. Из рис. 4 видно, что задания выполнили все студенты (100%) за 104 дня (считая от даты первого занятия 10.10.2015 – во время установочной сессии). Вся группа выполнила Лаб. работы 1,2,3 и реферат как одно задание. Это может быть объяснено заочной формой обучения.

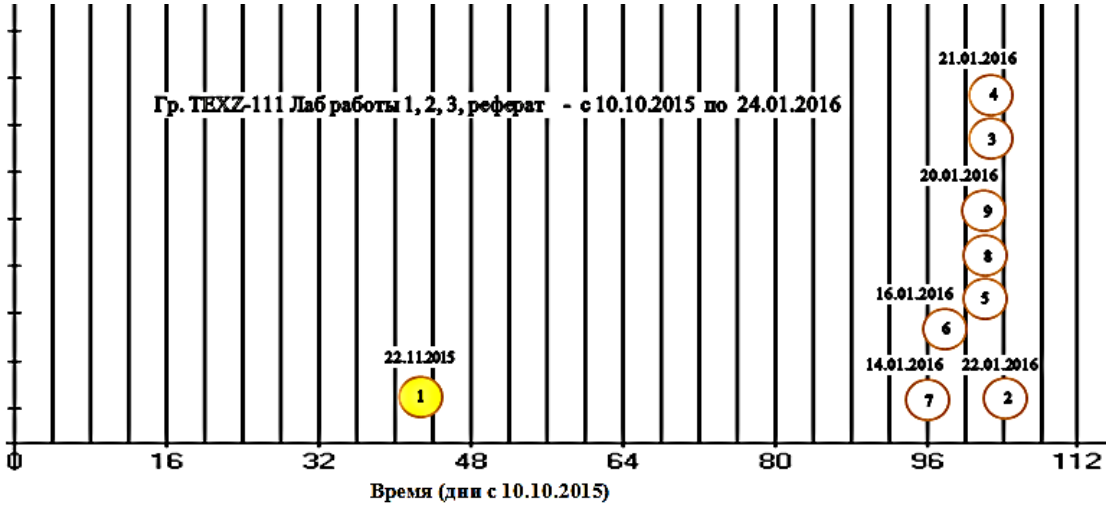


Рис. 3. *Диаграмма выполнения Лаб. работ 1, 2, 3 и реферата во времени*

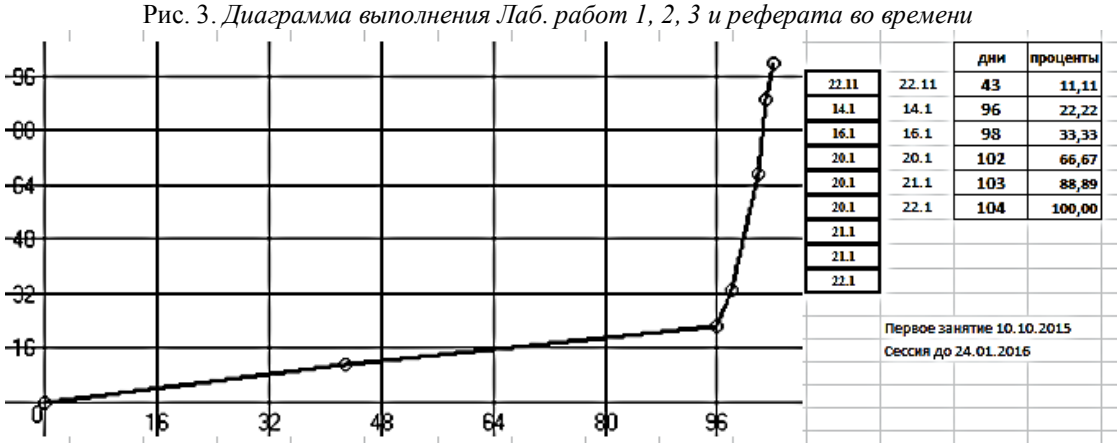


Рис. 4. *График времени выполнения Лаб. работ 1, 2, 3 и реферата*

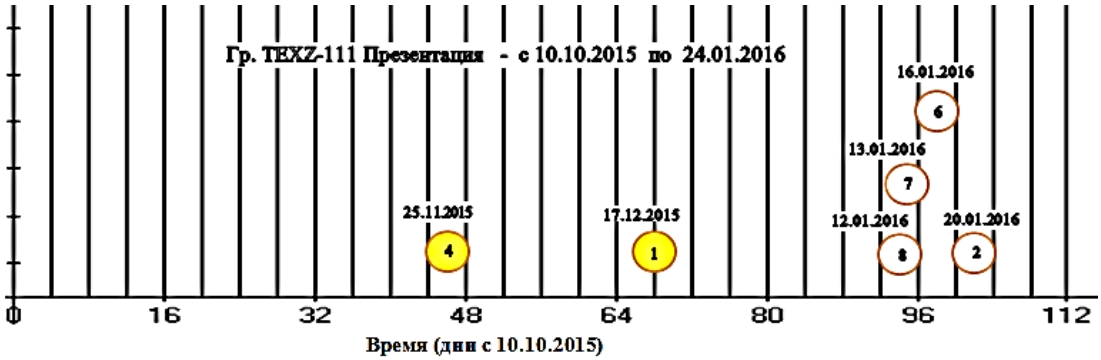


Рис. 5. *Диаграмма выполнения презентации во времени*

Из диаграммы выполнения Презентации во времени (рис. 5) видно, что уже две студентки-лидеры (с номерами 4 и 1) выполнили презентацию в течение семестра (за 46 и 68 дней соответственно). Остальные студенты выполняли презентацию во время экзаменационной сессии. Из рис. 6 видно, что задания выполнили не все студенты (только 66,67%) за 102 дня (считая от даты первого занятия 10.10.2015 – во время установочной сессии). Это можно объяснить тем, что презентация – не обязательное, а бонусное задание. Что интересно (рис. 4), Лаб. работы 1,2,3 и реферат 66,67% студентов выполнили тоже за 102 дня (считая от даты первого занятия 10.10.2015 – во время установочной сессии).

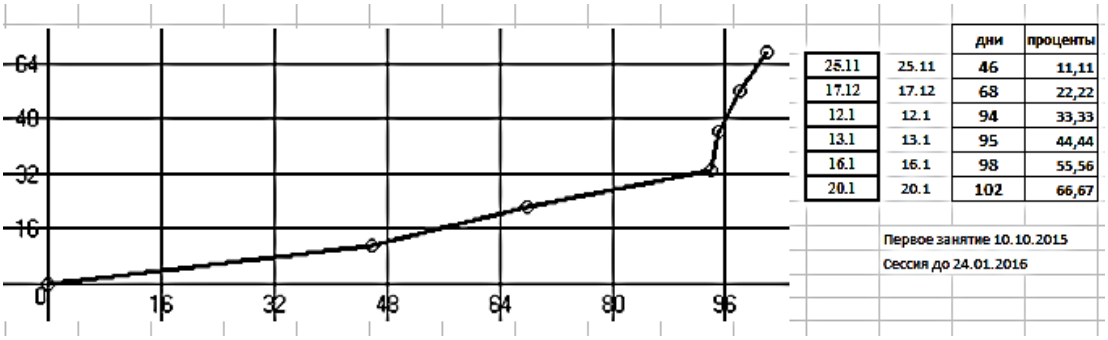


Рис. 6. *График времени выполнения презентации*

Основы создания видео и мультимедиа обучающих средств. Гр TEXZ-111 2015/2016 уч. год 144 часа

№	ФИО	Задание 1	Задание 2	Задание 3	Задание 4	Задание 5	Задание 6	Задание 7	Экзамен
1	Наталья Анатольевна П.	17.12.2015	17.12.2015	17.12.2015	17.12.2015	17.12.2015	09.01.2016 11.01.2016	11.01.2016	Отлично14.01.2016
2	Дмитрий Андреевич П.	20.01.2016	20.01.2016? 20.01.2016	20.01.2016? 20.01.2016	20.01.2016?	20.01.2016		20.01.2016	Хорошо 20.01.2016
3	Вячеслав Игоревич С.	20.01.2016	20.01.2016?	20.01.2016? 20.01.2016	20.01.2016	20.01.2016? 20.01.2016			Хорошо 20.01.2016
4	Татьяна Александровна С.	26.11.2015	25.11.2015	25.11.2015? 26.11.2015?	26.11.2015	25.11.2015			Хорошо 14.01.2016
5	Александр Илларионович С.	16.01.2016	16.01.2016? 20.01.2016	20.01.2016?	16.01.2016	16.01.2016? 20.01.2016	20.01.2016	16.01.2016	Хорошо 20.01 2016
6	Елена Сергеевна Ф.	20.01.2016	20.01.2016?	20.01.2016?	20.01.2016				Удовл. 20.01.2016
7	Ирина Ивановна Х.	11.01.2016	11.01.2016	11.01.2016	11.01.2016	11.01.2016	11.01.2016	11.01.2016	Отлично20.01.2016
8	Людмила Николаевна Ш.	11.01.2016	11.01.2016	11.01.2016	11.01.2016	11.01.2016?	11.01.2016		Хорошо 20.01.2016
9	Кристина Владимировна Щ.	11.01.2016	11.01.2016? 20.01.2016	11.01.2016? 20.01.2016	11.01.2016? 20.01.2016	11.01.2016? 20.01.2016	11.01.2016		Хорошо 20.01.2016

Рис. 7. *Электронный журнал гр. TEXZ-111 по предмету «Основы создания видео и мультимедиа обучающих средств»*

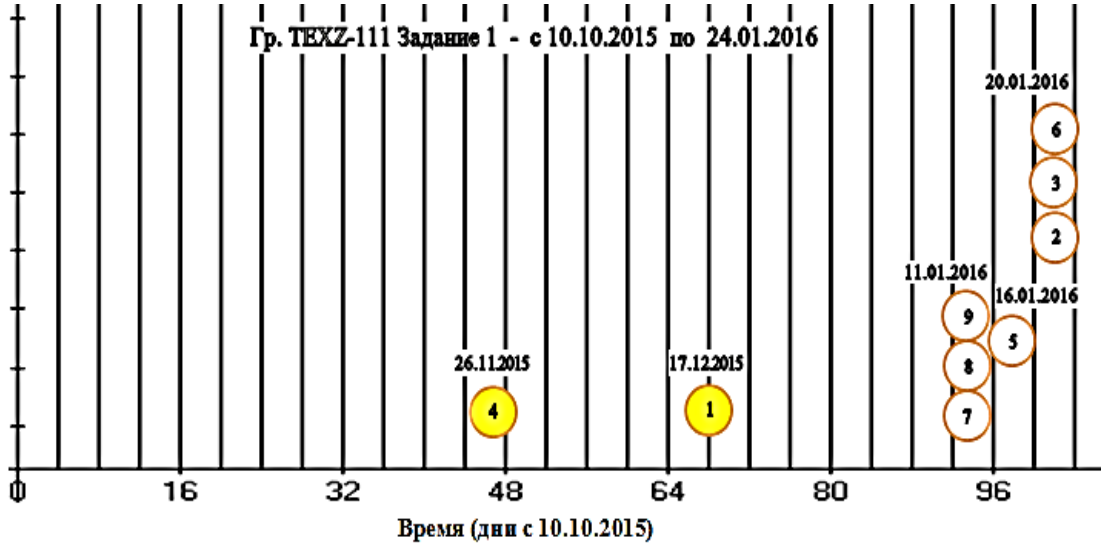


Рис. 8. *Диаграмма выполнения Задания 1 во времени. Для Заданий 2, 3, 4 и 5 – диаграммы аналогичны*

Из диаграммы выполнения Задания 1 (а также 2, 3, 4 и 5) во времени (рис. 8) видно, что только две студентки-лидеры (*с номерами 4 и 1*) выполнили задание 1 в течение семестра (за 47 и 68 дней соответственно). Остальные студенты выполняли задания во время экзаменационной сессии. Из рис. 9 видно, что задание 1 (а также 2, 3, 4 и 5) выполнили все студенты (100%) за 102 дня (считая от даты первого занятия 10.10.2015 – во время установочной сессии).

Из диаграммы выполнения Задания 6 во времени (рис. 10) видно, что студенты выполняли задания во время экзаменационной сессии. Из рис. 11 видно, что задание 6 (*причём только Задание 6.1*) выполнили не все студенты (55,56%) за 102 дня (считая от даты первого занятия 10.10.2015 – во время установочной сессии). Это может быть объяснено заочной формой обучения.

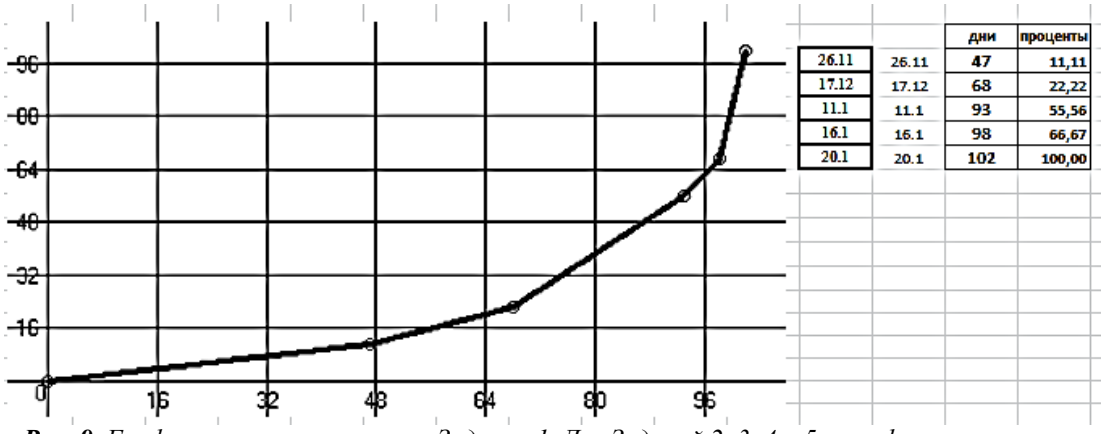


Рис. 9. *График времени выполнения Задания 1. Для Заданий 2, 3, 4 и 5 – графики аналогичны*

Рис. 10. *Диаграмма выполнения Задания 6 во времени*

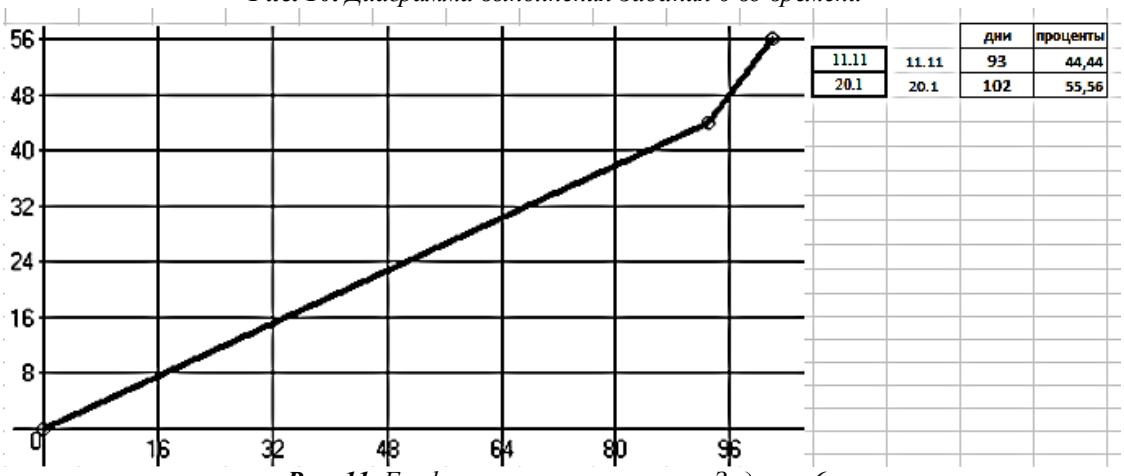


Рис. 11. *График времени выполнения Задания 6*

Рис. 12. *Диаграмма выполнения Задания 7 во времени*

Из диаграммы выполнения Задания 7 во времени (рис. 12) видно, что студенты выполняли задания во время экзаменационной сессии. Из рис. 13 видно, что задание 7 выполнили не все

студенты (44,44%) за 102 дня (считая от даты первого занятия 10.10.2015 – во время установочной сессии). Это может быть объяснено как повышенной сложностью Задания 7, так и заочной формой обучения.

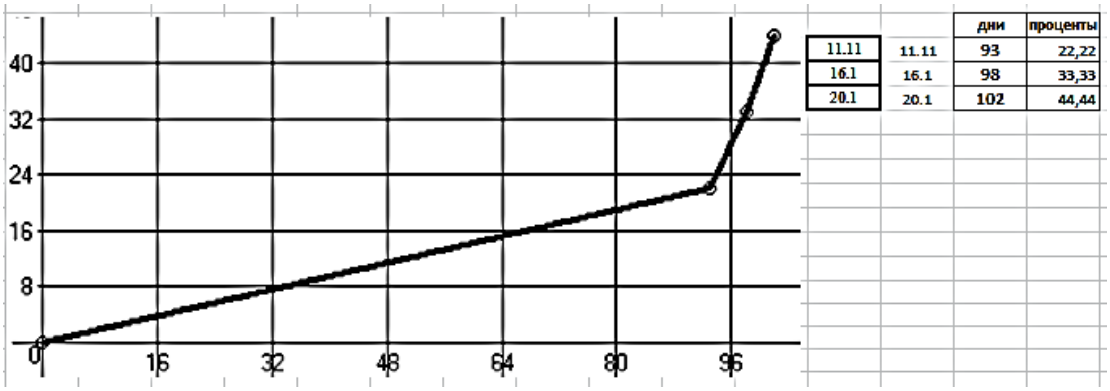


Рис. 13. *График времени выполнения Задания 7*

Обучение прошло успешно. Студенты выполнили задания преподавателя и сдали в сессию экзамен по каждому предмету. Построенные диаграммы выполнения Заданий показали наличие лидеров, в данном случае это были 1-2 студента, выполнивших Задания до экзаменационной сессии. Время общения преподавателя со студентами при заочной форме обучения непродолжительное, поэтому достоверно выявить процессы взаимного обучения (рис. 14) не удалось (*хотя эти процессы вне всякого сомнения в группе существуют*).

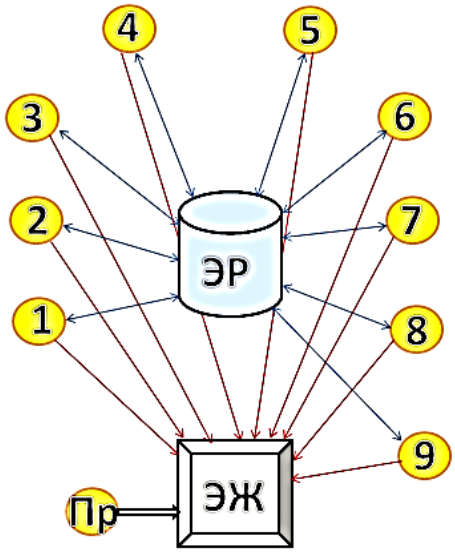


Рис. 14. *Модель обучения (образование связей) для группы TEXZ-111 по предмету «Основы стандартизации, метрологии и технических измерений» и по предмету «Основы создания видео и мультимедиа обучающих средств»*

В США как-то поняли простую вещь. Она заключается в том, что "***мир сложен***". А для того, чтобы в нём существовать и не исчезнуть, "***нужно видеть образы и потоки***". До широкой публики эту невесть какую новость Камерон доносит в своем Аватаре. А американские профессора и дяди с широкими погонами талдычут об этом на конференциях типа Creative Strategic Intelligence Analysis and Decision Making Within the Elements of National Power, апеллируя к ***советской системе, которая образование давала не клиповое, а широкое, и глаза молодым людям раскрывала*** (отсылаю к докладу Gunthram Wether, Proteus Future Workshop, August, 2007). Как молитву повторяют: "Основная цель современного образования – ***научить видеть образы и потоки***".

Итак, можно утверждать, что приведённые выше результаты подтверждают работоспособность авторской модели обучения. Причём, авторская модель работает как при очном, так и при заочном обучении студентов.

Обучение людей – сложный эволюционный процесс, исследование которого результативнее проводить на стыке наук: синергетика, педагогика, психология. Преподаватель является неотъемлемой частью учебной группы, изучающей его предмет. Он должен выступать не как «*не-*

божитель», а как равноправный член учебной группы, доступный для общения, с которым студенты могут и хотят общаться. Такое положение нисколько не принижает роли преподавателя, а наоборот – повышает его до фасилитатора, тьютора, организатора и координатора эволюционного процесса обучения (и воспитания).

Не стоит забывать очевидную истину о предназначении: все учебные заведения созданы для обучаемых, в нашем случае высшие учебные заведения – для студентов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. OFF: IBM составила подробнейшую карту мозга | Форум. [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.forum.mista.ru/topic.php?id=496542
2. Обучение [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9E%D0%B1%D1%83%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5.
3. Обучение животных. Классификации форм обучения. [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.zooeco.com/eco-mlek/eco-mlek136-20-1.html
4. *Величковский, Б.М.* Исследование когнитивных функций и современные технологии // Вестник РАН. – 2010. – № 80 (5–6). – С. 440–446.
5. *Горбатюк В.Ф.* Синергетика самообучения: монография / В.Ф. Горбатюк; науч. ред. И.В. Абакумова. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та имени А.П. Чехова. 2013. – 180 с.
6. *Горбатюк В.Ф.* Синергетика в современном обучении: монография – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та им. А.П. Чехова, 2012. – 208 с.
7. *Горбатюк В.Ф.* Динамическая модель обучения учебной группы. // Дистанционное и виртуальное обучение, Изд-во СГУ, №3, 2016, с. 102-113.
8. *Горбатюк В.Ф.* Хаос, самоорганизация и самообучение: монография / В.Ф. Горбатюк; науч. ред. И.В. Абакумова. – Таганрог: Изд-во Таганрог. ин-та имени А.П. Чехова, 2014. – 204 с.
9. *Горбатюк, В.Ф.* Обучение самоорганизующихся систем естественного интеллекта: монография / В.Ф. Горбатюк. // Таганрог: Изд. отдел Таганрог. ин-та имени А.П. Чехова, 2015. – 204 с.
10. *Горбатюк, В.Ф.* Самоорганизация, самообучение и взаимное обучение в студенческой группе // Сборник трудов 7-й Всероссийской научной конференции «Системный синтез и прикладная синергетика» (ССПС-2015). – Таганрог: Изд-во ЮФУ, 2015, с. 334-344.

В.А. Грибанова

ЛИЧНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК УСЛОВИЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация: В статье рассматривается личностно-деятельностный подход как условие совершенствования профессиональной подготовки социальных педагогов. Описываются особенности личностного подхода (отношение преподавателя к студенту как к личности, полноценному субъекту личного развития) и деятельностного подхода (деятельность как способ развития и формирования личности) в вопросе обучения и воспитания студентов в вузе.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, социальный педагог, личностно-деятельностный подход, организация профессиональной подготовки, воспитательная работы вуза.

V. A. Gribanova

THE PERSONALITY-ACTIVITY APPROACH AS A CONDITION FOR IMPROVEMENT PROFESSIONAL PREPARATION OF SOCIAL TEACHERS *

Abstract: the article examines the personality-activity approach as a condition of professional training of social teachers. Describes the features of a personal approach (the ratio of teacher to student as an individual, the full subject of personal development) and activity (activity as a way of development and formation of personality) the issue of training and education of University students.

Key words: professional training, social worker, personal-activity approach, organization of training, educational work of the University.

** Статья написана при финансовой поддержке гранта РГНФ № 15-06-00039 «Подготовка будущих социальных педагогов в современном контексте профессионализации социально-педагогической деятельности»*

Сегодня в российском образовании в связи с внедрением ФГОСов происходит ориентация на подготовку не только «знающего»специалиста, но и профессионала, «способного и желающего действовать» (стремящегося к саморазвитию, способного самостоятельно мыслить, принимать решения, грамотно выполнять действия и нести ответственность за свои действия). Особенно

ярко это прослеживается в процессе профессиональной подготовки социального педагога, так как деятельность такого специалиста направлена на защиту прав человека, находящегося в сложной жизненной ситуации, на развитие и реализацию его внутреннего потенциала, оказание помощи и поддержки в процессе адаптации в социуме и интеграции в общество.

Продуктивной площадкой здесь может послужить воспитательная система вуза, ориентированная как на саморазвитие каждого участника индивидуально, так и учитывающая особенности студенческой аудитории в целом.

В российской педагогической науке разработаны концептуальные основы образовательного и воспитательного процессов, которые представлены разнообразными подходами. Однако эти подходы не всегда соответствуют современным преобразованиям в обществе, не ориентированы на учет личностных особенностей молодежной аудитории и ее деятельностной практики [1]. В своей работе мы утверждаем, что личностно-деятельностный подход выступает важным условием, способствующим совершенствованию профессиональной подготовки социальных педагогов.

Определяя личностно-деятельностный подход как единство личностного и деятельностного компонентов, остановимся на их особенностях в организации воспитательной работы.

Личностный подход подразумевает ориентацию воспитательного действия на личность студента, ее потенциал, особенности, потребности, индивидуальность, которые стоят в основе организации мероприятий и определяют методы взаимодействия всех участников группы. При этом при организации процесса обучения и воспитания стоит задача создания специально ориентированных на личность студента ситуаций, способствующих раскрытию и формированию у него желания реализовывать себя в работе, что является важным качеством социального педагога.

Научное представление о личностно-ориентированном подходе рассматривали такие исследователи, как Е.В. Бондаревская, Н.А.Алексеев, В.В.Зайцев, В.В.Сериков, И.С.Якиманская и др.

Считаем интересными наблюдения В.В.Серикова, который отмечает три главных направления трактовок личностно-ориентированного подхода: «общегуманистический феномен» (уважение прав, достоинств ребенка при выборе им образовательного вектора, учебного учреждения и т.д.); «цель, программа педагогической деятельности, основанная на стремлении воспитать личность»; «специальный вид образования, базирующийся на создании образовательной системы, которая «запускала «бы механизмы функционирования и развития личности» [4, С 16-17].В нашем понимании социальный педагог – специалист, обладающий гуманистическими качествами (толерантность, терпимость, уважение прав и др.), умеющий принимать самостоятельные грамотные профессиональные решения и нести за них ответственность, так как именно такой специалист завтра будет работать с людьми, оказавшимися в сложной жизненной ситуации.

Согласимся также с определением Е.В. Бондаревской, которая отмечает, что в основу личностно-ориентированного подхода должен быть заложен принцип культуросообразности, предполагающий определение отношений между культурой и образованием как средой, растящей и питающей личность, а также между воспитанием и развитием обучаемого как человека культуры [5].Считаем, что в современных условиях широкого использования инновационных идей и технологий обучения и воспитания, огромного выбора средств и методов решения профессиональных задач, культурологические знания должны послужить ценностным ориентиром деятельности социального педагога, т. к. успех работы такого специалиста зависит от его уровня общей культуры.

Выделим также другие определения исследователей в рассмотрении личностно-ориентированного образования. И.С. Якиманская, отмечает, что в центре процесса обучения и воспитания должен стоять человек с его мотивами, целями, индивидуальными особенностями и т.д.Согласно идеям С.Л. Рубинштейна сущность личности проявляется в ее способности занимать определенную позицию, что«в психическом облике личности выделяются различные сферы, или черты, характеризующие разные стороны личности; но при всем своем многообразии, различии и противоречивости основные свойства, взаимодействуя друг с другом в конкретной деятельности человека и взаимопроникая друг в друга, смыкаются в единстве личности» [6, с. 102].

Отмечая роль личностно-ориентированного подхода как важного условия совершенствования профессиональной подготовки социальных педагогов в вузе, мы исходим из того, что педагог должен планировать воспитательную работу профессионального характера учитывая интересы молодого человека, уровня его умений и знаний, индивидуально-психологических особенностей, потребностей, мотивов, способностей, а также статусных, национальных, половозрастных и других особенностей. Подобная специально организованная работа помогает определить

содержание и форму взаимодействия, избежав ошибок и неудач, а также активизировать личность к усвоению определенных навыков, необходимых будущему социальному педагогу.

Согласимся также с мнением С.Л.Рубинштейна, который отмечал: «сделать личностный аспект единственным – значит закрыть себе путь для исследования закономерностей психической деятельности» [6]. Мы считаем, что совершенствование профессиональной подготовки социальных педагогов возможно в случае сочетания личностного и деятельностного подходов. В этом случае личность выступает субъектом деятельности, но, при этом, в своем действии определяет свое личностное развитие.

О необходимости опоры на деятельностный компонент в организации воспитания и обучения указывают исследования Л.С. Выготского, А.Н.Леонтьева, С.Л.Рубинштейна. Ученые рассматривали данный вопрос, выделяя при этом различия между внутренней и внешней деятельностью (внутренняя деятельность, являясь вторичной по отношению к внешней и формируется в процессе перехода внешней деятельности во внутреннюю – А.Н.Леонтьев; внешние причины воздействуют на ребенка непосредственно через внутренние условия – С.Л.Рубинштейн) [6].

В основе деятельностного подхода заложена деятельность как способ развития и формирования личности, это организация воспитательного процесса, в котором главное место отводится активной и разносторонней, в максимальной степени самостоятельной познавательной деятельности студента – будущего социального педагога. Деятельностный подход предполагает активную включенность студентов в выполнении определённых действий для приобретения недостающих знаний, умений и навыков, необходимых им в дальнейшей профессиональной деятельности.

Таким образом, мы отмечаем, что деятельностный подход в организации воспитательного работы выступает необходимым условием созревания и профессионализации социальных педагогов, в то время как основы личностного подхода определяют приоритет развития личности в процессе организации ее деятельности [2]. Поэтому, на наш взгляд, необходимо сочетание и личностного и деятельностного подхода, которое служит эффективным условием, способствующим совершенствованию профессиональной подготовки социальных педагогов.

Личностно-деятельностный подход подразумевает отход от классической системы подготовки социальных педагогов, при которой в центре воспитательной работы стоит усвоение определенных знаний, умений и навыков, а также схема субъектно-объектного общения. При личностно-деятельностном подходе акцент смещается на решение воспитательных проблем самими обучаемыми, где педагог, безусловно, определяет специфические особенности деятельности и ее иерархию, но именно студент овладевает основой ее реализации. Педагог координирует, подкрепляет у студента подлинный интерес к участию в воспитательном процессе, стимулируя его, но общение со студентом строится на основе субъект-субъектного общения, сотрудничества в решении любых задач, что дает толчок к естественной и от этого более эффективной организации работы по совершенствованию профессиональной подготовки социальных педагогов.

Рассмотрим опыт воспитательной работы на основе личностно-деятельностного подхода в Таганрогском институте имени А.П.Чехова (филиале) РГЭУ (РИНХ), направленный на совершенствование профессиональной подготовки социальных педагогов.

Отметим, что воспитательная работа в вузе включает в себя три этапа, базирующихся на личностно-деятельностной платформе: теоретико-процессуальный, этап интериоризации и этап экстиоризации. На первом этапе происходит формирование у студентов *теоретической готовности* к осуществлению будущей профессиональной деятельности (закладка основ и знаний в области социальной сферы, воспитание уважения, терпимости, толерантности и др.). Среди основных форм воспитательной работы используются дебаты, ситуации гражданского диалога, деловые и ролевые игры, индивидуальная работа, конференции и др. Важным ориентиром этапа интериоризации является формирование *практической готовности* студента, а также положительной установки к проявлению профессиональной деятельности. Основными формами работы выступают различные тренинги, молодежные форумы, школы общественного действия и развития, проектные мастерские и др. Этап экстериоризации направлен на формирование *личностной готовности* студента к проявлению профессиональной деятельности, потребности к проявлению гражданской активности как личностной характеристики. Формы воспитательной работы – деятельность агитбригад, развитие добровольничества, временное трудоустройство и др.

Воспитательная работа на основе личностно-деятельностного подхода включает ориентацию на деятельность органов самоуправления вуза, которые позволяют учитывать потребности, мотивы студентов, выявлять их интересы, а также способствуют приобретению опыта общественных отношений обучающихся и др. Разнообразие творческих кружков, спортивных секций, музыкальной гостиной, киноклуба, факультативов создают благоприятные условия для формирования общекультурных и социально-личностных компетенций будущего социального педагога. Воспитательный совет, институт кураторства и другие административные структуры помо-

гают в успешной адаптации будущих специалистов, направляют деятельность студентов в конструктивное русло, создают условия для усвоения базовых ценностей необходимых им в дальнейшей работе.

Нами установлено, что организованная в вузе воспитательная работа на основе личностно-деятельностного подхода способствует приобретению важного опыта активной, общественно-полезной деятельности, положительной установки к будущей профессиональной деятельности, развитию студенческих инициатив, формированию социальных педагогов с устойчивой позицией, умеющих ориентироваться в сложных социально-политических ситуациях, способных принимать решения и нести ответственность за них, достигать результатов в соответствии с поставленными задачами.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Грибанова В.А. Личностно-деятельностный подход как основа организации воспитательного процесса по формированию гражданской активности студентов // Современная педагогика. 2015. № 8 [Электронный ресурс]. URL: http://pedagogika.snauka.ru/2015/08/4801 (дата обращения: 09.08.2015).
2. Чернышова Е.Е. Педагогические условия организации эффективной самостоятельной работы учащихся // Человек и образование №3 (24) 2010, С. 71-72
3. Зимняя *И. А.* Личностно-деятельностный подход как основа организации образовательного процесса// Общая стратегия воспитания в образовательной системе России (к постановке проблемы): коллективная монография. В 2 книгах. Книга 1 / Под общей редакцией И.А.Зимней. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – С. 244-252
4. Личностно-ориентированное образование: феномен, концепция, технологии: Монография. – Волгоград: Перемена, 2000. – 148
5. Бондаревская Е.В. Концепции личностно-ориентированного образования и целостная педагогическая теория// Шк. Духовности.1999. №5. С.41-66.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. В 2-х т. Т. 2. — М., 1989.

Т.В. Дзюба

УЧЕБНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ КАК СПОСОБ РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА НА УРОКЕ И ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Аннотация. В статье рассматривается применение технологии учебных исследований на уроке.

Приводятся примеры инновационных уроков, разработанных и апробированных автором статьи, на которых становится возможным одновременное решение двух образовательных задач – освоение норм исследовательской деятельности и освоение предметного материала.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, урок-исследование, системно-деятельностный подход, урок-реконструкция научного открытия, инновация.

T.V. Dzyuba

EDUCATIONAL RESEARCH AS A WAY OF IMPLEMENTATION OF SYSTEM- ACTIVITY APPROACH ON A LESSON AND ON EXTRACURRICULAR ACTIVITIES (FROM WORK PRACTICE)

Abstract: The article discusses the use of educational technology for research in the classroom studies. We provide examples of innovative lessons developed and tested by the author, on which it is possible to simultaneously solve the two problems of education - the development of standards of research and development of subject material.

Key words: research, lesson-study, system-activity approach, lesson-reconstruction of scientific discovery, innovation.

В условиях перехода общеобразовательных школ на ФГОС перед учителями ставятся задачи формирования знаний в соответствии с новыми стандартами, формирования универсальных действий, формирования компетенций, позволяющих ученикам действовать в новой обстановке на качественно высоком уровне. Решению данных задач в полной мере способствует системно-деятельностный подход в обучении, одним из методов реализации которого является исследовательская деятельность. Исследовательская деятельность учащихся – образовательная технология, использующая в качестве главного средства учебное исследование, предполагает выполнение учебных исследовательских задач с заранее неизвестным решением, направленных

на создание представлении об объекте и явлении окружающего мира, под руководством специалиста (Леонтович А.В.) [1].

При этом под учебно-исследовательской деятельностью (УИД) понимается система учебных ситуаций, направленных на открытие и освоение норм исследовательской деятельности.

Если мы сопоставим универсальные учебные действия с действиями, которые мы совершаем во время исследования, то увидим практически полное совпадение. Следовательно, организация учебных исследований на уроке позволит нам достигать необходимых образовательных результатов. Т.е., можно утверждать, что исследовательская деятельность учащихся становится обязательной нормой.

Про организацию исследовательской деятельности написаны «тома». Но существует ряд проблем, а именно:

- отсутствие различений между учебной исследовательской деятельностью и просто исследовательской;
- акцент на организацию исследовательской работы с отдельными учащимися;
- учебных исследований, организованных на уроках и направленных на освоение предметного материала крайне мало;
- массовой практики введения учебных исследований в урок нет.

Именно в рамках урока принципиально одновременное решение двух образовательных задач – освоение норм исследовательской деятельности и освоение предметного материала. [2].

На первый взгляд, интернет насыщен уроками-исследованиями, но, если мы исключим из них те, которые проведены в рамках технологии проблемного обучения, их останется очень мало. А многие - просто содержат лабораторную работу по инструкции учителя.

В отличие от проблемной, исследовательская технология подразумевает обязательное самостоятельное обнаружение учащимися того или иного явления или эффекта, наличие нескольких противоречивых гипотез, исследовательского вопроса, личностно-значимого для ученика, самостоятельного исследования и главное, самоанализа этапов деятельности и ее эффективности.

В МАОУ лицее №28 г.Таганрога учителя в качестве основной выбрали технологию учебных исследований. Учебные исследования, начинаясь на уроке, имеют продолжение вне урока при изучении разработанных мной курсов: «Я-исследователь» в 5-6 классах, «Физикус» - на старшей и средней ступени.

Такая работа педагогов не случайна, ведь несколько лет назад наш лицей стал школой-партнером, а затем и методическим ресурсным центром Школьной лиги РОСНАНО - программы, целью которой является продвижение идей, направленных на развитие современного образования, в первую очередь – естественнонаучного.

Руководитель одной из лабораторий Лиги, кандидат психологических наук А.Н. Юшков, предложил мне и моим коллегам разработать и апробировать различные способы организации учебных исследований, а именно: исследовательского задания, исследовательской задачи, программы, исторической реконструкции научного открытия.

В процессе работы в сетевой лаборатории Школьной лиги мной были разработаны и проведены уроки во всех форматах. Многие из них представлены в методических материалах Школьной лиги.

Примером одного из таких занятий является урок физики в форме исследовательского задания, проведенный в 8 классе по теме «Влажность воздуха».

Учащимся было предложено по инструкции изготовить измерительный прибор, провести с его помощью измерения и занести результат измерения в таблицу. Работа происходила поэтапно.

1 этап.

Изготовление психрометра (учащиеся не знают заранее ни названия прибора, ни что они будут измерять). Им предлагалось самим понять, какую физическую величину они будут измерять после того, как вся работа будет ими проделана.

Материалы для изготовления прибора: две прозрачные пластиковые бутылки разного размера (чтобы одна полностью входила в другую), например, объемом 0,5 л и 2 л, кусочек ткани (марли), сосуд с водой, два термометра, двусторонний скотч или пластилин, нитки, распылитель с водой, «психрометрическая таблица», таблица для занесения результатов измерений.

Инструкция по изготовлению прибора:

- Около основания пластиковой бутылки малого размера проделать небольшое отверстие (чтобы поместить туда кусок марли). Донышко не отрезать!
- Ближе к крышке бутылки снаружи прикрепить двусторонний скотч.
- Конец одного термометра обмотать марлей, при необходимости закрепив нитками.
- Марлю пропустить в отверстие бутылки, а сами термометры надежно прикрепить к скотчу.

– Наполнить немного бутылку водой так, чтобы марля оказалась в воде.
– Накрыть конструкцию большой пластиковой бутылкой, предварительно срезав у нее горлышко.

На рис.1. показана конструкция полученного устройства, на рис.2 - процесс работы одного из учащихся 8 класса.

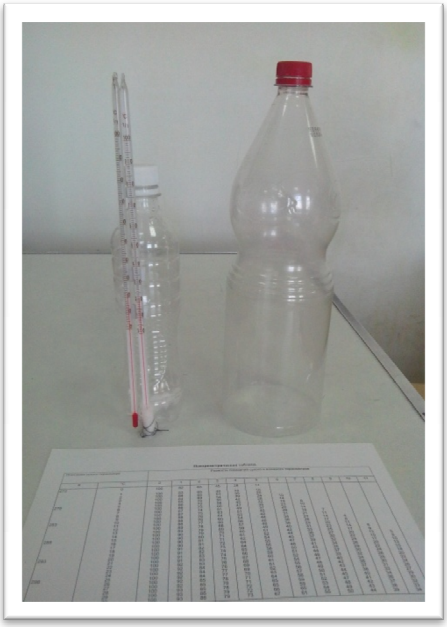


Рис.1

Рис.2

2 этап.

Проведение измерений с помощью самостоятельно сконструированного устройства.

Инструкции к выполнению опытов, выданные учащимся:

Опыт 1.

Подождите 5-7 минут. Запишите показания сухого термометра и разность показаний сухого и увлажненного термометра в таблицу.

Опыт 2.

Распылите внутри большой бутылки воду, снова через 5-7 минут снимите показания термометров и заполните таблицу.

Обсудите результаты.

Сравните результаты групп. Попробуйте объяснить различия, если они были.

Сделайте выводы.

Таблица для заполнения учащимися:

Опыт	Показания «сухого» термометра	Показания «влажного» термометра	Разность показаний термометров	Число, получаемое на пересечении соответствующих столбцов психрометрической таблицы
№1				
№2				

Возможные трудности при изготовлении психрометра:

1. Учащиеся помещают оба термометра внутрь бутылки, вследствие, оба термометра оказываются «влажными». Поэтому важно в инструкции указать, что термометры прикрепляют снаружи бутылки.
2. Учащиеся стараются измерения провести как можно быстрее, что ведет к заведомо неверным результатам, следовательно, учителю необходимо вначале урока дать указание строго придерживаться инструкции.
3. Наиболее эффективно использовать не воду, а эфир или спирт в качестве смачивающей жидкости (если есть возможность).

Учащиеся в итоге создают подобные конструкции.

Результаты групп в первом опыте совпадали, так как они измеряли относительную влажность в классе. А вот при выполнении второго опыта, связанного с распылением жидкости внутри бутылки, результаты могут несколько различаться. Это обусловлено разными причинами, например,

1) несоблюдение времени выполнения эксперимента;
2) разная степень увлажнения воздуха внутри бутылки.

После заполнения таблицы учащиеся видят, что показания влажного термометра до распыления воды ниже, чем после. Высказывают различные варианты объяснения наблюдаемого явления, например, вода, обладая большой теплоемкостью, не дает охлаждаться марле, но есть идеи, что во влажном воздухе испарение идет медленнее. При испарении жидкости с тела, его температура понижается. Учащиеся опираются на знания, полученные при изучении тем «Испарение», и жизненный опыт.

При заполнении таблицы они обращают внимание, что на пересечении столбцов в психрометрической таблице появляются цифры, устанавливают закономерность (учителю, вероятно, будет необходимо дать такое задание) между разностью показаний термометров и цифрой, появляющейся в пересечении столбцов. Они с удивлением обнаруживают, что, если показания термометров одинаковы, то цифра равна 100. Приходят после обсуждения в группах к выводу, что вода не будет испаряться, если воздух в бутылке будет наполнен водой, т.е. будет очень влажным. Учащиеся пытаются получить 100-процентную влажность, но это требует много времени. Тогда они просто помещают «сухой» термометр в воду.

Т.о. возникает идея, что воздух становится «влажным» (содержит много воды), т.е. прибор позволяет определить насколько воздух становится влажным.

Проверку выдвинутой гипотезы ребята осуществили, используя материал учебника, выяснили, что понимают под относительной влажностью воздуха, и установили, что «изобрели» психрометр.

После этого учитель предлагает провести рефлексию деятельности учащихся, чтобы выделить ее основные этапы.

В данном случае проблематизация заключалась в выяснении цели использования изготовляемого самостоятельного прибора. Ведь с самого начала было не ясно его предназначение и идеи были самые разные. Но, в большей степени учащиеся удивлены необычным заданием.

Проблема решалась путем анализа полученных измерений, установления закономерностей между полученными значениями.

Благодаря анализу, появилась гипотеза о том, что прибор измеряет влажность воздуха. Понятиями относительной и абсолютной влажности учащиеся на данный момент еще не владели.

Также заинтересовались устройством и принципом работы волосяного гигрометра, создать который, учителем было предложено дома.

В итоге учащиеся также обсудили причины разных результатов в некоторых группах после распыления воды, объяснив это разной концентрацией воды в воздухе, а, следовательно, разной влажностью.

Особый интерес представляет урок-реконструкция научного открытия. Исторические научные реконструкции, конечно, присутствуют в учебниках, но представлены описательно.

Реконструкция научного исследования, проведенного много лет назад, понятна современному школьнику в своей проблематике. Учащиеся осознают, какие изменения произошли в мире благодаря данному открытию. В ходе реконструкции они могут познакомиться как с содержанием научного открытия, так и выделить его этапы; понять смысл, особенности открытия, влияние открытия на судьбу самого открывателя. Примером такого урока может служить урок - историческая реконструкция по теме «Сила Архимеда», проведенный в 7 классе. Используя 2 набора оборудования:

1. отливной сосуд, весы рычажные без разновесов, пластилин, «пластилиновая» корона, 2 стакана, сосуд с водой, лоток, аквариум с водой, салфетка бумажная.
2. отливной сосуд, 2 стакана, лоток, пластилиновая корона, динамометр с пределом измерения 1Н, маленький полиэтиленовый пакетик, нитки (двусторонний скотч), салфетка бумажная.

учащимся предлагается вспомнить способы определения плотности вещества.

Этот процесс происходит быстро. Ученики вспоминают, что надо определить массу тела, объем, затем применить формулу для расчета плотности. На этом этапе учитель предлагает учащимся первый набор оборудования и просит определить, не меняя форму короны, из пластилина ли она изготовлена. При этом учащимся нельзя использовать линейку и измерительный цилиндр.

Необходимо заранее поместить внутрь короны предмет другой плотности, например, пенопласт. Или, наоборот, тяжелый металлический мелкий груз (болты, гайки). Ученики удивлены, так как не знают, как получить недостающие данные для короны: объем и массу. Учителю необходимо напомнить в ходе беседы с учащимися, что для сравнения одного из трех параметров, один из них должен быть одинаков. Т.е., они должны сформулировать условие: чтобы сравнить плотность веществ, их массы должны быть одинаковы.

В классе следует обсудить все гипотезы, выдвигаемые учениками. Например (гипотезы, выдвигаемые учащимися):

1 гипотеза: Вероятно, второй кусок пластилина нужен для сравнения. Так как есть весы, но нет разновесов, то надо положить корону и кусок пластилина на весы, и уравновесить их. Сделать так, чтобы масса пластилина стала равна массе короны. И для сравнения плотностей, останется только сравнить объемы. Если бы была линейка, то можно было бы измерить объем куска. Но, не ясно, как определить объем короны, так как нет измерительного цилиндра.

2 гипотеза: Надо налить воду в стакан, отметить уровень ручкой. Затем поместить туда пластилин, опять сделать отметку. В третий раз вынуть пластилин, долить воды до прежнего уровня и поместить туда корону. Если вода поднимется до той же отметки, которая была при помещении в нее пластилина, то корона имеет такую же плотность, так как объемы тел и массы одинаковы.

3 гипотеза: Надо до краев налить в отливной сосуд воду, поместить в него корону. Вода выльется. Затем опять долить до краев, поместить кусок пластилина. И сравнить объемы вылитой воды.

4 гипотеза: Можно уравновесить корону и пластилин на весах, а потом поместить обе чаши весов в воду. Если корона менее плотная, она должна иметь больший объем, следовательно, вытолкнет больше воды, и чаша с короной должна подняться выше. Наблюдая за тем, нарушится ли равновесие весов в воде и в какую сторону, можно определить более плотное тело.

После выдвижения идей учитель организует работу в группах. При этом ученики разными способами, согласно выдвинутым ими гипотезам, решают поставленную задачу.

В группе, которая сравнивает объемы вылитой воды по уровню, возникает проблема. Вылитые объемы воды практически не отличаются визуально! При этом возникает погрешность измерения, приводящая к разным результатам. Эту проблему необходимо обсудить с учащимися, совместно найти пути ее решения. Учителю необходимо помнить, что учащиеся могут допускать ошибку, путая понятия массы и веса. Необходимо напомнить о связи между этими понятиями.

Ученики, которые используют рычажные весы и аквариум, вначале погружают в воду и обе чаши с короной и пластилином. Но замечают, что выталкивающая сила действует не на корону в данном случае, а на чаши, имеющие другой объем, у них возникает идея прикрепить пластилин к коромыслу весов, сняв чашки. Наблюдают изменение положения коромысла весов.

В итоге, учитель предлагает сделать выводы. Выводы могут быть следующими:

- **Вывод группы, в которой учащиеся сравнивали массу отлитой воды.**

Масса одного из стаканов с водой больше, следовательно, объем воды в нем больше. Это объем воды равен объему короны. Значит, объем короны больше, чем пластилина. Т.е. она изготовлена из менее плотного вещества либо в ней есть полость.

- **Вывод группы, в которой учащиеся работали с рычажными весами, погружая их в аквариум.**

Равновесие весов после погружения их в воду нарушилось: сторона, к которой была прикреплена корона, поднялось выше, так как на корону подействовала большая выталкивающая сила. Значит, её вес в воде меньше. Это может быть за счет того, что ее объем больше. Массы пластилина и короны одинаковы, значит, корона имеет меньшую плотность. Она не из пластилина, либо в ней полость.

Учитель предлагает проверить состав короны, и ученики обнаруживают, что в ней постороннее вещество. Создается ситуация успеха, так как результат достигнут, причем самостоятельно.

Далее ученики при помощи наводящих вопросов учителя, проводя еще один опыт (с использованием 2 комплекта оборудования), целью которого является формулировка определения выталкивающей силы и вывод закон Архимеда. Учащиеся могут прикрепить на крючок динамометра и корону и пакет, потом полностью поместить все в воду, получив ошибочный результат. Поэтому, необходимо после выполнения опыта таким образом, если учащиеся сами не догадаются в причине ошибки (а многие это сделают самостоятельно), указать на тот факт, что при погружении в воду пакета, вес жидкости вытесненной короной уменьшится.

Для учеников 7 класса удивительно, что они самостоятельно в ходе урока решали такую же проблему, как много веков назад один знаменитый ученый.

В итоге учащиеся, используя материал учебника, знакомятся с законом Архимеда и заполняют таблицу 1.

Таблица 1

Пример варианта заполнения таблицы различными группами учащихся:

Группа	Какую задачу смог решить Архимед с помощью открытого закона?	Какие трудности преодолел Архимед при открытии закона?	В чем состоял закон Архимеда (что он доказал)?
1	Он смог решить задачу царя Гиерона	Нельзя было с помощью линейки найти объем короны	Архимед установил, что объем воды, который вытеснен телом, равен объему самого тела
2	Сравнить плотности короны и золота	Корона имела неправильную форму, нельзя было с помощью простой линейки найти ее объем	Архимед сравнивал потерю веса в воде короной и слитком золота. Потеря веса равна весу вытесненной воды. Вес воды зависит от вытесненного объема. А объем воды равен объему погруженного в нее тела. Таким образом, он доказал, что вес жидкости в объеме тела равен выталкивающей силе.
3	Определить, из золота ли сделана корона путем сравнения её со слитком золота	Невозможность определения объема короны	
4	Определить из более или менее плотного вещества, чем золото выполнена корона	Определения объема короны	Архимед понял, что объем вытесненной воды равен объему короны. Архимед установил, что в жидкости тело весит меньше именно на столько, сколько весит вытесненная телом жидкость. А вес тела в воде уменьшался на величину выталкивающей силы. Значит, вес воды, вытесненной короной, уравнивался выталкивающей силой.
5	Выяснить, золотая ли корона	Трудность состояла в том, что корона имела неправильную форму и ее объем нельзя было найти, используя линейку	Вес тел в воде уменьшался, так как действовала выталкивающая сила, на величину этой силы. Чем больше уменьшался вес, тем большая сила выталкивала тело. Жидкость, которую вытолкнуло тело, компенсирует разницу веса тела в воздухе и в воде, т.е. её вес равен силе Архимеда.

Учитель предлагает сравнить содержание таблиц разных групп, сформулировать и записать закон Архимеда в виде формулы.

Несмотря на сделанные в ходе работы отдельными учениками выводы, все равно могут возникнуть трудности при формулировке. Отдельные ученики считают, что закон Архимеда состоит в том, что объем тела равен объему вытесненной им жидкости. Тут необходимо учителю акцентировать внимание учащихся на выводах групп. Итогом работы стала формулировка закона Архимеда и вывод формулы. Учитель предлагает поработать с текстом учебника, дополнительной раздаточной исторической информацией, сравнить полученные учениками выводы и дополнить

полученную ими экспериментально информацию. Важно, чтобы учащиеся поняли роль открытия Архимеда для современной науки. Мнения учащихся могут быть следующие:

- Архимед выяснил на опыте, что объем погруженного в жидкость тела равен объему вытесненной этим телом жидкости.
- Вывел закон, что вес жидкости в объеме погруженного в неё тела равен выталкивающей силе.
- Нашел способ определения плотности вещества путем взвешивания в воде (гидростатического взвешивания).
- Изобрел весы, благодаря данному опыту.

Далее учитель обязательно проводит рефлексию этапов исследовательской деятельности. При этом ученикам необходимо ответить на вопрос: «Что и в какой последовательности они делали в ходе урока?». Примеры ответов учащихся:

- Решали задачу Гиерона, определяя, из пластилина ли изготовлено тело. Это стало целью нашей работы.
- Предложили разные способы для сравнения плотности короны и куска пластилина. При этом поставили перед собой задачи.
- Экспериментально пытались определить плотность тел, не имея необходимого оборудования (набора гирь и мензурки).
- Сделали вывод, тем самым, решив задачу Гиерона. Корона оказалась не пластилиновая, в ней были «примеси».
- Открыли способ гидростатического взвешивания.
- Вывели закон Архимеда.
- Прошли путь Архимеда.
- Проанализировали свою работу.

Учителю необходимо дать возможность каждому ученику реализовать именно ЕГО идею. Ведь исторические факты могут иметь неточности. И на самом деле, гипотез и экспериментов, которые привели Архимеда к открытию, может быть несколько. И каждая имеет право на существование.

Такие уроки расширяют и углубляют учебные темы, но не выходят за их рамки. Они являются необходимым фундаментом для дальнейшей научно-исследовательской работы школьника по темам, выходящим за границы учебного материала.

Но, учебные исследования невозможно проводить на каждом уроке, так как не все явления могут вызвать вопросы проблемного характера. А ограниченность времени не позволяет каждую тему осваивать в логике учебного исследования.

Благодаря внедрению данного опыта, в целом повысился интерес учащихся к исследовательской деятельности; члены НОУ лицея занимают третий год подряд 1 место во всероссийском мониторинге, проводимом Школьной лигой РОСНАНО, демонстрируя высокий уровень проектной и исследовательской деятельности. Учебные исследования продолжались во внеурочное время, в рамках работы НОУ лицея и завершились интересными проектами: «Новый способ борьбы со смерчем», «Устройство для уменьшения электризации топлива при заправке самолетов» и др. Авторы проектов стали победителями всероссийской сетевой научно-практической конференции для школьников Школьной Лиги РОСНАНО, а также Всероссийского конкурса региональных школьных проектов «Система приоритетов». Повышение самостоятельности учащихся, мотивации, формирование УУД позволяет достигать высоких образовательных результатов.

Опыт моей работы получил высокую оценку экспертов Школьной Лиги РОСНАНО, а предлагаемые разработки уроков вошли в электронные сборники Школьной Лиги РОСНАНО. Результаты моей работы в данном направлении были представлены на первой педагогической ассамблее инноваторов г. Ростова-на-Дону, региональном мастер-классе ГБУ ДПО РО РИПК и ППРО, Всероссийской педагогической конференции «Исследовательская деятельность учащихся в системе работы учителя», семинаре «Организация и сопровождение исследовательской и проектной деятельности одаренных школьников в области физико-математических, естественнонаучных и инженерных знаний» (г. Сочи).

Убеждена, что внедрение предлагаемой инновации, не требуя значительных материальных затрат, оснащения кабинета или специальной подготовки учащихся, поможет учителям в реализации ФГОС, подготовит ребят к дальнейшей научно-исследовательской деятельности на более высокой ступени обучения.

А, главное, сделает урок необычным и интересным, ведь для каждого человека, как утверждал Ж.Кюри: «Высшая радость – открывать и творить».

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК
1. Леонтович А.В. В чем отличие исследовательской деятельности от других видов творческой деятельности // «Завуч», № 1, 2001.– 82 с.
2. Юшков А.Н. Как организовать учебно-исследовательскую и проектную деятельность в школе/ А.Н. Юшков //«Учительская газета» - URL:http://www.ug.ru/appreciator/58 (дата обращения: 10.09.2016).

И.В. Зевина

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС

Аннотация. В статье рассматриваются виды проектной деятельности и их использование в качестве средства формирования общеучебных умений и навыков обучающихся.

Ключевые слова: компетентность, коммуникативная компетенция, системно-деятельностный подход, педагогическая технология, проектное обучение.

I.V. Zevina

PROGECT ACTIVITY OF STUDENTS AS A MEANS OF IMPLEMENTING THE REQUIREMENTS OF THE FSES (Federal State educational standard)

Abstract. The article discusses the types of project activities and their use as a means of learning abilities' formation and skills of students' formation.

Key words: competence, communicative competence, system and activity approach, educational technology, project-based learning.

Изменения в жизнедеятельности мирового сообщества, обусловленные сменой ценностных ориентаций на рубеже XX-XXI веков, требует нового подхода к обучению и воспитанию будущего профессионального работника. В связи с этим современное образование ориентируется на воспитание творческой, инициативной, самостоятельной, конкурентоспособной личности. Поэтому актуальным становится формирование ключевых компетенций школьников, которое, на наш взгляд, невозможно без таких гуманитарных дисциплин, как «Русский язык» и «Литература».

Русский язык – это средство общения, хранения и усвоения знаний, форма передачи информации, часть духовной культуры русского народа и средство приобщения к богатствам русской культуры и литературы.

Человек, владеющий родным языком, умеющий общаться, способен добиваться успеха во многих областях жизни и адаптироваться к изменяющимся условиям современности.

В школьном образовании учебному предмету «Русский язык» отводится особое место, так как он является не только объектом изучения, но и средством обучения. Русский язык способствует развитию интеллектуальных и творческих способностей детей, развивает их абстрактное мышление, память и воображение, является средством формирования навыков самостоятельной учебной деятельности. Являясь формой хранения и усвоения различных знаний, русский язык тесно связан со всеми школьными предметами и поэтому влияет на качество усвоения информации, содержащейся в них, а также, что очень важно, способствует освоению будущей профессии. Иными словами, русский язык – это предмет предметов, помогающий обучающимся быть успешными в социуме.

Глобальные изменения во всех сферах жизнедеятельности человека предъявляют высокие требования к общему культурному уровню выпускника школы, его готовности к освоению будущей профессии, к непрерывному образованию в течение всей жизни. Поэтому главной задачей современной школы является обучение ребёнка различным видам чтения. ФГОС закрепляет важность обучения различным видам чтения, что является отражением социального заказа современного общества. ФГОС указывает на важность обучения смысловому чтению и отмечает, что «чтение в современном информационном пространстве носит метапредметный характер и читательские умения относятся к универсальным учебным действиям» [4, 3].

Надпредметная функция русского языка заключается в развитии «общеучебных умений и навыков обучающихся. В процессе изучения русского языка совершенствуются и развиваются следующие общеучебные умения:

- коммуникативные (владение всеми видами речевой деятельности и основами культуры устной и письменной речи, базовыми умениями и навыками использования языка в жизненно важных для обучающегося сферах и ситуациях общения);

- интеллектуальные (сравнение и сопоставление, соотнесение, синтез, обобщение, абстрагирование, оценивание и классификация);

- информационные (умение осуществлять библиографический поиск, извлекать информацию из различных источников, умение работать с текстом);

- организационные умения (составление алгоритма деятельности, умение формулировать цель деятельности, планировать её, осуществлять самоконтроль, самооценку, самокоррекцию)» [4,3].

В основе ФГОС «лежит системно-деятельностный подход, который обеспечивает:

- формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию;
- активную учебно-познавательную деятельность обучающихся.

ФГОС устанавливает требования к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования:

- **личностным**, включающим готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности;

- **метапредметным**, включающим освоенные обучающимися межпредметные понятия и УУД (регулятивные, познавательные, коммуникативные), способность их использовать в учебной, познавательной и социальной практике, самостоятельность планирования и осуществления учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, построение индивидуальной образовательной траектории;

- **предметным**, включающим освоенные обучающимися в ходе изучения учебного предмета умения, специфические для данной предметной области, виды деятельности по получению нового знания в рамках учебного предмета, его преобразованию и применению в учебной, учебно-проектной и социально-проектной ситуациях, формирование научного типа мышления, научных представлений о ключевых теориях, типах и видах отношений, владение научной терминологией, ключевыми понятиями, методами и приёмами».

«УУД – это умение учиться, т.е. способность человека к самосовершенствованию через усвоение нового социального опыта. ФГОС выделяет 4 вида УУД:

1) личностные – личностное самоопределение, ценностно-смысловая ориентация обучающихся и нравственно-этическое оценивание (т.е. умение ответить на вопрос: «Что такое хорошо, что такое плохо?»), смыслообразование (соотношение цели действия и его результата, т.е. умение ответить на вопрос: «Какое значение, смысл имеет для меня учение?») и ориентация в социальных ролях и межличностных отношениях;

2) познавательные:

- общеучебные учебные действия – умение поставить учебную задачу, выбрать способы и найти информацию для её решения, уметь работать с информацией, структурировать полученные знания;

- логические учебные действия – умение анализировать и синтезировать новые знания, устанавливать причинно-следственные связи, доказывать свои суждения;

- постановка и решение проблемы – умение сформулировать проблему и найти способ её решения;

3) коммуникативные – умение вступать в диалог и вести его, учитывая особенности общения с различными группами людей или текстом (книгой);

4) регулятивные – целеполагание, планирование, корректировка плана» [4,4-5].

Основными задачами современного школьного образования являются «формирование активной самостоятельной и инициативной позиции обучающегося в учении и развитие общеучебных умений и навыков (исследовательских, рефлексивных, самооценочных)» [4, 6].

Реализовать вышеназванные задачи помогает проектное обучение.

«**Проект в обучении** – это специальным образом оформленная детальная разработка определённой проблемы, которая предусматривает поиск условий и способов достижения реального практического результата; это самостоятельное развитие выработанных умений, применение знаний, полученных на уроках русского языка и литературы» [1,4], но уже на новом, продуктивном, уровне.

Главным условием проекта является его публичная защита, презентация результата работы, в ходе которой автор не только рассказывает об этапах работы и показывает её результаты, но и демонстрирует собственные знания и опыт в решении проблемы проекта, приобретённую компетентность.

«Проектная деятельность» [2,2] способствует реализации метапредметных требований, включающих УУД, направленные на формирование ключевого умения обучающегося - умения учиться, т.е. способности человека к самосовершенствованию через усвоение нового социального опыта.

Современная методическая литература выделяет такие учебные проекты, как «**информационный, ролевой, практико-ориентированный, творческий и исследовательский проекты»** [3, 30].

«**Информационный проект** направлен на сбор информации о каком-то объекте, явлении с целью её анализа, обобщения и представления для широкой аудитории.

Примеры: «Речевой портрет школьника», «Русские семейные имена и прозвища: история и современность», «SMS как новый речевой жанр», «Особенности высказываний в непосредственном молодёжном общении», «Язык развлекательных передач».

«В **ролевом проекте** обучающиеся берут на себя роли литературных или исторических персонажей, выдуманных героев. В виде ролевой игры можно представить анализ басен И.А.Крылова, например по теме «Языковая выразительность басни И.А.Крылова и притчи «О сверчке и муравье».

Практико-ориентированный проект нацелен на социальные интересы самих участников проекта. Проект заранее определён и может быть использован в жизни класса и школы. Так, например, результатом разработки темы «Причины появления неологизмов в русском языке» может быть подборка материалов «Неологизмы 20 столетия» или составление словаря неологизмов.

Творческий проект предполагает максимально свободный и нетрадиционный подход к оформлению результатов. Это могут быть альманахи, театрализованные представления произведений изобразительного и декоративно-прикладного искусства, видеофильмы. Например, проект «О современной стихотворной рекламе и русской поэзии» можно представить в виде постановки» [5, 180].

Научно-исследовательская работа предполагает умение формулировать актуальные для современной науки темы, отражать злободневные проблемы современной науки и практики; умение делать выводы о содержательном пространстве, информативности и разработанности данной темы в науке; умение находить достаточное количество литературы по выбранной теме; умение выходить за рамки изученного, так как только такая работа сможет вызвать интерес. Следовательно, в процессе научно-исследовательской работы формируются и развиваются ключевые и основные компетенции обучающихся.

Исследовательский проект по русскому языку и литературе представляет собой научное исследование, включающее доказательство актуальности темы исследования, определение задач исследования, выдвижение гипотезы её последующая проверка, публичное обсуждение полученных результатов. При создании такого проекта невозможно обойтись без использования методов современной науки: лабораторного эксперимента, моделирования, социального опроса и др. К таким пректам можно отнести следующие исследования обучающихся лицея №28 г. Таганрога: «Местоименное наречие «зачем» как средство выражения вопроса», «Личные номинации как особый языковой знак в произведениях А.П.Чехова», «Лексема «голова» как национально-культурная особенность русской фразеологии», «Концепт «праведник» в рассказе А.И.Солженицына «Матрёнин двор», «Образ человека в наивной картине мира (на материале фразеологизмов русского языка)», «Современная обломовщина». Это далеко не полный список исследовательских проектов обучающихся нашего лицея, созданных под руководством учителей русского языка и литературы.

В качестве примера приведём фрагменты исследовательского проекта обучающейся лицея №28 Заика Екатерины, который занял II место на заседании секции «Литература и литературоведение» Донской академии наук юных исследователей им. Ю.А.Жданова.

Тема проекта «Личные номинации (имена собственные и нарицательные) как особый языковой знак в произведениях А.П.Чехова».

Цель данного исследования: выявить особенности образования и использования имён собственных и нарицательных в качестве личных номинаций героев произведений А.П.Чехова.

Объект исследования: личные номинации (имена собственные и нарицательные) как особый языковой знак в произведениях А.П.Чехова.

Задачи исследования:

- проанализировать особенности образования и семантику имён собственных и нарицательных в произведениях А.П.Чехова;
- рассмотреть роль личных номинаций в создании образа героя художественного произведения;
- доказать, что личные номинации являются особым языковым знаком в произведениях А.П.Чехова.

Для решения поставленных задач использовались следующие методы: изучение литературы по теме исследования; анализ языкового материала текстов произведений А.П.Чехова; работа со словарями; систематизация собранного материала.

Актуальность исследования:

Одним из важных качеств личности является умение воспринимать устное и письменное слово. На наш взгляд, важным фактором, формирующим личность, являются произведения классической литературы, так как именно в них слово предстаёт во всём его богатстве. Следовательно, выбранная нами тема исследования «Личные номинации (имена собственные и нарицательные) как особый языковой знак в произведениях А.П.Чехова» актуальна, так как невозможно переоценить роль классической художественной литературы в жизни человека.

Практическое применение исследования.

Современная литературоведческая наука подходит к анализу художественного произведения, учитывая совокупность формы и содержания. Для того чтобы проникнуть в замысел писателя, необходимо проанализировать детали, каковыми и являются личные номинации героев (имена собственные и нарицательные) в произведениях А.П.Чехова. Исследование языка писателя помогает осмыслить идейно-художественное пространство его произведений. Данное исследование может служить основанием для разработки программы специального курса, цель которого – глубокое изучение особенностей языка и стиля речи писателя. В произведениях А.П.Чехова мы находим критику общественных пороков и человеческих недостатков, некоторые из них характерны и для нашей современности. В результате исследования мы пришли к выводу, что в творчестве А.П.Чехова содержится богатый материал, который можно использовать как важный фактор воспитания нравственных качеств подрастающих поколений. Обращаясь к душе и уму читателя, А.П.Чехов помогает ему осознать себя в мире как часть его, часть важную и ценную, но преходящую.

Теоретическая часть проекта.

Во второй половине XX века возникла новая филологическая дисциплина - теория текста, объектом исследования которой является текст. Большое внимание в связи с этим уделяется языковым средствам, служащим строительным материалом того или иного вида текста, текстообразующим фактором. В процессе работы над темой исследования мы опирались на труды таких учёных, как Н.Д.Арутюнова («Номинация и текст»), З.Я.Тураева («Лингвистика текста»), Г.Я.Солганика («Синтаксическая стилистика») и др.

Одним из важнейших текстообразующих факторов произведений художественной литературы можно считать личные номинации героев.

Известно, что имена героев художественных произведений, т.е. личные номинации, выполняют в тексте характерологическую функцию, способствуя тем самым созданию смысловой стороны текста.

Выбор имени действующих лиц художественного произведения стал предметом рассмотрения в процессе анализа текста. В научных трудах именования героев художественных произведений истолковываются как изобразительно-выразительное средство, используемое автором, рассказчиком или другими действующими лицами для характеристики именуемого лица, для выражения отношения к нему.

Предметом данного исследования стали именования героев в рассказах А.П.Чехова: «Смерть чиновника», «Толстый и тонкий», «Хирургия», «Хамелеон», «Лошадиная фамилия», «Злоумышленник», «Пересолил», «Глупый француз», «Сапоги», «Унтер Пришибеев», «В Париж», «Закуска», «Ведьма», «Страшная ночь».

А.П.Чехов для изображения своих персонажей пользуется разными видами личных номинаций, которые способствуют созданию содержательного пространства произведения.

Часто фамилия персонажа используется как художественная деталь, в том числе и для создания комического эффекта.

Фамилии персонажей выражают его характер, положение в обществе, профессиональную и внутреннюю сущность. Всё это можно увидеть в рассказах А.П.Чехова.

В рассказах писателя мы находим картину общественных недостатков и человеческих пороков, изображённых с метким юмором.

Анализируя фамилии и нарицательные имена в рассказах А.П.Чехова, можно с уверенностью сказать, что писатель использовал личные номинации (имена собственные и нарицательные) с целью дать характеристику герою, его поступкам, зачастую отрицательным.

Используемые в текстах личные номинации – имена нарицательные – служат для изобличения таких человеческих пороков, как чинопочитание, лесть, глупость, грубость, невежество и самоуничижение.

Творчество А.П.Чехова многогранно и всеобъемлюще, как творчество любого великого писателя, но в то же время имеет неповторимые особенности, некоторые из которых были открыты в представленном исследовании. Это даёт основание полагать, что продолжение исследо-

вания в данной области приведут к выявлению новых интересных закономерностей и особенностей построения художественных текстов и изображения их действующих лиц.

Личное имя является сложным языковым знаком, способным аккумулировать культурную информацию и функционировать как свёрнутый национально-культурный текст.
Героев своих произведений каждый автор каким-либо образом называет, именует. «Герои произведений носят, как правило, не одно, а разные имена: одно имя собственное и несколько имён нарицательных».[5] Поскольку герои повествования предстают перед читателем в разных обликах или ролях, автор часто прибегает к номинациям, раскрывающим существенный для каждого эпизода аспект своего героя. «Номинация даёт эпизодический портрет персонажа, его моментальный снимок, увиденный глазами автора или других действующих в произведении лиц».[1] Это способствует формированию определённого отношения к именуемому.

Анализируя личные номинации (имена собственные) в рассказах А.П.Чехова, мы выявили особенности образования фамилий некоторых персонажей.

Имеет отношение к животным	**Обозначает действие, предмет, личные качества**
Хрюкин – свинья («Хамелеон») Червяков – червяк («Смерть чиновника») Курятин – как курица лапой («Хирургия») Муркин – кот («Сапоги»)	**действие** Хрюкин – хрюкать («Хамелеон») Жигалов – поджигать («Хамелеон») Муркин – мурлыкать («Сапоги») Гыкин – гыкать («Ведьма») Упокоев – упокой («Страшная ночь») Бризжалов – брызжет слюной («Смерть чиновника») Пришибеев – пришибать («Унтер Пришибеев») **личные качества** Очумелов – чумной («Хамелеон») – характеристика. Грязнов – Грязнов («В Париж!») – характеристика. Вонючкин – Вонючкин («В Париж!») – характеристика. Дробискулов – человек, который ест много и быстро («Закуска») – характеристика. **предмет** Тестов – тесто («Глупый француз») Панихидин – панихида («Страшная ночь») Трупов – труп («Страшная ночь») Черепов – череп («Страшная ночь») Погостов – погост («Страшная ночь»)

Вывод:

Фамилии по способу их образования можно разделить на:

- имеющие отношение к животным;
- обозначающие действие;
- обозначающие предмет;
- обозначающие личные качества.

Имена нарицательные как личные номинации в рассказах А.П.Чехова

Невежество

Невежа («Хирургия»)
Экий ты какой, братец, беспамятный («Лошадиная фамилия»)
Глупая голова («Злоумышленник»)
Этакое дитя природы («Пересолил»)

Самоуничижение

Нам, дуракам («Хирургия»)
Мы люди тёмные («Злоумышленник»)

Чинопочитание и лесть

Ваше-ство («Смерть чиновника»)
Ваше превосходительство («Толстый и тонкий»)
Вельможи-с («Толстый и тонкий»)
Милостивцы наши («Злоумышленник»)
Отцы родные («Хирургия»)
Благодетели вы наши («Хирургия»)

Глупость

Экий ты какой, братец, беспамятный («Лошадиная фамилия»)
Глупая голова («Злоумышленник»)

Грубость

Дура («Хирургия»)
Ирод («Хирургия»)
Невежа («Хирургия»)
Пава («Хирургия»)
Паршивый чёрт («Хирургия»)
Болван («Хамелеон»)
Идиот («Злоумышленник»)
Дурак («Злоумышленник»)

А.П.Чехов использует в рассказах имена нарицательные в качестве личных номинаций для изобличения таких человеческих пороков, как чинопочитание, лесть, глупость, грубость, невежество, самоуничижение.

Заключение.

- Проанализировав особенности использования личных имён в рассказах А.П.Чехова, мы пришли к выводу, что личные имена являются особыми языковыми знаками, которые выражают и характер героя произведения, и его положение в обществе, и принадлежность к роду занятий, и внутреннюю сущность.
- В результате исследования мы пришли к выводу, что в творчестве А.П.Чехова содержится богатый материал, который можно использовать как важный фактор воспитания нравственных качеств подрастающих поколений. Обращаясь к душе и уму читателя, А.П.Чехов помогает ему осознать себя в мире как часть его, часть важную и ценную, но преходящую.

Результатом научно-исследовательской деятельности моих обучающихся стали следующие работы:

- «Особенности использования известных видов личных номинаций в рассказах А.П.Чехова»;
- «Личные номинации героев художественных произведений в концептуальном аспекте» (на материале повестей А.П.Чехова);
- «Герой произведения словесности как способ выражения художественного содержания»;
- «Особенности чеховского юмора» (на материале рассказов А.П.Чехова);
- «Лингвопоэтика пейзажных зарисовок в повестях А.П.Чехова»;
- «Особенности портрета в драматургии А.П.Чехова»;
- «Портрет героя как текстообразующий фактор» (на материале повестей А.П.Чехова);
- «Художественное время и художественное пространство в рассказе А.И.Солженицына «Один день Ивана Денисовича»»;
- «Роль эпитетов в создании образа героя художественного произведения» (на материале повестей А.П.Чехова «Три года» и «Драма на охоте»);
- «Портрет героя художественного произведения как способ кодирования эстетических категорий «отвержение» и «сопереживание» (на материале повестей А.П.Чехова «Моя жизнь» и «В овраге»).

Примеры некоторых «продуктов проектной деятельности» [5, 180], выполненных обучающимися лицея на уроках русского языка и литературы:

- доклад на одну из тем: «Русский язык как национальный язык русского народа», «Русский язык как язык межнационального общения народов России», «Русский язык – один из важнейших мировых языков», «Вопросы экологии современного русского языка»;

- доклад о научном вкладе в лингвистику одного из выдающихся отечественных языковедов: М.В.Ломоносова, В.И.Даля, А.Х.Востокова, И.И.Срезневского, Я.К.Грота, И.А.Бодуэна де Куртенэ, Ф.Ф.Фортунатова, А.А.Шахматова, А.А.Потебни, А.М.Пешковского, Л.В.Щербы, В.В.Виноградова, А.Н.Гвоздева, Р.И.Аванесова и др.; мультимедийная презентация, сопровождающая доклад;

- реферат «Азбука от Кирилла и Мефодия до наших дней»;
- сборник лингвистических сказок «Страна Морфология»;
- сценарий литературного вечера, посвящённого жизни и творчеству И.А.Бунина;
- заочные экскурсии по литературным местам России;
- литературно-музыкальный вечер, посвящённый С.А.Есенину;
- вечер, посвящённый творчеству А.С.Пушкина: литературно-музыкальная композиция, викторина.

Творческие и ролевые проекты, осуществляемые под руководством учителей русского языка и литературы с 2005 года, – «Герои А.П.Чехова на сцене лицея» (ежегодно в

рамках Недели русского языка и литературы каждый учитель, выступая в качестве консультанта, помогает своим учащимся подготовить инсценировку одного из юмористических рассказов писателя).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Голуб, Г.Б., Чуракова, О.В. Метод проектов как технология формирования ключевых компетентностей учащихся. – Самара: Учебная литература, 2003. – 137 с.
2. Поливанова, К.Н. Проектная деятельность школьников: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 2011. – 192 с.
3. Полякова, Т.Н. Метод проектов в школе: теория и практика применения. – М.: Просвещение, 2011. – 120 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – М.: Просвещение, 2011. – 65 с.
5. Цыбулько, И.П. Русский язык. Планируемые результаты. Система заданий. 5-9 классы: пособие для учителей общеобразовательных организаций. – М.: Просвещение, 2014. – 190 с.

О.И. Ефремова

АНАЛИЗ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДИКИ Д. ДАУНЕЙ ДЛЯ ИССЛЕДОВАНИЯ САМООЦЕНКИ ПОДРОСТКОВ В СЕМЬЯХ С ПОТВОРСТВУЮЩЕЙ И ДОМИНИРУЮЩЕЙ ГИПЕРПРОТЕКЦИЕЙ

Аннотация. В статье обосновывается возможность использования теста исследования самооценки, разработанного Д. Дауней в 1919 г., для проведения исследований сравнительного плана. Приведены результаты эмпирического исследования особенностей самооценки подростков из семей с разными стилями воспитания.

Ключевые слова: самооценка, решительность самооценки, устойчивость самооценки, стиль воспитания, потворствующая гиперпротекция, доминирующая гиперпротекция.

O.I. Efremova

ANALYSIS OF THE APPLICATION OF THE METHOD BY D. DOWNEY FOR RESEARCHING THE SELF-ASSESSMENT OF ADOLESCENTS IN FAMILIES WITH A CONNIVING AND DOMINANT HYPERPROTECTION

Abstract. The possibility of using the self-assessment test developed by D. Downey in 1919 for research on the comparative plan is substantiated in the article. The results of an empirical study of the characteristics of self-assesment of adolescents from families with different styles of upbringing are presented in the article.

Key words: self-assesment, resoluteness of self-assesment, stability of self-assesment, style of upbringing, indulgent hyperprotection, dominant hyperprotection.

В одном из учебных пособий прошлых лет [4] приводится известный в истории психологии тест Д. Дауней (1919 г.), позволяющий, как отмечает автор пособия Б.А. Сосновский [4, 84], произвести иллюстративную оценку некоторых особенностей самооценки личности (энергичность, решительность самооценки, устойчивость оценочных суждений). Автор весьма критично характеризует диагностические возможности методики, отмечая ее недостаточную валидность, ситуативность (зависимость от конкретных условий тестирования), спорность набора предлагаемых для самооценки качеств и их полярных вариантов. В то же время отмечается оригинальность теста и его влияние на разработку современных модификаций диагностики самооценки.

Мы предположили, что, несмотря на недостаточную диагностическую ценность этого теста, его применение может дать интересные эмпирические результаты при сравнении самооценки подростков в семьях с разными стилями воспитания. Для сравнения мы выбрали такие стили воспитания, как потворствующая гиперпротекция, доминирующая гиперпротекция и смешение этих двух стилей в одной семье, когда один из родителей практикует стиль потворствующей, а другой – доминирующей гиперпротекции (стили описаны Э.Г. Эйдемиллером и В.В. Юстицкисом [5]). Данные стили, как было показано в проведенном ранее под нашим руководством исследовании Л.Е. Жданько, существенно влияют на показатели уровня, адекватности и дифференцированности самооценки подростков (для диагностики использовалась известная методика Дембо-Рубинштейн). В частности, было выявлено, что при воспитании в стиле потворствующей гиперпротекции самооценка имеет склонность к завышению, дифференцированность самооценок по исследуемым стилям была в среднем несколько выше при стилях «доминирующая гиперпротекция» и смешанном, что можно объяснить более выраженной дифференциацией требований родителей к подросткам при менее выраженном потворствовании.

Базой эмпирического исследования выступили 60 подростков и 47 семей, проживающих в г. Таганроге и поселке «Красный десант» Неклиновского района и воспитывающих подростков в возрасте от 11 до 14 лет. Для выявления семей, в которых реализуются такие стили родительского воспитания, как потворствующая и доминирующая гиперпротекция, первоначально использовался опросник «Поле отношений» [3] (составлен по модели В.Л. Леви), который позволяет фиксировать детско-родительские отношения по шкалам «активность – пассивность» (А – П) и «мягкость – жесткость» (М – Ж). Потворствующая гиперпротекция (воспитание «кумира семьи», чрезмерное покровительство родителей, стремление освободить ребенка от всех трудностей, неприятных обязанностей, восхищение ребенком) фиксировалась при усилении полюсов «активность» и «мягкость» (тип воспитания АМ). Доминирующая гиперпротекция (чрезмерная опека, мелочный контроль, лишение ребенка свободы действий и выбора) диагносцировалась при проявлении полюсов «активность» и «жесткость» (тип воспитания АЖ). Особенностью данного опросника является то, что он может проводиться отдельно с родителями или с детьми. К тому же данный опросник отличается компактностью, позволяет после кратковременного среза получить ориентировочные данные. На основе тестирования подростков, а затем – и родителей, было выявлено 28 семей, в которых практикуются стили воспитания с потворствующей или доминирующей гиперпротекцией. Результаты этого этапа тестирования были подтверждены при использовании тест-опросника «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ, вариант для родителей подростков) Э.Г. Эйдемиллера и В.В. Юстицкиса [5].

Интересно отметить, что данные о частоте проявления в семьях потворствующей и доминирующей гиперпротекции в целом совпадают с результатами исследования С.А. Капустина [1], хотя в его исследовании родительская выборка была скошенной, по сравнению с генеральной совокупностью,– включала только родителей, обратившихся к психологу-консультанту. Можно предположить, что частота встречаемости «проблемных» семей в генеральной совокупности не меньше, чем в выборке семей, обратившихся за психологической помощью, просто не все родители достаточно информированы о возможностях помощи психолога.

Рассмотрим результаты проведения методики Д. Дауней по исследованию решимости, устойчивости и быстроты суждений при самооценке у подростков [4, 84-87]

Быстрота суждений при самооценке оценивалась на основании времени выполнения испытуемыми первого и второго этапа задания (выбор одного из полюсов дихотомической шкалы черты характера по 22 шкалам и подчеркивание наиболее характерных качеств). На третьем этапе уточнялись оценки первого этапа. Решимость суждений оценивалась по критерию времени выполнения четвертого этапа задания (время уточнения и изменения оценок всех предыдущих этапов).

Приведенные в таблице 1 данные показывают, что при потворствующей гиперпротекции подростки склонны высказывать самооценочные суждения быстрее всего и наиболее решительно. Менее выражены показатели быстроты и решимости суждений при самооценке у подростков, воспитывающихся в стиле доминирующей гиперпротекции. Наименьшие показатели быстроты и решимости суждений наблюдались при смешанном стиле гиперпротекции, что можно объяснить противонаправленностью влияния оценок родителей.

Таблица 1

Показатели быстроты суждений и решимости выражения самооценки подростков в семьях с разными типами гиперпротекции (по методике Д. Дауней, средние баллы)

Стиль воспитания / Параметры анализа самооценки	Потворствующая гиперпротекция	Доминирующая гиперпротекция	Смешанный стиль
Быстрота суждений	8,2	7,5	6,6
Решимость выражения самооценок	5,6	4,6	3,3

Исследование самооценок подростков по параметру устойчивости показало, что у подростков в семьях с потворствующей гиперпротекцией более устойчивы положительные оценки, чем в других группах испытуемых, а у подростков из семей с доминирующей гиперпротекцией – отрицательные оценки. Соотношение полюсов положительных и отрицательных оценок по большинству качеств примерно с одинаковой частотой наблюдалось во всех группах обследуемых, но у подростков из семей с потворствующей гиперпротекцией на 4 этапе в отдельных слу-

чаях имели место сдвиги в сторону положительных оценок (например, вместо оценок «аккуратный» - 40 %, «небрежный» - 60 %, выставлялись оценки «аккуратный» - 45 %, «небрежный» - 55 %), а у подростков из семей с доминирующей гиперпротекцией – в сторону отрицательных оценок. Результаты обработки данных по критерию «устойчивость самооценки» приведены в таблице 2.

В целом было отмечено, что самооценки подростков, воспитывающихся в семьях с потворствующей гиперпротекцией, более устойчивы, хотя при переосмыслении эти подростки склонны повышать свои первичные оценки. Оказались менее устойчивыми самооценки подростков из семей с доминирующей гиперпротекцией, отмечена тенденция к некоторому снижению оценок при критическом осмыслении. Наименее устойчивы самооценки при смешанном стиле гиперпротекции.

Таблица 2

Частота проявления устойчивости суждений при самооценке у подростков в семьях с разными типами гиперпротекции (по методике Д. Дауней, процентные данные)

Стиль воспитания / Параметры анализа самооценки	Потворствующая гиперпротекция	Доминирующая гиперпротекция	Смешанный стиль
Сохранение 30% и более положительных оценок 1 этапа на 2 этапе	85,7	50	62,5
Сохранение 30% и более отрицательных оценок 1 этапа на 2 этапе	42,9	66,7	50
Преобладание на 3 этапе полюсов дихотомических шкал, подчеркнутых на 2 этапе	71,4	66,7	75
Отсутствие изменений оценок на 4 этапе	57,1	33,3	25
Сдвиг в сторону положительных оценок на 4 этапе	28,6	-	12,5
Сдвиг в сторону отрицательных оценок на 4 этапе	-	16,7	-

Итак, проведенный анализ результатов эмпирического исследования показал, что при потворствующей гиперпротекции отмечается более выраженная быстрота и решимость самооценочных суждений подростков, чем при доминирующей гиперпротекции. Наименьшие показатели быстроты и решимости суждений наблюдались при смешанном стиле гиперпротекции, что можно объяснить противонаправленностью влияния оценок родителей. У подростков из семей с потворствующей гиперпротекцией отмечена более выраженная устойчивость положительных оценок, чем при других стилях воспитания, а у подростков из семей с доминирующей гиперпротекцией – отрицательных оценок. Наименьшая устойчивость самооценок подростков отмечалась при смешанном стиле гиперпротекции, когда один из родителей демонстрировал потворствующую, а другой – доминирующую гиперпротекцию.

Таким образом, можно отметить, что применение методики Д. Дауней в исследованиях сравнительного плана оправдано и позволяет выявить тенденции влияния сравниваемых параметров (в нашем исследовании – стили семейного воспитания) на самооценку личности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. С.А. Стили родительского воспитания в семьях клиентов психологической консультации по детско-родительским проблемам // Вестник Московского университете. Серия 14. Психология. – 2014. – 4. – С.76-90.
2. Методика диагностики самооценки подростков (Т.В. Дембо - С.Я. Рубинштейн, модификация А.М. Прихожан). URL: http://www.psychologos.ru/articles/view/metodika_diagnostika_samoocenki_dembo-rubinshteyn._modifikaciya_prihozhan (Дата обращения: 15.01.2016).
3. Методика изучения особенностей воспитания в семье школьника «Поле отношений». Сайт Омского государственного педагогического университета. URL: http://www.studfiles.ru/preview/4016559/page:5/ (дата обращения 15.01.2016).
4. Сосновский Б.А. Лабораторный практикум по общей психологии. – М.: Просвещение, 1979. – 156 с.
5. Эйдемиллер Э.Г. Методы семейной диагностики и психотерапии. – М.: Санкт-Петербург: Фолиум, 1996. – 48 с.

О.К. Кириллина

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ЗАДАНИЯ КАК ФОРМА УЧЕБНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В РАМКАХ УРОКОВ БИОЛОГИИ

Аннотация. В данной статье описывается опыт учителя по созданию уроков - исследований, рассмотрены примеры таких уроков, структура домашней работы, приведены результаты психолого-педагогического мониторинга времени, которое затрачивают ученики на подготовку домашнего задания.

Ключевые слова: Исследовательские задания, урок - совместное творчество учителя и ученика.

O.K. Kirillina

RESEARCH JOB AS A FORM OF EDUCATIONAL RESEARCH WITHIN BIOLOGY LESSON

Abstract: This article describes the experience of the teacher to create lessons – research. We consider examples of such lessons, homework structure. We provide results of psycho-pedagogical monitoring of time that students spend on homework.

Key words: Research tasks, lesson is joint work of teacher and student.

В связи с требованиями федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования важнейшей задачей содержания образовательного процесса и планируемых результатов является создание условий для активной учебно-познавательной деятельности, формирования готовности обучающихся к саморазвитию и непрерывному образованию.

Учебные исследования решают эти задачи наиболее успешно. Я впервые познакомилась с учебными исследованиями в рамках работы лаборатории «Учебные исследования в подростковой и старшей школе» Школьной Лиги РОСНАНО, научным руководителем которой является кандидат психологических наук А. Н. Юшков [1]. Познакомилась с книгой М.В Кларина «Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии».

Размышления на заданную тему, переписка с А.Н. Юшковым, накопленный опыт при разработках уроков - исследований легли в основу этого научно-методического проекта.

Целью данного проекта является

- обеспечение реализации исследовательской и проектной деятельности обучающихся;
- разработка методических рекомендаций по организации и проведению учебных исследований в рамках урочной деятельности.

Задачи проекта:

- апробация различных способов организации исследовательской деятельности (исследовательского задания) как формы учебных исследований в основной школе на биологическом материале;
- выявление особенностей методики проведения уроков с использованием исследовательского задания, требований к подбору материала и оборудования, структуры домашнего задания.

Рассматривая вопрос об отборе материала для проведения уроков-исследований, пришла к ряду выводов.

- Не все темы лабораторных работ могут быть использованы для проведения уроков-исследований. Совсем не подходит материал лабораторных работ по описанию биологического объекта (например, изучение и описание окаменелостей 11 класс), анализу теорий (теории происхождения жизни на земле 10 класс), изучения гербарных экземпляров растений (5,6,7 классы).
- При подборе материала необходимо учитывать плюсы и минусы программ и ориентироваться на требования стандартов. Так в УМК Сивоглазова М.И. линии «Навигатор» в одном параграфе даны все органы растений, а в УМК В.В.Пасечника на изучение того же материала отводится 14 параграфов.
- Материал должен быть небольших объемов, работа с текстом не должна занимать более 5-7 минут урока. Чем младше школьник, тем меньше объем работы. Материал урока может охватывать лишь часть материала учебника, поэтому особое внимание отводится выполнению домашнего задания.
- Не всегда возможно проведение исследований, так как в лицее нет, и не может быть, необходимого оборудования.

- Подготовка и проведение таких уроков не всегда укладывается в требования школьной программы и часто выходит за его пределы, что, с одной стороны, противоречит принципам организации таких уроков, а с другой, позволяет не только более успешно проводить внеклассные занятия, но и дает материал для исследовательских работ учеников.

Работая над отбором учебного материала, я натолкнулась на урок, который можно было бы дать как в логике урока — исследования, так и в логике урока-проекта. В курсе биологии таких тем не так уж и много, тем интересней находка.

Для иллюстрации разницы в методике урока - исследования и урока - проекта я предлагаю такую схему (см. табл. 1).

Таблица1.

Схема методик

Урок - исследование	Урок-проект
Тема урока «Движение веществ по растению» 6 класс	
Когда проводится урок?	
До изучения теории.	После изучения теории.
Актуализация опорных знаний: опирается на материал о том, что такое питание и каким оно может быть (органическим (фотосинтез) и неорганическим (почвенным))	
Как проводится? Демонстрируется ряд опытов Опыт №1. Закладывается заранее недели за 2-3 до урока. Опыт, демонстрирующий передвижение органических веществ по стеблю Опыт №2. Передвижение воды и минеральных питательных веществ по стеблю. Микроскопические изучение строения стебля (выделение элементов проводящей ткани их локализацию)	
Составление вопросов	Обобщение и систематизация полученных результатов
Поиск ответов	Ключевой вопрос: где полученные знания можно использовать? Поиск ответов.
Подведение итогов работы.	
Домашнее задание: состоит из вопросов, на которые нет ответа в учебнике	Домашнее задание состоит в своем ответе на ключевой вопрос урока: где полученные знания можно использовать?

При создании этих уроков (уроков-исследований) пришлось учесть тот факт, что это уроки исследования свойств, характеристик с использованием уже имеющихся представлений о тех или иных законах и закономерностях, полученных теоретическим путем. А значит, данные исследования носят в большей степени прикладной характер (исследование теплопроводности конкретного металла; уточнение особенностей жизни животного известной группы...)

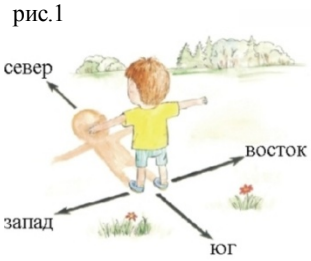
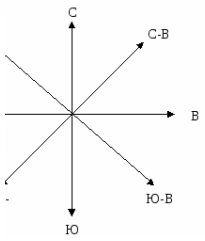
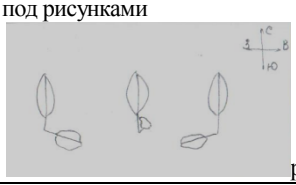
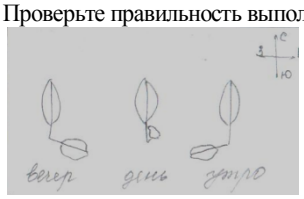
Именно прикладной характер урока и стал «виновником» двух сценариев одной темы.

Вариант урока №1.Лабораторная работа №2. Тема: Наблюдение суточного движения солнца.

Цель: Научиться наблюдать за движением Солнца, по тени научиться определять стороны горизонта и время суток.

Оборудование. Муляжи «Дерево», «Стороны света», лампа.

Ход работы и предполагаемая деятельность учителя	*Предполагаемая деятельность ученика*	*Актуализация опорных знаний*
1. Предварительное задание: Найдите одиноко стоящее дерево и сфотографируйте тень от этого дерева в 6 утра, в 12 дня и 18 часов вечера. Обязательно: фотографии нужно делать с одного места, причем утром тень от дерева должна падать слева от дерева.	Ученики выполняют предложенное задание	

2. Фотографии выводятся на экран. Внимательно рассмотрите фотографии. Что увидели? Предположите, почему так происходит?	Тень от дерева падает по-разному. Солнце движется по небосклону, и освещает дерево с разных сторон.	
3. Можно ли это доказать на опыте? У нас есть муляжи и источник света. Вопросы для обсуждения: Что можно сказать о наблюдаемом явлении? Почему тень падает с разных сторон от дерева? Верно ли наше предположение?	Ученики проводят опыт в группах, получая тень с разных сторон от дерева. В конце опыта ученики делают вывод: тень от дерева падает в зависимости от того, как его освещает солнце. Наше предположение верно.	
4. Вопросы для обсуждения: Как расположены стороны горизонта? Нам в этом поможет загадка: *Если ты проснулся рано,* *И в твоё окошко прямо* *Лучик солнца заглянул,* *По щеке твоей скользнул,* *Подмигнул: пора вставать,* *Утро доброе встречать,* *Знай, окно твоё, дружок,* *Смотрит прямо на (ВОСТОК)* *Солнце к ночи утомилось,* *Целый день оно трудилось,* *Нам тепло и свет даря.* *Разливается заря,* *Замедляет солнце бег* *И уходит на ночлег,* *Дрёма машет тихо лапой,* *Сторона зовётся (ЗАПАД)*	Используя рисунки-подсказки (рис.1 и рис.2), ученики не только отгадывают загадки, но и вспоминают определение сторон горизонта (природоведение 3 класс) рис.1   рис.2	Стороны света. Определение сторон горизонта. Схематическое определение сторон горизонта.
5. Вернемся к нашим фотографиям. Определите стороны горизонта на ней, учитывая, в какое время суток она сделана.	Если утром тень падает слева от дерева, то справа лежит восток, слева - запад, вверху - север, внизу – юг.	
6. Выполните задание: Учитывая стороны горизонта, подпишите время суток под рисунками  рис.3	Проверьте правильность выполненного задания:  рис.4	
7. Давайте повторим, что мы делали на уроке? - какое предварительное задание вы выполняли? При каких условиях? - какие предположения мы сделали? - какие опыты вы проводили? К каким выводам пришли? -верно ли было наше предположение? -какое понятие из 3 класса мы вспомнили? - что мы определили на фотографиях, сделанных, к уроку? -как выполнили практическое задание? Какое открытие ты сделал на уроке сам?		

Вариант урока №2

Исследовательское задание-эксперимент по природоведению для учащихся 5 класса

по теме «Наблюдение суточного движения солнца»

Цель урока: создать условия для самостоятельного изучения темы через исследовательское задание-эксперимент.

Необходимое оборудование: маркер, круглый стеклянный сосуд, лист белой бумаги, 2 компаса.

Предварительное задание:

Найдите одиноко стоящее дерево и сфотографируйте тень от этого дерева в 6 утра, в 12 дня и 18 часов вечера. Обязательно: фотографии нужно делать с одного места, причем утром тень от дерева должна падать слева от дерева.

Конспект урока

Учитель: Сегодняшний урок мы начнем с изучения ваших фотографий (фотографии выводятся на экран). Что увидели? Предположите, почему так происходит?

Ученики: Тень от дерева падает по- разному. Солнце движется по небосклону, и освещает дерево с разных сторон, поэтому и тень от дерева падает в зависимости от того, как его освещает Солнце.

Учитель: Приведите примеры, доказывающие движение Солнца?

Ученики: Предложенных вариантов было много:

рис.5 -утром Солнце светит в одно окно, а вечером — в другое

- у нас две лоджии, когда на одной солнечно, то на другой — тень. Моя бабушка переходит из одной лоджии в другую.

И так далее.

Учитель: Иногда даже очевидные факты требуют экспериментального подтверждения. Давайте проведем такой эксперимент: в центре чистого листа бумаги нарисуем крестик. Положим на хорошо освещенное место. Сверху поставим вверх дном прозрачный сосуд так, что бы крестик был в центре. Коснемся стеклянного купола маркером так, что бы тень падала на крестик. На куполе сосуда сделаем отметку. Будем повторять исследование через полчаса, начиная с первого урока *(этот урок был пятым по счету).* Что вы видите?

Ученики: Мы видим на стекле отмеченный путь Солнца.

Учитель: Лучше сказать - траекторию движения Солнца. Мы можем определить направление движения Солнца?

Ученики: Конечно. Для этого нам необходим компас. Используя компас, две независимые группы учеников определили, что Солнце движется с востока на запад.

Учитель: А Солнце действительно движется? Давайте обратимся к учебнику и попытаемся найти истину и вспомним современную схему Солнечной системы и имя ученого, который ее предложил. (Ученики работают с параграфом «Мир звезд»). Для работы с учебником и формулировки ответов вам дается 3 минуты.

Учитель: Время вышло. Нашли истину?

Ученики: С востока на запад вокруг Солнца, расположенного в центре системы, вращается Земля.

Впервые такое расположение Солнца и планет предложил Н. Коперник.

Учитель: Вращение Земли вокруг своей оси создает иллюзию, что Солнце восходит на востоке, достигает наивысшей точки в полдень и спускается на западе.

А как определяли время суток в древности?

Ученики: По солнцу. Чем выше солнце, тем больше времени. Солнышко садится - вечер приходит.

Учитель: Рассмотрите предложенную фотографию, что вы видите?

Ученики: Это наши солнечные часы.

Учитель: Солнечные часы в Таганроге были установлены в 1833 году, и до 1917 года по ним сверяли все уличные часы. Сегодня часы также показывают реальное астрономическое время и являются предметом гордости горожан. Часам более 170 лет. Это самые старшие по возрасту из действующих часов в нашей стране. Давайте рассмотрим их строение.

Основным элементом солнечных часов является "гномон", что на греческом языке означает "указатель тени". Может быть поэтому, они были установлены на Греческой улице у начала

Депальдовской (Каменной) лестницы. Солнечные часы представляют собой циферблат, нанесенный на мраморную плиту (вес около 300 кг), которая укреплена на каменной восьмигранной тумбе. Мраморный циферблат по периметру опоясывает металлический бандаж, на котором читается Солнечные часы, установлены в 1833 году. Часы являются горизонтальными. В таких часах гномон наклонен к горизонту под углом равным широте места установки (широта Таганрога 47 120) и направлен на северный полюс Широта (обозначается греч. буквой Фи) — угол между местным направлением зенита и плоскостью экватора, отсчитываемый от 0 до 90° (рис.6)

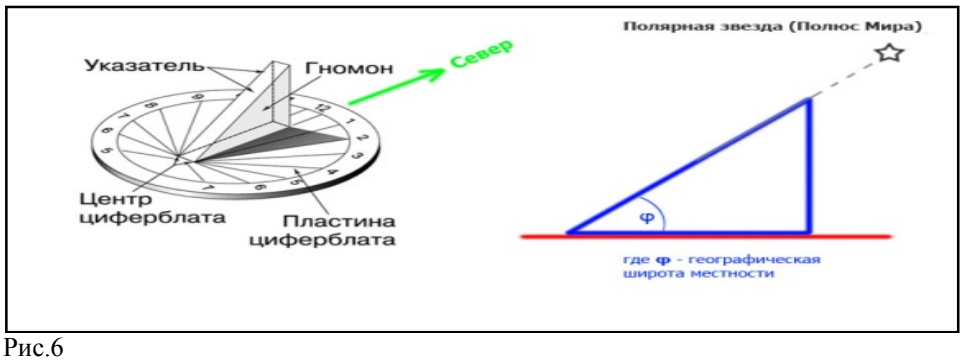


Рис.6

Вспомните, на прогулке мы с вами видели и старые и новые солнечные часы, пытались определить по ним время. Совпали эти показания с показаниями современных часов и мирового времени интернета? Какие часы были более точны?

Ученики: Нет. Показания времени различались. Более точными были новые солнечные часы.

Учитель: Предположите, почему?

Ученики: Старые часы стали показывать неточное время, так как разрушились.

Учитель: Это предположение верно. При реставрации этих часов в 1972 году был заменен гномон, который предназначался для территорий, расположенных южнее. Такая замена гномона и стала причиной погрешности в показаниях часов. Наш урок подошел к концу. Давайте вспомним, о чем мы на нем говорили.

Ученики: Экспериментально подтвердили факт движения Солнца, смогли нарисовать траекторию его движения. С помощью компаса определили направление движения Солнца. Выяснили истину о том, как движутся Солнце и Земля, вспомнили работы Н. Коперника, работая с учебником. Узнали строение солнечных часов и причины погрешности в их показаниях.

Учитель: В качестве домашнего задания я попрошу вас придумать макет домашних солнечных часов, сделать схематический рисунок и объяснить принцип их работы.

Так одна и та же тема урока дала два варианта его проведения, оба в логике исследовательских заданий.

При создании и проведении ряда уроков (исследовательское задание-эксперимент по биологии для учащихся 8-го профильного класса по теме «Роль кожи в терморегуляции организма» в том числе) использовалась лаборатория Sensor Lab.

Этот урок получил высокую оценку А.Н.Юшкова. Он писал: «Этот урок разработан в другой логике исследовательского задания и носит «концептуальный характер». В ходе урока учащиеся исследовательским образом «открывают» механизмы, лежащие в основе теплорегуляции кожных покровов человека. Эти открытия, совершенные в реальности, «существенным образом проблематизировали и изменяли текущую картину мира – научную и практическую».

Говорят, что неудачи — основа успеха. Самым первым уроком, который я написала, стал урок 8 класса «Изучение строения крови под микроскопом».

Сложность данной темы в том, что сама идея переноса эритроцитами — кислорода и вопросы площади поверхности эритроцитов - это слишком "абстрактный" вопрос для школьников. Экспериментально (опытно) это не изучить. Поэтому разницу во внешнем виде школьники фиксируют, а вот все остальное — предлагается лишь как книжное знание. К сожалению, такой интересный материал, но в логике исследовательского задания он не может быть реализован.

Уроки исследования отличаются как высокой степенью ученической самостоятельности и активности, так и продуктивности самой работы на уроке. Тем важнее и сложнее для учителя «управлять не управляя». Никаких готовых ответов! Никаких окриков и шума! Только рабочая обстановка, постоянная рефлексия (что и для чего делаем), систематическое обобщение: как в ходе урока, так и в конце урока. Нельзя забывать и о визуализации результатов (продемонстрировать, объяснить, написать на доске)

И, наконец, обязательно в конце урока ответить на вопросы:

- какую цель и задачи ставили и чего достигли?

- на какие вопросы не ответили, и что с этим делать?

В условиях, когда материал урока может охватывать лишь часть материала параграфа, особое внимание отводится структуре выполнения домашнего задания.

Сразу возникает вопрос: «А сколько времени нужно затратить на такую домашнюю работу?» Психолого-педагогической службой лицея совместно с родителями был проведен мониторинг времени, затраченного на домашнее задание после уроков - исследований.

Домашняя работа выполняется по следующему интегралу:

- прочитать параграф в учебнике;
- выделить новый материал (тот материал, который на уроке не звучал);
- прочитать и пересказать его;
- рассмотреть материал на диске;
- повторить материал, услышанный на уроке;
- найти ответ на вопрос, возникший на уроке.

Всего времени тратится 30-35 минут: на повторение услышанного на уроке —5 минут, на изучение материала учебника, не прозвучавшего на уроке — 15 минут, на поиск ответов один из вопросов, возникших на уроке, и не нашедших ответа — 15 минут.

При создании уроков-исследований, необходимо постоянно перепроверять научную достоверность использованного материала, целесообразность применяемой методики, оценивать степень психологического комфорта ученика на уроке и быть готовым к любому неожиданному повороту урока. Урок – совместное творчество учителя и ученика. Трудно точно спрогнозировать, какие идеи возникнут в этом тандеме. Поэтому нужен не план, а некий сценарий с обязательной последующей ученической и учительской рефлексией.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. http://schoolnano.ru/node/9549
2. znanija.com
3. http://www.таганрог.su/50-starye-solnechnye-chasy-taganroga.html
4. http://www.watchonline.ru/O-chasah/Solnechnye-chasy
5. http://class-fizika.narod.ru/tshsoln.htm
6. http://content.foto.mail.ru/mail/olvk67/_answers/i-2771.jpg
7. http://zanimatika.narod.ru/Nachalka10.htm

Кирюшина О. Н.

АСПЕКТЫ ФЕНОМЕНА ПОТЕНЦИАЛ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Аннотация. Выявлено множество видов потенциала развития отдельных элементов и всей системы образования. Обоснована значимость научно-педагогической деятельности в развитии научно-информационного и кадрового ресурсов высшей школы как основы модернизации системы образования.

Ключевые слова: Потенциал, ресурсы, образовательная среда, личностное развитие, научные знания, кадры, научно-педагогическая деятельность, научно-информационный ресурс.

O.N. Kiryushina

ASPECTS OF THE PHENOMENON POTENTIAL IN PEDAGOGICAL RESEARCHES

Abstract. The set of types of potential of development of separate elements and all education system is revealed. The importance of scientific and pedagogical activities in development of scientific and information and personnel resources of the higher school as bases of upgrade of an education system is proved.

Key words: Potential, resources, educational environment, personal development, scientific knowledge, shots, scientific and pedagogical activity, scientific and information resource.

Основные ориентиры современной модернизации образования направлены на раскрытие и развитие способностей каждого обучающегося и воспитание личности готовой к жизни в высокотехнологичном мире. Для этого «… обучение должно способствовать личностному росту так, чтобы выпускники могли самостоятельно ставить и достигать серьезные цели, уметь реагировать на разные жизненные ситуации» [7, 3]. А поскольку «человек кристаллизует в себе все ранее накопленное человечеством» [9, 770], то предпосылкой роста национального богатства стран современного мира является человеческий потенциал. Учитывая, что в общей структуре богатст-

ва, которым сегодня располагает наша планета, две трети составляет человеческий потенциал [5], то предметом современных исследований в области образования часто становятся различные аспекты его развития.

Основой роста человеческого потенциала является развитие, прежде всего, его интеллектуальной составляющей. Содержание понятия «интеллект (от лат. *Intellectus* – познание, понимание, рассудок) – способность мышления, рационального познания» [9, 210]. «Самое существенное для человеческого интеллекта состоит в том, что он позволяет отражать закономерные связи и отношения предметов и явлений окружающего мира и тем самым дает возможность творчески преобразовать действительность» [8, 136]. Следовательно, интеллект заключает в себе продуктивное начало. Поэтому представители человечества, принадлежащие к различным социальным и профессиональным группам, способные творчески развивать и вносить в профессиональную деятельность нечто новое, неизвестное ранее, составляют интеллектуальный потенциал страны.

Развитие интеллекта происходит в процессе целенаправленной познавательной деятельности. Поэтому его развитие, как и в целом самой личности, в изменяющихся условиях образовательной среды обусловливает необходимость непрерывного совершенствования системы знаний – теоретических положений, методологических подходов, средств деятельности и др. Формирование условий образовательной деятельности – образовательной среды, учитывающей индивидуальные особенности обучающихся и использование средств деятельности, адекватных достигнутому уровню их развития, является одной из важнейших задач модернизации образования. Обеспечение совокупности необходимых ресурсов, постоянное их развитие и совершенствование предполагает творческую деятельность, как в процессе получения новых знаний, так и практической реализации идеи развития личности. Это обуславливает необходимость подготовки высококвалифицированных специалистов, владеющих глубокими научными знаниями и способных творчески применять их в своей деятельности, а также выдвигать идеи и создавать новые знания. Поскольку процесс модернизации системы образования предполагает последовательную смену ее состояния на основе использования постоянно обновляемых результатов, то естественно, что ее успешность во многом зависит от состояния научно-исследовательской деятельности этой системы. Ее активность диктуется требованием постоянного разрешения отдельных локальных противоречий между актуальными задачами повышения уровня образования и возможностями реализации их в конкретных условиях образовательной среды. В результате – многообразие и неповторимость условий образовательной деятельности, в том числе обусловленное индивидуальной траекторией развития личности, предполагает множество частных решений, наилучших лишь в ограниченном интервале условий. Полученные решения, как правило, обеспечивают создание оптимальных условий в отдельные периоды развития конкретной личности. А поскольку знания и умения, которыми овладевают обучающиеся на определенном этапе подготовки, являются одним из важнейших ресурсов освоения знаний более высокого уровня образования или дальнейшей творческой деятельности, то это обусловливает необходимость непрерывного формирования научно-информационного ресурса. Поэтому одно из требований к созданию теоретических и прикладных разработок, посвященных разнообразным аспектам личностного развития, – непрерывность их совершенствования на основе научно-исследовательской деятельности. Результаты этой деятельности, в том числе в виде диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук, являются существенным источником пополнения научно-информационного ресурса системы образования.

Анализ исследований в области образования, воспитания, обучения и организации досуга, представленных к защите с начала XXI века в диссертационные советы страны показал, что их значительная часть непосредственно направлена на решение задач совершенствования образования. Пополнение научно-информационного ресурса происходит по многим направлениям образовательной деятельности, охватывая все ступени образования – от дошкольного до подготовки кадров высшей квалификации. Основная часть диссертаций выполнена по специальностям педагогики. Исследования, проводимые научными школами других отраслей наук (психологических, экономических, социологических и др.) в рамках системного решения проблем модернизации образования, также направлены на совершенствование комплекса условий образовательной деятельности. Однако они не все связаны непосредственно с развитием личности обучающихся. Это разработки и рекомендации по совершенствованию общих условий или отдельных – психолого-педагогических, здоровьесберегающих, правовых, экономических и других аспектов деятельности учреждений системы образования различных территорий. Разумеется, необходимость и значимость таких исследований очевидна, поскольку они обеспечивают системное развитие образования. Но без первоочередного, педагогического решения актуальных вопросов, непосредственно направленных на создание условий, активизирующих образовательную деятельность и обеспечивающих возможность и успешность развития личности, интенсификация модернизации об-

разования весьма проблематична. Поэтому значительное количество выполненных в последние годы диссертационных исследований – это учет множества условий педагогической деятельности и многообразие путей решения ее задач. Эти исследования направлены на совершенствование: условий развития личности, как требование создания совокупности ресурсов и роста потенциала образовательной среды; приемов и способов непосредственного воздействия на развивающуюся личность, т. е. на процесс раскрытия или развития ее потенциала или на совершенствование средств такого воздействия.

Исследования, направленные на совершенствование ресурсов образовательной среды, охватывают учебно-воспитательные организации всех типов. Как правило, образовательная среда совершенствуется для обеспечения развития личностных качеств всех обучаемых, что эффективно в условиях группового взаимодействия. Можно отметить, что современное развитие потенциала образовательной среды – это часть комплексного решения непрерывности совершенствования системы образования.

Другая часть исследований направлена на развитие определенного потенциала или качеств обучающихся на разных уровнях и ступенях образования – от дошкольного до высшего. Распределение таких исследований по совершенствованию ресурсов потенциала образовательной среды по ступеням и уровням образования различное. Наибольшая часть их направлена на развитие потенциала среды общеобразовательной школы и учреждений дополнительного образования детей. Также велика доля диссертаций, направленных на совершенствование образовательной среды вузов – рост общего образовательного потенциала учебного заведения, высшей школы, научно-исследовательских учреждений и другое. Представленная в качестве примера тематика исследований потенциала в области образования по ступеням обучения, характеризует современные направления его развития.

В решении проблем дошкольного образования преобладают исследования по совершенствованию педагогического и воспитательного потенциала: развивающий потенциал педагогического взаимодействия с детьми; семейный театр в детском саду как средство развития воспитательного потенциала семьи; педагогический потенциал русской народной крестьянской культуры как основа формирования этнической идентичности у старших дошкольников и др.

В условиях общеобразовательной школы, наряду с развитием педагогического и воспитательного, исследуется развитие других видов потенциала: дидактического; гуманитарного образования; потенциала учебного текста, иностранных языков в области образования; нравственного, духовного, эстетического и др. Спектр совершенствуемых ресурсов образовательной среды значителен: отбор содержания гуманитарных дисциплин с ориентацией на его развивающий потенциал; педагогический потенциал гуманистической модели обучения чтению; педагогический потенциал детского видеотворчества и др. Используемые средства для развития потенциала образовательной среды различные – от предметных дисциплин до русской народной крестьянской культуры.

Необходимо отметить активность научно-исследовательской деятельности по развитию воспитательного потенциала различных детских коллективов – временных, общественных и досуговых, а также объединений, формируемых в учреждениях дополнительного образования. При этом используются средства социально-культурной деятельности, познавательного туризма, этнопедагогики, музыкального творчества и др.

В совершенствовании деятельности учреждений среднего и высшего образования значительное место уделяется разным специальным аспектам профессиональной подготовки. Характерные направления – потенциал гуманитарного образования, разработка личностно ориентированных технологий и педагогических средств, воспитательный потенциал народных обычаев, совершенствование организационно-педагогических условий развития личности и др. Набор средств в совершенствовании образовательной среды обширен и определяется будущей специализацией обучающихся: инженерные игры в формировании инновационного потенциала будущих специалистов; научно-исследовательская работа студентов педагогического вуза как средство развития их творческого потенциала; личностно ориентированная педагогическая технология как средство активизации духовно-нравственного потенциала студентов и др.

В системе повышения квалификации преобладают исследования по развитию образовательного и профессионально-педагогического потенциала, развивающего потенциала информационно-коммуникационных технологий. Это требование к специалистам, адекватное современным преобразованиям в стране: непрерывное развитие образовательного потенциала преподавателей; педагогическая мастерская как средство раскрытия творческого потенциала учителя; становление и развитие творческого потенциала педагога в системе непрерывного образования.

Установлено также, что соотношение количества работ по совершенствованию образовательной среды и непосредственному развитию потенциала обучающихся различных категорий непостоянно. С повышением уровня – от дошкольного к высшему образованию, просматривает-

ся снижение этого показателя. Увеличение доли исследований, направленных на непосредственное развитие разных видов потенциала обучающихся с ростом уровня образования, объяснимо. Возрастающие требования к качеству подготовки выпускников школ и вузов (специалистов) вызывают осознание необходимости получения знаний для самореализации, творческого и интеллектуального развития. Кроме того, повышение конкурентоспособности учебных заведений, в рейтинге которых преобладает качество подготовки обучающихся, также весьма значимо. Исследования, направленные на развитие разного вида потенциала обучающихся, охватывают контингент всех ступеней и уровней образования. Ниже представлены области исследований, отражающие эти направления.

Развитие творческого потенциала: детей дошкольного возраста; личности в системе высшего образования; личности учащегося в технологическом образовании; старшеклассника в условиях профильного обучения; учащихся сельской общеобразовательной школы; будущего педагога в образовательном процессе вуза; студентов в условиях рейтинговой технологии обучения и др. Часть работ направлена на создание педагогических условий развития творческого потенциала: актуализация творческого потенциала младших школьников в образовательном процессе; досуговая деятельность как средство развития творческого потенциала старших дошкольников и др. Значительная часть исследований в области образования, обучения, воспитания и организации досуга направлена на решение проблем разработки методик развития творческого, художественно-творческого потенциала обучающихся на разных уровнях и ступенях образования.

Необходимо отметить достаточно пристальное внимание исследователей к формированию и развитию разновидностей образовательного потенциала – познавательного, дидактического, педагогического, профессионально-педагогического и других. Это педагогический потенциал: гуманистической модели обучения чтению; интерактивных технологий обучения как фактор развития коммуникативной компетентности студентов; средств массовой информации и научно-методические обоснования его реализации. Потенциал учебного текста, символов и иностранных языков в области образования: лингвометодический потенциал народных сказок в обучении русскому языку как иностранному младших школьников; актуализация педагогического потенциала учебного текста (на примере обучения иностр. яз. в вузе); развитие межкультурного потенциала студентов вуза в процессе изучения иностранного языка. Развитие профессионально-педагогического потенциала: личностного потенциала преподавателя вуза в процессе профессиональной адаптации и студента в процессе формирования профессионализма; педагогического потенциала студентов на основе применения элементов технологий развивающего обучения; профессионального потенциала менеджеров в системе бизнес-образования и студентов вуза с использованием новых информационных технологий и др.

Множество исследований в области образования, воспитания, обучения и организации досуга посвящены различным аспектам нравственного, духовного, эстетического, этнопедагогического, аксиологического и другим видам воспитательного потенциала. Наиболее характерные следующие направления. Развитие: воспитательного потенциала молодежных общественных организаций средствами социально-культурной деятельности; нравственного потенциала будущего педагога средствами естественнонаучных дисциплин; эмпатического потенциала студентов университета в процессе профессиональной подготовки. Формирование: культурно-нравственного потенциала студентов педвуза; спортивно-физического потенциала курсантов военных вузов в образовательной и военно-профессиональной деятельности. Реализация: воспитательно-развивающего потенциала этнопедагогики в учреждениях дополнительного образования; нравственного потенциала личности в процессе подготовки учителя физической культуры. Использование: духовно-нравственного потенциала монотеистических религий в профилактике девиантного поведения подростков; этнопедагогического потенциала в процессе формировании предпринимательских качеств у старшеклассников; музыкального воспитания в системе развития духовного потенциала учащейся молодежи.

Особую группу составляют направления роста видов потенциала, которые не обращены непосредственно на личностное развитие обучающихся, их отдельных качеств. Это теоретические и практические разработки совершенствования: управления развитием потенциала образовательных учреждений, роста инновационного и научно-технического потенциала высшей школы и др. Часть диссертационных исследований этой группы (на соискание ученой степени экономических наук) направлена на анализ конкретных экономических процессов в различных областях знаний:

– инновационного потенциала высшей школы в области образования – инновационный потенциал вузовской науки в регионе Республика Саха (Якутия); использование инновационного потенциала научно-образовательных учреждений в предпринимательских сетях; обеспечение

роста инновационного потенциала вуза на основе его кадрового развития; формирование инновационного потенциала российских вузов и др.;

– управленческого потенциала в области образования: совершенствование управления развитием кадрового потенциала вуза; бизнес-образование как фактор развития управленческого потенциала промышленного предприятия; внутривузовская система формирования и развития управленческого потенциала; система управления формированием человеческого потенциала в технических вузах и др.;

– различных видов потенциала в области образования, обучения, воспитания и организации досуга – экономический потенциал региональной системы профессионального высшего образования в посткризисном развитии мезоэкономики юга России: условия формирования, особенности и механизмы реализации и др.

Решение проблем социологического характера представлено в исследованиях: инновационный потенциал парадигмальной трансформации российской системы образования – тенденции изменений; проблемы совершенствования управления процессом формирования и развития кадрового потенциала негосударственных вузов; непрерывное образование как фактор развития профессионально-квалификационного потенциала предприятия (на материалах ОАО "Татнефть"); аналитическая информационная система оценки инновационного потенциала технического вуза на основе нейросетевых технологий (на примере АлтГТУ им. И. И. Ползунова); разработка методов автоматизированной поддержки управления развитием исследовательского потенциала студентов в вузе и др.

Различные аспекты развития потенциала в области образования отражены в исследованиях педагогических наук: компетентностный подход в управлении развитием кадрового потенциала муниципальной образовательной системы; развитие научно-педагогического кадрового потенциала военных вузов; развитие потенциала самоорганизации в управлении педагогическим колледжем; личностно-ценностный потенциал содержания как основа проектирования регионального компонента педагогического образования и др. Отмеченные исследования способствуют совершенствованию образовательного процесса, росту профессионализма обучаемых, расширению возможностей учреждений в проведении научно-исследовательской и внедренческой деятельности, использованию потенциала для развития разных отраслей науки, производства и др.

Итак, спектр изучаемых проблем развития потенциала в области образования, воспитания, обучения и организации досуга обширный. Человеческий потенциал, в том числе интеллектуальный, являясь основой воспроизводства капитала страны, определяется развитием образования, уровень которого, в свою очередь, во многом зависит от состояния ресурсов научного потенциала высшей школы и, прежде всего, – научно-информационного и кадрового. Теоретические и практические разработки направлены на совершенствование: различных аспектов человеческого потенциала – развитие личности; инновационного и научно-технического потенциала высшей школы; потенциала управления образовательными учреждениями и т.д. Результаты множества диссертационных исследований, отражающие проблемы педагогической действительности и способы их реализации, направленные на развитие потенциала различной направленности, и ряд других исследований в области образования являются источником пополнения научно-информационного ресурса. Диссертации, как итог научно-исследовательской деятельности, наряду с решением научных проблем по разным отраслям наук (педагогических, психологических, философских, экономических и др.) в области образования, служат одним из оснований присуждения ученой степени различного уровня, а следовательно, и роста квалификации кадров.

На основе теоретического анализа научной литературы нами сделан вывод – дефиниции ключевых понятий, наряду с конкретизацией научной области и исследуемого процесса, должны отражать основные направления и способы решения проблемы [3, 9-10]. В этом случае авторские дефиниции категориально-понятийного поля наукометрического исследования – ресурсы, потенциал и научный потенциал; развитие научного потенциала и др., углубляют научные знания о теории и практике развития ресурсов научного потенциала высшей школы как фактора модернизации системы образования. Так, научный потенциал высшей школы – основанная на принципах науки и отвечающая ее требованиям совокупность постоянно развивающихся ресурсов: научно-информационный – научно-педагогическая и иная информация; кадры, в том числе высшей квалификации; научные коллективы – научные школы и центры, диссертационные советы. Научно-информационный ресурс – это непосредственный продукт интеллектуальной деятельности (новые знания, идеи и др.), а научный кадровый – это определенная часть педагогической общественности – ученых и творчески активной части специалистов, обладающая способностью создавать этот продукт. Следовательно, к числу важнейших внутренних факторов развития системы образования относятся научные коллективы и ученые, разрабатывающие педагогическую и связанную с ней проблематику в процессе научно-исследовательской деятельности [1; 2].

Безусловно, цели и направления модернизации образования, ориентированные на реализацию стратегических планов социально-экономического развития, едины для всей страны. Однако географическое расположение территориальных образований – субъектов Российской Федерации, состояние их экономики, кадровое обеспечение, исторические и национальные традиции населяющих народов и другие факторы, вносят особенности и влияют на развитие этих процессов. А поскольку модернизация ориентирована на повышение качества образования всего населения, то общий ход преобразований в стране, определяемый интеграцией достигнутых результатов во всех субъектах, предопределяет необходимость его координации и адекватного управления.

Особая роль предвидению и координации развития науки и системы образования должна придаваться в условиях введения определенных стратегических решений или экономических кризисов, оказывающих значительное влияние на этот процесс. Так, «из-за хронического недофинансирования научной сферы в 90-е годы прошлого века оказалась подорванной система воспроизводства научных и научно-педагогических кадров» [6, 2]. Произошел спад научно-исследовательской деятельности и усилился отток молодежи из сферы науки. Обострилась проблема подготовки кадров высшей квалификации и непрерывности совершенствования научно-информационного ресурса. Аналогичные процессы, наметившиеся с 2007 года, протекают и в настоящее время [1; 2]. Но поскольку «… потерю научных традиций, ученых высшей квалификации, даже при благоприятных экономических условиях, нельзя восполнить за короткий срок» [6, 2], то в условиях интенсификации становления современного социально-экономического уклада страны необходим постоянный поиск решения задач развития и эффективного использования ресурсов научного потенциала высшей школы и всей системы образования.

Уточнение процессов и важнейших ресурсов развития научного потенциала высшей школы, способствующих активизации приоритетных направлений инновационного развития страны, проводилось на основе результатов ретроспективного анализа и синтеза множества материалов современной научно-педагогической деятельности, направленной на модернизацию системы образования страны и являющейся отражением ее. Решение проблемы относится к компетенции «науковедения» и «наукометрии». Разработка соответствующего наукометрического аппарата предполагала не только эффективное использование существующих научных знаний, но и обоснование новых методологических подходов, методик и исследовательского инструментария [2; 4].

Анализ и выявление тенденций развития ресурсов научного потенциала высшей школы проводился на основе информации о диссертационных исследованиях в области образования («Образование. Воспитание. Обучение. Организация досуга»), представленных к защите с 2001 года. Выбор анализируемого периода обусловлен тем, что именно для начала XXI века характерно активное включение педагогической общественности в решение задач совершенствования образования, формирования кадрового ресурса вузов и становления научных школ в каждом субъекте страны.

Тенденция к постоянному сокращению числа ежегодно защищаемых диссертаций в области образования в последние годы, а следовательно, и нарушение воспроизводства научно-педагогических кадров и источников научных знаний – основных ресурсов научного потенциала, отражающих многообразие условий и особенности развития Российской системы образования, присуще в целом стране, но в большей степени отдельным регионам [1; 2].

Состояние научно-исследовательской деятельности определяется не только внутренними факторами системы образования, но и внешними, в том числе организаторской деятельностью центральных и региональных органов власти и управления. Поэтому динамика количества диссертационных исследований в субъектах страны, отражая наличие и активность научных школ, характеризует также изменение реальных условий их деятельности. Безусловно, процесс пополнения научно-информационного ресурса и кадров высшей квалификации должен иметь вид целенаправленной деятельности как ученых и научных школ, так и общества и государства.

Таким образом, поскольку цели модернизации образования ориентированы на всестороннее развитие личности в изменяющихся условиях образовательной среды, то это обуславливает необходимость непрерывного развития системы научных знаний на основе научно-исследовательской деятельности, в том числе во всех субъектах страны. Заметный вклад в разработку различных аспектов развития человеческого потенциала внесли ученые в области образования, воспитания, обучения и организации досуга, повышая эффективность воздействия различных факторов совершенствования системы образования. Накоплен значительный фонд теоретических и практических разработок, направленных на развитие потенциала – профессионально-педагогического, образовательного, воспитательного, личностного, интеллектуального, творческого, нравственного, духовного, эстетического, этнопедагогического, здоровьеформирующего, а также гуманитарного образования. Проводились исследования кадрового, инновационного и других видов потенциала вузов, регионов и других территориальных образований.

Кроме разработки локальных подходов к реализации задач совершенствования образования, приводящих к частной оптимизации отдельных элементов системы, необходимо системное изучение научной проблемы – разработка комплексного подхода к целостному развитию научного потенциала высшей школы и всей системы образования как основы ее модернизации. Развитие ресурсов научного потенциала высшей школы – процесс непрерывной выработки новых и теоретической систематизации научных знаний по педагогической и связанной с ней проблематике, рост квалификации научных кадров, в том числе высшей квалификации. Поэтому к основным направлениям дальнейшего совершенствования научного обеспечения модернизации системы образования, как ориентирам активизации научно-исследовательской деятельности, можно отнести: постоянное совершенствование научно-методического обеспечения и средств научной деятельности; рост квалификации кадров; выявление тенденций развития непрерывно пополняемой системы знаний и создание объективной научно-информационной базы координации во всех субъектах. Совокупность этих требований – основа целостности развития системы образования страны.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Кирюшина О.Н. Концепция развития научного потенциала системы образования: методологическое обеспечение // Высшее образование сегодня. – 2011. – №9. – С.46-49.
2. Кирюшина О.Н. Научно-методологическое обеспечение наукометрического исследования ресурсов научного потенциала системы образования (статья) // European Social Science Journal. Европейский журнал социальных наук. – 2013. – №7 (35). – С. 59-70.
3. Кирюшина О.Н. Развитие научно-информационного и кадрового ресурсов научного потенциала системы образования: монография. – Ростов-на-Дону: Изд. Южного федерального университета, 2011. – 210 с.
4. Кирюшина О.Н. Развитие научно-педагогических знаний и средств их активизации как фактор совершенствования образования // Мир науки, культуры, образования. Международный научный журнал. Горно-Алтайск. – 2015. – № 3. – С. 209-214.
5. Колин К.К. Образование как фактор обеспечения национального богатства России. – URL: http://library.mephi.ru/data/scientific-sessions/2002/6/449.html (дата обращения 06.02.2017).
6. Концепция Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы. – URL: http://минобрнауки.рф/документы/3420/файл/2235/13.05.21-Постановление_424-ФЦП.pdf (дата обращения 05.02.2017).
7. Медведев Д.А. Настало время сказать свое слово сегодняшним поколениям российского народа // Высшее образование сегодня. - 2009. - №11. – С. 2-4.
8. Психологический словарь / Под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с.
9. Философский энциклопедический словарь / Гл. ред.: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев. – М.: Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.

А. А. Кожарова

НЕОБХОДИМОСТЬ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ (на примере рассказа Л.Н. Толстого «Кавказский пленник»)

Аннотация. В современном мире изменяется структура и качество чтения. Художественная литература конкурирует с другими видами текстуальной информации. Главное в работе учителя литературы – вызвать у школьников интерес и сопереживание тому, что описывается в произведении, помочь им получить от литературы эстетические эмоции.

Ключевые слова: Гуманизация, мотивация, дискуссионная среда, эстетическое переживание, структура чтения, актуальность информации.

A. A. Kozharova

THE NECESSITY OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN TEACHING LITERATURE AT SCHOOL (exemplified by the story "The Prisoner of the Caucasus" by Leo Tolstoy)

Abstract. In the modern world the structure and quality of reading change. Fiction competes with other types of textual information. The main thing in work of a literature teacher is to arouse interest and empathy to the story of a book in students, helping them to get aesthetic emotions from literature.

Key words: Humanization, motivation, discussion environment, aesthetic experience, structure of reading, relevance of information.

Актуальность инновационного методов при изучении литературы в школе обусловливается их соответствием концепции гуманизации образования, что предполагает создание на уроках дискуссионной содержательной среды, формирование глубокой мотивации, интереса при изуче-

нии учебного материала, создание атмосферы свободного обмена мнениями, установление межпредметных связей, раскрытие когнитивного и творческого потенциала учеников, развитие их социальной ориентации.

Новые стандарты образования возникли как ответ на вызовы современной эпохи, в которой информационное пространство организуется совершенно иначе, чем это было еще 10-20 лет назад. В условиях мгновенного доступа к любому информационному контенту целью обучения становится не получение обучающимися готовой информации, а ее логическая и этическая интерпретация, оценка. Учитель в современной школе становится не передатчиком информации, а организатором учебного процесса, регулирующим процесс получения и обработки новых знаний, доброжелательным консультантом для учеников.

Все это, в частности, требует уточнения учебных акцентов в преподавании художественной литературы. Реализация идей ФГОС невозможна без формирования у обучающихся внутренней потребности в чтении лучших образцов художественной литературы и неподдельной заинтересованности в обсуждении прочитанного. Поэтому очень важным является отбор произведений для школьной программы с учетом возраста учащихся, а также содержания текста, его гуманистического, воспитательного потенциала. В этом смысле особое место занимают литературные произведения, сюжеты которых связаны с ключевыми этапами русской истории.

Цель статьи - представить аргументы в пользу того, что рассказ Л.Н. Толстого «Кавказский пленник» является очень удачным и актуальным элементом учебной программы, помогающим реализовывать идеи и требования ФГОС; показать, что содержание произведения может служить развитию творческого и критического мышления учащихся.

Наиболее эффективный алгоритм изучения литературы предполагает те же три фазы критического восприятия информации, что и при логическом анализе текста: мотивация (вызов), потребление текстовой информации (реализация) – интерпретация текста (рефлексия). Эти три фазы взяты учеными из реальной жизни: именно по этой модели люди с младенчества «наивно» познают мир. В качестве мотивации выступают безусловные, а затем и условные стимулы; источником информации оказывается внешний мир (естественный и культурный), который по генетическим и благоприобретенным когнитивным моделям так или иначе постепенно усваивается развивающимся человеком. Использование методически организованной, рафинированной, но при этом активной реплики «жизненной» модели в учебных целях, безусловно, делает менее резким и более комфортным переход от наивного познания мира к учебно-научному. Такой алгоритм позволяет решать фундаментальную задачу современной школы – вырабатывать у учащихся такие компетенции, которые позволят им применять полученные знания и навыки при решении новых практических задач, «анализировать информацию с позиции логики и личностно-психологического подхода, с тем, чтобы применять полученные результаты, как к стандартным, так и нестандартным ситуациям, вопросам и проблемам» [5, 70].

Именно поэтому разработанная интернациональным коллективам педагогов технология развития критического мышления (ТРКМ) [4], основанная в сути на естественно-наивной модели познания мира, показывает выдающуюся результативность, подтверждаемую большим опытом учителей и преподавателей.

В отличие от изучения научных текстов, учителю художественной литературы необходимо найти баланс между критическим осмыслением текста школьниками и творческим, художественным мышлением – теми непринужденными эстетическими ощущениями, которые они в любом случае в той или иной степени получают и интегрируют в общее впечатление в процессе самостоятельного чтения. Очевидно, что эти виды мышления взаимно дополняют друг друга. Мотивация предполагает создание не только формальной потребности в чтении данного текста (если не прочитаешь, то не будешь успешен как ученик), но и внутренней необходимости, неподдельного интереса (если не прочитаешь, потеряешь что-то важное как человек).

Чтение и обязательно сопровождающая его внутренняя интерпретация текста, когда человек делает это наедине с собой, вообще говоря, весьма интимный процесс, который только в определённой мере становится публичным на уроке, в общении с учителем и другими учениками. Но даже на уроке остается «личная» часть впечатлений от чтения, рефлексия, которая не озвучивается по разным причинам: или в силу слишком личных переживаний, или сложности вербального оформления, или просто по причине отсутствия учебного запроса на экспликацию. Однако учителю следует иметь ввиду, что эти скрытые частные впечатления от текста весьма активно взаимодействуют с «вершиной айсберга» - обсуждаемой на уроке частью информации.

Прежде всего, важно подчеркнуть «Кавказский пленник» специально адресован детям, привлекателен, интересен своим сюжетом и персонажами, имеет воспитательную значимость, специфичный жанр и язык. С другой стороны рассказ тематически связан с разными областями знания: с историей, поскольку рассказ основан на реальных событиях Кавказской войны; с географией, так как события произведения связаны с присоединением к России новых земель; с

культурологией, поскольку описаны не только столкновения между разными группами людей, но и конфликты людей с разной культурой, религией, традициями, что само по себе очень интересно для изучения. При изучении этого рассказа реализуются межпредметные связи.

Современные школьники потребляют не меньше по объему текстовой информации, но сейчас изменилась структура ее потребления – школьники читают много текстов, но большинство из них короткие и написаны разговорным языком. В основном это статьи, форумы, диалоги, сообщения, заметки из сетевых ресурсов. В связи с этим доля художественной литературы в структуре чтения в общем случае уменьшилась по сравнению с тем, что было еще 15-20 лет назад.

Сетевые ресурсы выполняют в большей степени информативную, коммуникативную и эмотивную функцию, но они, как правило, не насыщают еще одну фундаментальную потребность людей – потребность в эстетическом переживании. Именно эту функцию эстетического воздействия на читателя выполняют лучшие образцы искусства, в частности, художественной литературы.

Главное в работе учителя литературы – вызвать у школьников интерес и сопереживание тому, что описывается в произведении, помочь им получить от литературы эстетические эмоции. В.А. Сухомлинский в связи с этим писал: «Глухой к другим людям - останется глухим к самому себе: ему будет недоступно самое главное в самовоспитании - эмоциональная оценка собственных поступков» [2, 63].

Важно подчеркнуть, что свойственная человеку потребность в эстетическом переживании является врожденной, генетической, имеющей место с первобытных времен. Но чтобы эта потребность была качественно реализована, она должна быть насыщена лучшими образцами искусства. Литература как вид искусства возникла относительно недавно, а получила широкое распространение и вовсе только после изобретения книгопечатания. Но это не значит, что до этого люди не получали эстетического развития (живопись, танец, театр, музыка и т. д. – гораздо более древние формы искусства по сравнению с литературой).

Сейчас, в 21 веке, художественная литература проходит серьезную проверку временем. Современные дети, действительно, стали гораздо меньше читать художественные книги. Важно понимать и признавать, что в эпоху цифровых технологий меняется эстетический идеал, как меняется он в музыке, живописи, танце, архитектуре, и это естественный процесс, который нельзя остановить, а, напротив, нужно учитывать. Все новое, в том числе и искусство модерна, всегда конфликтует с традицией, а потом часто само становится классикой (ср., например, кажущиеся сейчас невероятными нападки на А.С. Пушкина, которого серьезно обвиняли в упрощении, разговорности его художественного языка).

Но есть произведения, которые интересны детям любой эпохи. Одним из таких образцов является рассказ Л.Н. Толстого «Кавказский пленник». В нем есть некая магия, которая делает его понятным и интересным, вызывающим эстетические эмоции.

Язык «Кавказского пленника» настолько нарочито близок к народно-сказочному, что даже спустя полтора века, текст легко читается и проникает в сознание и душу. Фразы здесь нередко начинаются с глагола, со сказуемого, за которым идёт существительное, подлежащее: «Выехал Жилин вперёд...», «Хотел он подняться...», «Прибежала девочка — тоненькая, худенькая...» и т. д. Строя такие фразы, писатель не только достигает стремительности в передаче событий, но и делает язык рассказа близким к разговорному. Современные школьники в эпоху Интернет привыкли к чтению текстов разговорного характера, поэтому рассказ оказывается близок и комфортен им по стилю. Блестящим ходом автора для привлечения детского внимания к рассказу оказалась сюжетная линия татарской девочки Дины. Как отмечает Р.Л. Авидзба, «жалея Жилина, она прибегала к нему с едой, устраивала герою побег, отчего рассказ стал глубже и доступнее детям» [1,12].

Кроме того рассказ имеет весьма актуальный сюжет и коррелирует с общественно-политической дискуссией последних двадцати лет в России.

Эклектика сказочной формы и реальной событийности в рассказе притягивает, простота, упрощённость на уровне содержания позволяет сконцентрировать внимание ребенка на основной теме – героизме, смелости русского офицера.

Чтобы показать, что Жилин - настоящий безупречный, умеющий все герой, схожий с былинными русскими богатырями, нужны были не только враги – горцы, но и Костылин – антигерой, нелепый, инертный, апатичный, бездействующий, который совсем по-другому ведет себя в критической ситуации.

Л.Н. Толстой нарочито придает своим героям символизм, упрощенность свойственный героям сказок. Они – носители заранее заданной интенции автора (Жилин – герой, Костылин его антипод), и что бы с ними ни происходило, они последовательно ее реализует на протяжении всего развития сюжета.

Чертами характера положительного героя являются сильная воля и великодушие. Именно таким во всех ситуациях предстает Жилин. По замечанию Г.Я. Шишмаренковой, «Толстой все время подчеркивает, что Жилин по отношению к Костылину, несмотря на все его поведение, проявляет большую терпимость» [6, 112]. Это обнаруживается и в ситуации первого побега с невероятной (по сути невыполнимой) попыткой Жилина нести Костылина на себе («Только не дави ты меня руками за глотку, Христа ради. За плечи держись»), и в сцене сентиментального прощания с поцелуями перед второй и удачной попыткой бежать.

Специфика сказочного сюжета заключается в том, что в любом случае добро побеждает зло и все заканчивается счастливой развязкой. Более того в сюжете рассказа имеются прямые реплики сказочных мотивов: мотивы погони, темницы, неволи, прямого общения темных и светлых сил, родного дома и дальних странствий. Учитель должен максимально эффективно воспользоваться замечательной формой рассказа, сыграть на его сказочности.

Важно подчеркнуть, что Л.Н. Толстой не бесстрастно описывает своих персонажей. Он специально делает так, что действия Жилина вызывают удовлетворение, одобрение читателя, а движения и мысли Костылина - осуждение. Поступки героев воспринимаются красивыми или безобразными именно потому, что так их оценивает и описывает автор. В этом основное отличие документального текста от художественного. Можно вполне допустить, что другой писатель при схожих фактах описал бы поведение Костылина в плену таким образом, что оно показалось бы читателю более логичным и рациональным. Например, отказ бежать из плена, можно было бы объяснить нежеланием рисковать или усложнять ситуацию, адекватной оценкой своих возможностей.

Объективно оба героя в ситуации пленения виноваты в том, что нарушили порядок, устав, оба проявили непростительное безрассудство. Но Л.Н. Толстой в угоду художественному смыслу возлагает основную вину на Костылина. Безрассудство Жилина по крайней мере в какой-то степени поддерживается его дальнейшей смелостью, склонностью к риску, в то время как авантюризм Костылина вообще не соответствует раскрывающимся далее его внутренним качествам (но Костылин – антигерой, и поэтому он должен быть антигероем во всем).

Л.Н. Толстой показал, что люди с твердой волей, сильным характером могут встречать на своем пути больше сопротивления и напряжения, но они добиваются большего на долгой дистанции, чем люди со слабым духом, пассивным сознанием, попытки которых вызвать жалость к себе может локально давать им больше комфорта, но они стратегически неизбежно проигрывают сильным. Кем выгоднее быть, трусом или героем? Интенция автора «Кавказского пленника» очевидна. Но в жизни этот вопрос далеко не так однозначен. Прочитавшие этот рассказ, конечно, будут поступать в решительные моменты самыми разными способами. Но активная проекция художественного мира на реальный вполне возможна: она реализуется в возможности текста давать «материал» для сравнения, для соотнесения своих поступков с некоторым эталоном. Эти эстетические переживания могут влиять на качество тех ощущений, которые испытывает человек, поступая так или иначе, к какой-то степени корректировать его будущие поступки. Этой мощной энергетикой художественного текста должен управлять учитель, использовать ее на благо. Это вовсе не предполагают революционного «облагораживания», а скорее постепенно рафинируют характер человека на всем длинном пути становления. В этом смысле эффект от чтения художественной литературы, как правило, отложенный, а не мгновенный.

Эстетические цели автора «Кавказского пленника» оказываются полностью достигнуты – Л.Н. Толстой создал образ Жилина как абсолютно положительного героя, обязательно вызывающего симпатии читателя. Это показал эксперимент, проведенный в 5 классе среди мальчиков. Им было предложено анонимно ответить на вопрос: *Если бы вы оказались на месте героев произведения в плену, поступили бы как Жилин или как Костылин?* 100% учеников ответили, что они поступили бы так, как Жилин. В этом и проявляется волшебная сила художественной литературы и искусства вообще, поскольку в момент ответа ученики находились в эстетическом пространстве рассказа и этот ответ был результат художественного воздействия на их сознание. Можно предположить, что в реальной действительности эта цифра была бы намного меньше. Поэтому прав Л.Н. Толстой, когда отмечал: «Искусство есть человеческая деятельность, имеющая целью, передачу чувства от одних людей другим, точно так же, как мысли от одних людей другим. [3, 346-347]. Рассказом «Кавказский пленник» великий русский писатель замечательно подтвердил эту свою мысль.

Поскольку художественная литература – это искусство слова, то она может соединять в одной образной коммуникации и сообщение мысли, и передачу чувства. В этом ее специфика и сила. У каждого из нас есть врождённое эстетическое чувство, задача учителя развить его, а не создать конфликт между тем, что идет изнутри и навязывается извне. Это тонкая грань, на которой виртуозно балансирует настоящий учитель, чтобы с одной стороны не навредить, не сломать то важное, что естественным образом персонифицирует личность человека, а с другой – провес-

ти линию обучения с максимальной пользой для ученика, раскрыть перед ним новые горизонты.

В современных условиях беспрецедентной множественности и конкуренции источников текстовой информации исключительно важно разрабатывать для школы инновационные методы и приемы изучения художественной литературы, использующие весь потенциал и силу художественного слова. Но этого будет явно недостаточно без фундаментального пересмотра корпуса художественных произведений для школьного изучения с учетом современного информационного медиапространства, визуальной и звуковой среды, а также возрастных, психологических, социальных, исторических условий. Нужно на государственном уровне признать то, о чем уже давно громко говорят учителя литературы: многие произведения, изучаемые в школе, были написаны для взрослых и не могут вступить в резонанс с детскими умами и сердцами, какими бы инновационными методами их ни изучать. Особенно это касается историко-теоретического курса литературы в 9-11 классах, который уже давно ждет революционных изменений своего содержания на основе принципов доступности и актуальности. Это очень сложная и тонкая задача – поднять планку «взрослости» литературного материала именно на ту высоту, чтобы учащимся определённого возраста было интересно и при этом качество текста не только развлекало, но и давало импульс для их эмоционального и интеллектуального развития. Нужно не бояться включать в школьную программу больше качественной актуальной мировой литературы, проверенной временем, в хороших переводах.

Конечно, школьная программа традиционна и инерционна, это обусловливается не только ментальными факторами, но и уже существующей огромной материальной базой учебников и хрестоматий, поменять которые требует больших капиталовложений. Но без комплексного подхода задачу «возвращения» интереса школьников к изучению литературы не достичь: инновации в форме изучения должны коррелировать с инновациями в содержании. В этом смысле рассказ Л.Н. Толстого «Кавказский пленник» является прекрасным эталоном, отвечающим принципам доступности и актуальности. «Пригласить в мир литературы, не принуждая; развивать, развлекая» – таким может стать девиз будущих преобразований литературного образования в школе.

Важно, чтобы художественное слово стало для ученика стимулом, мягко и ненавязчиво раздвигающим и обогащающим его эмоциональный мир. Способы изучения литературы должны опираться на ее важнейшее свойство – способность вызывать эстетические переживания, жизненно необходимые каждому человеку вне зависимости той эпохи, в которую он живет.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Авидзба, Р.Л. К вопросу о литературных источниках «Кавказского пленника» Л.Н. Толстого // Rhema. Рема Выпуск № 3 / 2013. – С. 5-13.
2. Сухомлинский, В.А. Рождение гражданина. – М.: Молодая гвардия, 1971. – 336 с.
3. Толстой, Л.Н. Что такое искусство? // Полное собрание сочинений в 90 томах, т.30. – М.: Художественная литература, 1951.– С. 303-426.
4. Темпл, Ч. Как учатся дети: свод основ / Ч. Темпл К. Мередит, Дж. Стил // М., Изд-во ин-та «Открытое общество», 2002. –105 с.
5. Халперн, Д. Психология критического мышления. СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
6. Шишмаренкова, Г.Я. Изучение рассказа Л.Н. Толстого «Кавказский пленник» на уроке литературы в школе // Вестник Челябинского государственного университета. Выпуск № 1 / том 2 / 1993. – С. 110-112.

О.Н. Кокенко

ОРГАНИЗАЦИЯ ГРУППОВОГО ПРОЕКТА В РАМКАХ ФГОС

Аннотация. В статье рассмотрены особенности организации группового проекта в рамках ФГОС. Подробно описываются особенности биологических проектов. Большое внимание уделяется преподаванию биологии в 5 классе в рамках ФГОС. Эта статья окажет значительную помощь учителям биологии в организации проектной деятельности учащихся.

Ключевые слова: проект, ФГОС, урок, достижения, креативность, преподавание.

O.N. Kokenko

ORGANIZATION OF THE GROUP'S PROJECT IN THE FSES

Abstract. The article describes the features of the organization of the group's project in the FSES. Most of biological projects are described. Much attention is paid to the teaching of biology in the 5th grade in the FSES. This article will be useful to teachers of biology in the organization of project activities of students.

Keywords: project, FSES, lesson, achievements, creativity, teaching of biology.

В современном мире за последние 15-25 лет произошли серьезные изменения, которые отразились на мировосприятии лицеистов. Изменения коснулись на уровне общения, бытовых условий, системе ценностей. Модернизация информационных технологий обрушила на современных детей большое количество фактов, которые плохо поддаются осмыслению. Информация. доступная современному лицеисту, сочетается с неспособностью отличить истину от суеверия и неумением их применить. Поэтому важнейшей задачей современного образование является формирование целостной научной картины мира. Перед лицеем стоит одна из главных задач – сформировать способности, позволяющие приспособиться к быстро меняющемуся миру. Учитель в своей работе должен заниматься формированием универсальных учебных действий, которые помогут обеспечить самосовершенствование, саморазвитие лицеистов. Учителями начальной школы был заложен фундамент для успешного развития ребенка. Перед учителями основной школы стоит задача – укрепить и развить способности учеников. В основной школе биологическое образование должно обеспечить ученикам высокую биологическую, природоохранную и экологическую грамотность, компетентность в решении и обсуждении определенного круга вопросов, связанных с живой природой. Решить эту задачу можно на основе преемственного развития знаний в области основных биологических законов, теорий и идей, обеспечивающих фундамент для практической деятельности учащихся, формирования их научного мировоззрения. На уроках биологии в основной школе, начиная с пятого класса, учитель мотивирует лицеистов к проектной и учебно-исследовательской деятельности в связи с этим

Актуальность работы состоит в том, что групповой проект является основой естественного обучения совместным интеллектуальным действиям.

Цель: Развитие у лицеистов 5 класса навыков группового проекта.

Задачи:

1. Обучение лицеистов навыкам проектной деятельности;
2. Развитие навыков самоорганизации, получение опыта совместной деятельности;
3. Развитие творческих и интеллектуальных способностей лицеистов;
4. Формирование у лицеистов позитивного отношения к окружающему миру;
5. Развитие инициативности лицеистов.

Методы:

1. Теоретический анализ;
2. Педагогическое наблюдение;
3. Изучение и обобщение передового педагогического опыта;
4. Исследовательская беседа.

Ожидаемый результат:

- Развитие творческого потенциала учеников;
- Повышение уровня знаний лицеистов по биологии;
- Подготовка исследовательских работ по биологии.

1. Преподавание биологии в 5 классе в условиях ФГОС.

Основным результатом школьного образования должно стать его соответствие целям опережающего развития. Это значит, что изучать в школах необходимо не только достижения прошедшего времени, но и те технологии и способы, которые пригодятся ученикам в будущем. Учащиеся должны быть привлечены в исследовательские проекты, креативные занятия, разнообразные спортивные выступления, в результате которых ученики научатся постигать, создавать и усваивать новое, быть открытыми и способными проявлять свои собственные мысли, уметь быстро принимать разнообразные решения и поддерживать друг друга, сформулировать свои интересы и осознавать возможности**.** [7]

Основой ФГОС является системно - деятельностный подход, который гарантирует:

- развитие готовности к самореализации и непрерывному обучению;
- конструирование и проектирование образовательной среды развития учеников в системе обучения;
- динамичную учебно-познавательную деятельность учеников;
- выстраивание образовательного процесса с учётом психологических, возрастных, индивидуальных и физиологических особенностей обучающихся.

Готовность учителя к реализации ФГОС нового поколения определяет многое: наличие у него необходимых ценностных ориентаций, любовь к своей профессии, предмету. Практика показывает, предмет, который преподаёт любимый учитель, зачастую становится любимым предметом ученика. [3]

Организуя обучение биологии в 5 классе, требуется обратить внимание на следующие аспекты:

- проведение вводного мониторинга, помогающий оценить сформированность системы УУД учеников на начальном этапе изучения предмета «Биология»;

- создание портфолио достижений учеников, помогающий оценивать его личностный рост при изучении предмета «Биология» (или последовательное продолжение портфолио достижений, который был начат в начальной школе);
- использование приемов и техник, помогающий оценить уровень формирования универсальных метапредметных действий на уроках биологии;
- применение системно-деятельностного подхода при организации занятий по предмету и личностно-ориентированных технологий (технология развития критического мышления, технология проблемного обучения, технология обучения в сотрудничестве, кейс-технология, метод проектов и ряд других).
- организация проектной деятельности учеников по предмету и проведение 1-2 уроков-проектов, помогающий ученикам показать индивидуальные (или групповые) проекты по предмету. Проекты могут носить объединяющий характер;
- проведение итогового мониторинга, позволяющего оценить сформированность системы УУД школьников по завершению изучения курса «Биология».
- Активное вовлечение учеников во внеурочную деятельность и программу воспитания и социализации в рамках данного образовательного учреждения. [4]

2. Проектная деятельность в учебной дисциплине «Биология»

Проектная деятельность лицеистов является одним из основных методов развивающего (личностно-ориентированного) обучения, которая способствует выработке самостоятельных умений при проведение исследования (постановка определенной проблемы, подготовка и анализ информации, проведение разнообразных экспериментов, синтез полученных результатов), способствует развитию креативных способностей и творческого мышления, связывает знания, полученные в результате учебной деятельности, и приобщает к проблемам окружающей среды. Проектная деятельность является необходимым условием для обучения лицеистов в начальной и средней школе:

- проект должен соответствовать возможностям учеников;
- учитель не обязательно должен быть специалистом во всех областях знаний, т.к. можно получить консультацию у соответствующих специалистов;
- необходимо предоставлять информацию родителям о целях и задачах проекта ученика;
- создавать условия ученикам для удачного выполнения проектов (формировать необходимую библиотеку, медиатеку и т.д.);
- контролировать подготовительный этап выполнения проектов (проводить необходимую ориентацию для того, чтобы у учащихся было необходимое время для определения темы проекта, на этом этапе возможно привлечения учащихся, имеющих опыт проектной деятельности).

В случае выполнения группового проекта каждый ученик должен вносить свой вклад в реализацию проекта. Каждый участник группового проекта получает собственную оценку своей деятельности.

Обязательным условием является выполнение презентации результатов работы по проекту в различных формах.

Наличие постоянной поддержки и руководства со стороны учителя. Необходимо не забывать, что учащиеся не могут длительное время концентрироваться на выполнение одной и той же работы. Учеников следует постоянно приободрять, поощрять и оказывать всестороннюю поддержку. **[5]**

Использование проектной деятельности имеет превосходство как метод достижения метапредметных результатов:

1) Проект помогает успешно социализироваться выпускникам за счет создания информационной среды, в которой ученики обучаются ориентироваться самостоятельно.

2) Актуальность тем исследования в период проектного обучения биологии, предоставляет возможность наглядно продемонстрировать результат своих достижений большой аудитории, организовать процесс познания, поддерживающий деятельностный подход к обучению на всех его этапах. Развиваются креативные способности учеников.

3) Ученики осваивают технологию проведения исследовательской деятельности.

4) Создается возможность построить открытую систему образования, обеспечивающей каждому обучающемуся индивидуальную траекторию получения знаний**.** [6]

3. Практическая часть

На уроках биологии в 5а, 5б, 5в классах обучающиеся по ФГОС были проведены три разноплановых урока по теме «Бактерии». Для учеников были созданы условия для развития познавательных интересов, интеллектуальных и творческих способностей в процессе работы с различными источниками информации. Предлагаю три различных варианта проведения занятия.

План урока № 1 в 5 «а» классе. *(Ученикам заранее было выдано задание: подготовить информацию про бактерии одного вида)*
Тема: Бактерии
Цель: познакомить с существенными признаками царства Бактерии, характеристикой строения бактериальной клетки, особенностями жизнедеятельности, места обитания, и их значение в природе и жизни человека. Составить атлас бактерий.
Планируемые результаты:
Личностные: Навыки обучения, доброжелательное отношение к мнению другого человека, социальные нормы и навыки поведение в классе и в лицее.
Метапредметные: Умения работать с дополнительными источниками информации. Оценивать свои учебные достижения во время работы в группе.
Предметные: Использовать дополнительные источники информации для подготовки атласа бактерий.
Оборудование: учебники, раздаточный материал, таблицы, презентации, ноутбуки с доступом в интернет. [2]
Ход урока.
1. *Организация учебной деятельности (1 минута).*
2.*Формулировка цели и задач урока. Мотивация учебной деятельности учащихся.* Определение темы урока через рассказ учителя, целей и задач урока, самоопределение к деятельности. В начале урока идет обсуждение, выясняется, что интересует лицеистов по заданной теме больше всего. *(3 минуты)*
3.*Актуализация знаний.* Подготовка к проектной деятельности *(1 минута)*
4. Первичное усвоение новых знаний урока. Класс делится учителем на три группы, согласно подготовленной информации таким образом, чтобы в каждую команду попали ученики разного уровня успеваемости. Такой способ разделения учеников способствует взаимопомощи учеников во время урока. *(2 минуты)*
Каждой группе выдается задание для подготовки. *(2 минута)*
1 группа — Болезнетворные бактерии;
2 группа - Бактерии, обитающие на теле человека;
3 группа — Молочно-кислые бактерии.
Деления класса на группы во время проведения группового проекта позволяет каждому ученику приобрести возможность всестороннего развития, почувствовать свою значимость в проведении работы.
Работа с учебником (изучение особенностей строения бактериальной клетки), дополнительной литературой *(12 минут)*
5 . *Первичная проверка понимания.* Представление результатов работы *(10 минут).*
6. П*ервичное закрепление.* Совместное обсуждение результатов работы *(5 минут).*
7. *Информация о домашнем задании, инструктаж по его выполнению.(2 минуты).*
8. *Рефлексия (Подведение итогов занятия).(2 минуты).*
План урока №2 в 5 «б» классе
Тема: Бактерии
Цель: познакомить с существенными признаками царства Бактерии, характеристикой строения бактериальной клетки, особенностями жизнедеятельности, места обитания, и их значение в природе и жизни человека.
Планируемые результаты:
Личностные: сформировать познавательный интерес, направленный на изучение бактерий.
Метапредметные: Умения работать с дополнительными источниками информации (раздаточный материал, презентация к соответствующему заданию). Оценивать свои учебные достижения во время работы в группе.
Предметные: Знать существенные признаки строения бактерий, особенности их жизнедеятельности, значение в природе и жизни человека.
Оборудование: учебники, раздаточный материал, таблицы, презентации, ноутбуки с доступом в интернет.[2]
Ход урока.
1. *Организация учебной деятельности (1 минута).*
2.*Формулировка цели и задач урока. Мотивация учебной деятельности учащихся.* Определение темы урока через рассказ учителя, целей и задач урока, самоопределение к деятельности. В начале урока идет обсуждение, выясняется, что интересует лицеистов по заданной теме больше всего. *(3 минуты)*
3.*Актуализация знаний.* Подготовка к проектной деятельности *(1 минута)*

. *Первичное усвоение новых знаний.* Класс делится учителем на три группы таким образом, чтобы в каждую команду попали ученики разного уровня успеваемости. Такой способ разделения учеников способствует взаимопомощи учеников во время урока. *(2 минуты)*

Каждой группе выдается задание для подготовки. *(2 минута)*

1 группа — Строение бактериальной клетки, особенности жизнедеятельности (ученикам предлагается зарисовать строение бактериальной клетки, зарисовать бактерии, отличающиеся друг от друга по размерам и формам);

2 группа - Плюсы жизнедеятельности бактерий в жизни человека (Предлагается проиллюстрировать положительные черты бактерий в жизни человека);

3 группа — Значение бактерий в жизни человека (Предлагается проиллюстрировать отрицательные черты в жизни человека).

Деление класса на группы во время проведения группового проекта позволяет каждому ученику приобрести возможность всестороннего развития, почувствовать свою значимость в проведении работы.

Работа с учебником, дополнительной литературой *(12 минут)*

5 . *Первичная проверка понимания.* Представление результатов работы *(10 минут)*

6. П*ервичное закрепление.* Совместное обсуждение результатов работы *(5 минут).*

7. *Информация о домашнем задании, инструктаж по его выполнению.(2 минуты).*

8. *Рефлексия (Подведение итогов занятия).(2 минуты).*

План урока № 3 в 5 «в» классе

Тема: Бактерии

Цель: познакомить с существенными признаками царства Бактерии, характеристикой строения бактериальной клетки, особенностями жизнедеятельности, места обитания и их значение в природе и жизни человека.

Планируемые результаты:

Личностные: Реализовать установку на ведение здорового образа жизни в процессе изучения нового материала о заболеваниях, вызванных бактериальной клеткой и их профилактика.

Метапредметные: Умения работать с дополнительными источниками информации (раздаточный материал, презентация к соответствующему заданию). Оценивать свои учебные достижения во время работы в группе.

Предметные: Знать существенные признаки строения бактерий, особенности их жизнедеятельности, значение в природе и жизни человека, заболевания, вызываемые бактериями.

Оборудование: учебники, раздаточный материал, таблицы, презентации, ноутбуки с доступом в интернет.

Ход урока.

1. *Организация учебной деятельности.(1 минута).*

2.*Формулировка цели и задач урока. Мотивация учебной деятельности учащихся.* Определение темы урока через рассказ учителя, целей и задач урока, самоопределение к деятельности. В начале урока идет обсуждение, выясняется, что интересует лицеистов по заданной теме больше всего.

(3 минуты)

3.*Актуализация знаний.* Подготовка к проектной деятельности *(1 минута)*

4. Первичное усвоение новых знаний. Класс делится учителем на три группы таким образом, чтобы в каждую команду попали ученики разного уровня успеваемости. Такой способ разделения учеников способствует взаимопомощи учеников во время урока. *(2 минуты)*

Каждая группа подготавливает памятки по профилактике заболеваний вызываемые бактериальными клетками.

Деления класса на группы во время проведения группового проекта позволяет каждому ученику приобрести возможность всестороннего развития, почувствовать свою значимость в проведении работы.

Работа с учебником, дополнительной литературой *(12 минут)*

5 . *Первичная проверка понимания.* Представление результатов работы *(12 минут)*

6. П*ервичное закрепление.* Совместное обсуждение результатов работы *(5 минут).*

7. *Информация о домашнем задании, инструктаж по его выполнению.(2 минуты).*

8. *Рефлексия (Подведение итогов занятия). (2 минуты).*

На уроках биологии по теме «Бактерии» ученики 5-х классов проявляли активность, любознательность, научились принимать мнение всех членов группы, находили ответы на вопросы, задаваемые учениками класса после предоставления работ каждой группы, адекватно использовали средства устного общения, корректно вели диалог и участвовали в дискуссиях. Результатом уроков стали продукты трех разных видов. У учеников 5 «а» класса продуктом стал атлас бактериальных клеток. Ученики 5 «б» класса подготовили урок совместного получения новых зна-

ний. Ученики 5 «в» класса подготовили памятки учащимся по профилактике заболеваний вызываемые бактериальными клетками. Проведение подобных уроков, которые отличаются результатом учебной деятельности, позволяет воспитать учеников с широким кругозором, формирует умение работать в группах и позволяет подготовить детей к индивидуальной исследовательской деятельности.

4. Выводы

Благодаря проведенному исследованию:

- освоены современные методики и методы для проведения группового проекта учащимися;
- установлено, что проведение группового проекта на уроках биологии стимулирует лицеистов на развитие научно-исследовательской деятельности;
- предложены способы применения группового проекта на уроках биологии.

Результаты исследования могут быть использованы на уроках биологии при изучении разнообразных тем в пятом классе в условиях ФГОС.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Кириленкова, В.Н., Сивоглазов, В.И.. Методическое пособие. Биология. Введение в биологию.- М.: Дрофа, 2015.–192с.
2. Константинова, И.В.. Биология. Введение в биологию 5 класс.- Волгоград.: Учитель, 2016.-208с.:ил.
3. Назарова, И. П. Инновационный подход к преподаванию биологии в условиях ФГОС [Текст] // Педагогическое мастерство: материалы II междунар. науч. конф. (г. Москва, декабрь 2012 г.). — М.: Буки-Веди, 2012. — с. 127-129.
4. http://gov.cap.ru/
5. http://www.unesco.kz/
6. http://nsportal.ru/
7. http://festival.1september.ru/

Е. В. Лопаткин

ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ ОСНОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. В данной статье рассматриваются ценностно-смысловые основания профессионально-личностного становления будущих педагогов в условиях педагогического образования. Представлен опыт работы автора по актуализации ценностно-смысловой направленности подготовки учителя в вузе.

Ключевые слова: Педагогическая культура, ценностно-смысловые основания подготовки будущих учителей к педагогической деятельности, личностные ценности, педагогические ситуации, профессионально-личностное развитие студентов

E. V. Lopatkin

PROFESSIONALLY PERSONAL BECOMING OF FUTURE TEACHERS IN PEDAGOGICAL EDUCATION

Abstract. The article is dealt with the problem of professionally personal becoming of future teachers in pedagogical education.The results of the authors research in actualization of value meaning directivity of teachers training in colleges are presented.

Keywords: Educational culture, value meaning bases of future teachers training for the educative work, students professionally personal development.

В современной России в условиях экономических и социальных преобразований актуализируется потребность общества в воспитании компетентной и творческой личности, ориентированной на саморазвитие и созидательную деятельность, обладающей внутренним механизмом нравственной саморегуляции и способной стать носителем продуктивного позитивного социального опыта.

На развитие всех сторон жизнедеятельности общества, региона, страны определяющим образом влияет педагогическое образование. Это влияние осуществляется через человека, качественное обучение, воспитание и развитие которого является главной целью и предметом деятельности выпускников педагогических вузов. В качестве методологических ориентиров профессионально-творческого становления будущих педагогов выступает опережающий характер образования, означающий его ориентацию на опережающее развитие личности, общества, региона и государства, на подготовку педагогов, умеющих работать с процессами развития, фор-

мировать у своих учащихся навыки «работы с будущим», развивать их творческие инновационные способности [2].

Пространство жизнедеятельности и отношений различных поколений к миру рассматривается с точки зрения ценностно-смысловых оснований деятельности, поведения и общения людей. В рамках теории ценностей мир человеческой культуры соотносится с ценностным отношением в различные эпохи к природе, обществу, творчеству. При таком подходе культура предстает в качестве ценностного фонда, который концентрирует в себе богатство и многообразие материальных, духовных и художественных достижений.

В качестве приоритетной в процессе педагогического образования мы рассматриваем сферу ценностно-смысловых отношений будущих педагогов. Идея ценностного подхода в образовании и воспитании связывается с ориентацией на гуманитарные ценности, что предполагает признание ценности человека, его права на самоопределение, саморазвитие; понимание ценностей как личностных смыслов, принятых человеком.

Мы рассматриваем ценностно-смысловую направленность подготовки будущих педагогов как процесс, связанный с освоением ценностей и смыслов педагогической деятельности, профессии, как процесс обретения профессионально-культурных качеств, что проявляется в осознанном, ответственном, гуманистическом, профессионально-нравственном отношении к педагогической деятельности.

Ценностно-смысловой аспект педагогического сознания учителя определяют ценности, позволяющие осуществить самореализацию в профессионально-личностном становлении, ориентирующие на саморазвитие творческой индивидуальности в профессиональной деятельности, удовлетворяющие потребность в продуктивном гуманистическом взаимодействии и общении с учащимися и коллегами и т.д. Формирование ценностного отношения студентов к педагогической деятельности должно быть основано на создании условий и ситуаций, базирующихся на личностно и ценностно-значимой деятельности.

В структуре смысловой сферы личности особая значимость придается личностным ценностям, которые соотносятся с жизнедеятельностью человека в целом и обладают высокой степенью стабильности и выступают как внутренние носители социальной регуляции, укорененные в структуре личности. Система устойчивых ценностных ориентаций личности является показателем того, что можно ожидать от индивида, то есть ценностные ориентации выступают как обобщенный показатель направленности интересов, потребностей, запросов личности, социальной позиции и уровня духовного развития [4].

Личностные ценности связаны с личностными смыслами, в которых действительность открывается со стороны жизненно значимых для человека знаний, мотивов, целей и обладает свойствами осознанности, относительной устойчивости, положительной окрашенностью, реализуются в действиях и поведении [1].

Личностные ценности понимаются как осознанные и принятые человеком общие смыслы его жизни. Личные ценности разделяются как осознанные смыслы жизни и декларируемые, внешние по отношению к человеку, не обеспеченные соответствующим смысловым и эмоционально-переживаемым отношением к жизни [3].

Возникает необходимость актуализации мотивационной сферы студентов в сторону понимания важности качественной профессиональной подготовки, позволяя включить механизмы самоорганизации, учитывая при этом, что процесс личностно-профессионального становления определяется переходом с одного смыслового уровня на другой в контексте теории «личностных смыслов».

Содержанием педагогической подготовки становится освоение педагогических идей как части гуманитарной культуры и общечеловеческих ценностей, введение в педагогику как в область поисков, глубокого и всестороннего осмысления педагогической теории и практики прошлого, настоящего и будущего, отечественного и зарубежного опыта, участие в исследовании конкретных педагогических проблем.

В процессе изучения педагогических дисциплин мы совместно со студентами осуществили выделение ценностно-смысловых, мировоззренческих аспектов педагогических курсов на основе актуализации идей гуманистической педагогики, которые являются «строительным» материалом, определяющим развитие социально-культурной и нравственной позиции будущих педагогов. В числе таких идей выделим следующие:

– *Учитель — высокая миссия сотворения личности, утверждения человека в человеке; учителя нового типа характеризуют высокая гражданская ответственность и социальная активность, подлинная интеллигентность, духовная культура; личностная позиция учителя проявляется в гуманном отношении к детям, чувстве собственного достоинства, творческом самоутверждении.*

– *Гуманистические функции педагогической деятельности заключаются в развитии личности человека, становлении ее духовности, формировании системы человеческих ценностей, основу которых составляют ценности, установки, ориентации, мотивы, что определяют границы образа человечности в каждом индивиде; Гуманистическая функция педагогической деятельности - это очеловечивание учебно-воспитательного процесса, проявление готовности педагога сделать ребенка добровольным и заинтересованным соратником, единомышленником учителей, воспитателей, родителей в своем воспитании, образовании, обучении, становлении, равноправным участником педагогического процесса, заботливым и ответственным за результаты этого процесса.*

Содержание педагогического образования в настоящее время определяется требованиями ФГОС с выделением компетенций, в которых выражена инновационная направленность подготовки современного учителя:

- ◊ осознание ценностно-смысловой природы педагогической деятельности в современном обществе;
- ◊ осознание социальной значимости своей будущей профессии, обладание мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности;
- ◊ знание способов профессионального самопознания и саморазвития;
- ◊ умение проектировать индивидуальный маршрут в педагогическом образовании;
- ◊ владение способами совершенствования профессиональных знаний и умений путем использования возможностей информационной среды образовательного учреждения, региона, области, страны;
- ◊ владение способами решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития личности обучающихся и т.д.

В указанных компетенциях отражены ценностно-смысловые характеристики деятельности учителя в современных условиях, что определяет качество обучения, воспитания и развития студентов как будущих педагогов.

В условиях подготовки будущих педагогов в вузе мы акцентируем внимание студентов и на развитие компетенций, определяющих личностную позицию в педагогической деятельности: гуманитарную, культурологическую, социально-личностную, содержанием которых является познание и понимание возможностей саморазвития человека, присвоение им ценностей культуры и воссоздание культуры в собственной жизни, гуманитарная позиция по отношению к детям и самому себе, и развитие которых происходит на основе гуманистических ценностей.

Наша задача заключается в актуализации таких ценностных ориентаций студентов, которые определяют формирование будущего специалиста как человека культуры с достаточно высоким уровнем профессионально-личностного развития, в создании среды, помогающей студенту в развитии ценностно-смыслового отношения к профессии педагога и актуализации потребности сотворить себя как педагога и как личность.

В качестве ценностно-смысловых ориентиров в профессиональной деятельности и личностном развитии будущих педагогов мы выделяем личностно-педагогические ценности, в которых отражаются цели, мотивы, идеалы, установки деятельности учителя, и в целом, его педагогическая культура:

- ◊ позитивное восприятие себя как педагога и ценностное отношение к себе как самоценности;
- ◊ гуманистическая позиция по отношения к детям;
- ◊ потребность в личностной и профессиональной самореализации,
- ◊ способность к самоизучению, личностной оценке собственного жизненного опыта;
- ◊ потребность в индивидуально-творческом саморазвитии;
- ◊ владение способами профессионально-личностного становления;
- ◊ способность корректировать условия и обстоятельства профессионально-личностного саморазвития;
- ◊ эмоционально-волевая саморегуляция и др. [5].

В этой связи отметим, что при определении ценностно-смысловых оснований подготовки будущих педагогов мы опираемся на положения С.Л. Рубинштейна о том, что личность проявляется, формируется в деятельности, в которой она претерпевает разнообразные изменения и в которой определяется и скрепляется целостность ее структуры. Через деятельность личность изменяет мир, формирует свои отношения с ним и жизнью как таковой. В процессе деятельности личность организует свою жизнь, несет за нее ответственность [8].

Наша задача состоит в том, чтобы будущие педагоги постоянно находились в ситуациях поиска средств «перевода» своих возможностей в жизненную и профессиональную реальность, в

деятельность по овладению и личностному принятию ценностей развития профессионально-личностных качеств.

В педагогическом образовании актуализируется проблема использования современных интерактивных образовательных технологий, которые должны быть направлены на актуализацию личностных смыслов образования, активизацию у студентов самостоятельной поисковой активности через включение их в учебно-познавательную и научно-исследовательскую деятельность в разных ее формах.

В качестве такой технологии мы определяем личностно-центрированную технологию подготовки будущих специалистов в сфере педагогического образования, в максимальной степени ориентированную на их профессионально-личностное развитие и саморазвитие. В основе личностно-центрированной технологии находятся идеи субъектности, когда человек выступает «как субъект жизнедеятельности», т. е. субъект познания, развития, жизни, труда.

Ориентация на субъектность как стержневое образование личности связана с развитием у студента важнейших характеристик личности: активности, самостоятельности, рефлексивности, нравственной зрелости.

В связи с этим важно обеспечить субъект-субъектную позицию всех участников образовательного процесса, что предполагает создание условий для преобразования способностей и личностных свойств студентов в социально и профессионально значимые качества.

Технологический аспект реализации субъект-субъектных отношений можно представить через сотрудничество студентов и преподавателей в процессе решения педагогических ситуаций.

Нами широко используются конкретные педагогические ситуации, ориентированные на актуализацию субъектной позиции студентов в педагогической деятельности, в решении задач своего профессионально-личностного роста. С этой целью стремимся наполнить педагогические ситуации профессионально-ориентированным содержанием, требующим от студентов профессионального и личностного самоопределения, самореализации, рефлексии, самооценки, обращая особое внимание на их личностное и профессиональное становление.

В процессе изучения педагогических дисциплин нами использовались педагогические ситуации нескольких видов:

- ситуация-оценка педагогических явлений, событий, опыта практической деятельности учителей, в которых студенты находят причины возникновения данной ситуации, выявляют ее воспитательные возможности (или негативные последствия).
- ситуация-иллюстрация, в которой приводятся примеры по основным темам курса на основании теоретических и методических знаний;
- ситуация-упражнение, в которой обучающиеся упражняются в решении нетрудных задач, используя метод аналогии;
- ситуация-проектирование, в которой определяются пути и средства решения педагогических проблем.

Деятельность студента в педагогических ситуациях направлена на усвоение ценностно-смысловых функций педагогической деятельности; освоение знаний о ценностях образования, о своей роли в социальном мире и профессии; освоение методики профессионально-личностного роста: самообразования, самовоспитания, самосозидания себя как педагога; освоение опыта диалогового общения; оценку собственного жизненного и педагогического опыта; развитие готовности действовать самостоятельно и ответственно в решении социально-личностных и педагогических проблем.

Личностная направленность педагогических ситуаций состоит в том, что мы:

- ориентируем студентов на актуализацию их представлений об особенностях характера, о мотивах, способностях;
- побуждаем к самопознанию, самоопределению, саморазвитию;
- включаем в деятельность по составлению программ самообразования, самовоспитания и профессионального самоопределения.

В качестве средства профессионально-личностного становления будущих педагогов мы используем технологию самопроектирования, которая строится на основе положительного самовосприятия, что связано с убежденностью в личном достоинстве, способностью к личному выбору, ответственностью за его последствия.

В процессе использования педагогических ситуаций существенным образом изменяются позиция и содержание деятельности преподавателя. Мы стремились к тому, чтобы деятельность преподавателя была ориентирована на развитие у будущих специалистов доминантной установки-мотивации на профессионально-личностное саморазвитие, самовоспитание; создание среды, помогающей студенту в реализации его жизнетворческих способно-

стей, креативности в образовательной деятельности; организацию ситуаций успеха, обеспечивающих самоактуализацию и самоопределение каждого студента; ориентацию на межличностное общение, диалог, полилог; проявление отношений доброжелательности, взаимопонимания, поддержки; диагностику профессионально-личностного роста студентов.

«Стремление студентов, будущих педагогов, к поддержанию собственного престижа, проявлению индивидуальности, … в сфере освоения, сохранения и приумножения ценностей культуры и ценностей своего профессионально-творческого становления реализуется в разнообразной творческой деятельности как в процессе учебной, так и в научно-педагогической» [6, с. 105].

Организационно-педагогическими условиями эффективности использования педагогических ситуаций в процессе профессионально-личностного становления будущих педагогов, как показывает наш опыт, являются следующие:

- ◊ наполнение педагогических ситуаций профессионально-ориентированным содержанием, требующим от студентов его самостоятельного и творческого применения;
- ◊ актуализация потребности в профессиональном и личностном самоопределении, самореализации, рефлексии, самооценке, самоконтроле;
- ◊ рефлексия учебно-профессиональной деятельности и оценка личностного развития;
- ◊ методическое сопровождение деятельности будущих педагогов в условиях моделирования педагогических ситуаций;
- ◊ обучение студентов самостоятельному выявлению затруднений и устранение их причин посредством развития интеллектуальной и личностной рефлексии;
- ◊ развитие у студентов умений управления своей учебной и творческой деятельностью.

Реализация указанных условий создает среду развития способности к личностно-профессиональной самоактуализации будущего специалиста, актуализирует потребность в использовании полного потенциала собственной личности на основе осознания смыслов своей жизни, обогащения и реализации субъективного опыта в процессе учебно-профессиональной деятельности.

Наш опыт подготовки будущих педагогов на основе ценностно-смыслового подхода позволяет выделить условия, определяющие их профессионально-личностное развитие:

- ◊ образовательно-воспитательный процесс в вузе имеет ценностно-смысловую и личностную направленность;
- ◊ в содержании деятельности студентов актуализируются ценностно-смысловые аспекты, в которых проявляется достаточно выраженный комплекс смыслообразующих свойств личности (ценностные ориентации, цели, ответственность, свобода выбора и т.д.);
- ◊ создается среда жизнетворчества, где студенты добиваются реальных успехов как в основной (учебной), так и в других видах деятельности;
- ◊ поддерживается стремление студентов к осмыслению своей жизни в контексте педагогических ценностей.

Можно заключить, что обеспечение ценностно-смысловой направленности подготовки будущих педагогов в вузе является основанием их профессионально-личностной и творческой самореализации и создает условия для повышения качества педагогического образования в современных условиях.

В своей практической деятельности по подготовке будущих педагогов мы постоянно обращаемся к концептуальным идеям о сущности педагогического образования, представленным в трудах академика Е.В. Бондаревской, которая определяет педагогическое образование как деятельностно-познавательный, смысложизненный процесс духовного и профессионального становления человека, развития его сознания, личностных качеств, инновационных способностей, компетентностей, отношений. В процессе образования педагог обретает знания, ценности, смыслы, взгляды на мир, входит в пространство культуры, профессии, постигает свое призвание, ему открывается смысл жизни как служение детям, Отечеству, развитию образования [2].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. \ А.Г. Асмолов. - М., 2002.
2. Бондаревская Е.В. Концепция и опережающая стратегия системной модернизации педагогического образования в федеральном университете. \ Е.В. Бондаревская. - Ростов-на-Дону, 2016.
3. Братусь Б.С. Аномалии личности. \ Б.С. Братусь . - М., 1988.
4. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. \ Д.А.Леонтьев. – М., Смысл, 2003.

5. Лопаткин Е.В. Социально-культурное становление будущих учителей в процессе педагогического образования. Журнал «Вестник Таганрогского государственного педагогического института. Гуманитарные науки». Специальный выпуск №1. \ Е.В. Лопаткин. - Таганрог: Изд-во ФГБОУ ВПО «ТГПИ имени А.П.Чехова», 2013.
6. Лопаткин Е.В. Развитие личностно-творческого потенциала учителя в условиях педагогического образования \\ Сборник научных трудов «Педагогическое образование университетского типа: культурные традиции, современное состояние, взгляд в будущее. Материалы второй международной научно-практической конференции в двух томах». Т. 1. Теоретико-методологические проблемы развития образования в университете. \ Е.В.Лопаткин - Ростов-на- Дону: Изд-во ИПО ПИ ЮФУ, 2014.
7. Практическая педагогика: Учебное пособие / Авт.-сост. Л.М. Горбунов. – Иркутск: Изд-во Вост.-Сиб. гос. акад. образования, 2012.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. \ С.Л.Рубинштейн. - СПб: Издательство «Питер», 2000 -

В.И. Мищенко

НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ В РАМКАХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ В СТРЕССОВЫХ СИТУАЦИЯХ КАК ПРОФИЛАКТИКА ВИКТИМНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье описываются возможные методы и формы работы, способствующие раннему выявлению и профилактике виктимного поведения студентов, а также приводятся конкретные результаты работы в рамках направлений психологического сопровождения студентов в данной области прикладной психологии.

Ключевые слова. Психологическое сопровождение, стрессовые ситуации, виктимное поведение, виктимная личность, профилактика.

V. I. Mishchenko

THE AREAS OF WORK WITHIN PSYCHOLOGICAL ESCORT OF STUDENTS IN STRESSFUL SITUATIONS AS PREVENTION OF VIKTIMNY BEHAVIOUR OF THE PERSONALITY

Abstract. In article the possible methods and forms of work promoting early identification and prevention of viktimny behavior of students are described and also concrete results of work within the directions of psychological escort of students in the field of applied psychology are given.

Keywords. Psychological maintenance, stressful situations, viktimny behavior, viktimny personality, prevention.

Проблема реагирования человека на стрессовые ситуации в наше время приобретает особую актуальность, поскольку количество воздействий самых разнообразных стрессоров на личность возрастает с каждым годом, но не у всех достаточно времени и умений адаптироваться к ним, не каждый способен реагировать на стрессовые ситуации с наименьшими психологическими потерями. Не только природные изменения, но и социальные ситуации ежедневно могут стать источником стресса. Умение эффективно организовывать свою жизнедеятельность в условиях стресса – один из важных факторов профессионального становления и личностного развития современных студентов.

Зачастую различные виды деятельности человека, которые протекают в стрессогенных условиях, требуют повышенного расходования ресурсов человека и предъявляют требования к его адаптивности и стрессоустойчивости. Эффективно справляющийся со стрессовыми ситуациями человек автоматически снижает риски ухудшения работоспособности, обострения проблемы взаимоотношений с окружающими, а также возможности психосоматических заболеваний.

При отсутствии или недостаточности навыков поведения в стрессовых ситуациях активный субъект способен превратиться в виктимную личность (от лат. viktima – жертва). Успешно справляться с состоянием стресса и сводить к минимуму его негативное влияние — важное умение для каждого человека. Для этого необходимо как можно раньше обеспечить будущего профессионала комплексом знаний своих ресурсов, информацией о возможностях их развития, снабдить его необходимым набором навыков использования этих ресурсов в стрессовой ситуации. Молодые люди, только начинающие самостоятельную жизнь, зачастую сами не в состоянии не только справиться со стрессовой ситуацией, но и не знают, где и как найти необходимую информацию для самообразования в этой области. Однако даже этого бывает недостаточно без должного участия специалистов-психологов в данной сфере: психологического сопровождения студента, проведения диагностики, тренингов, обучающих программ, регулярного мониторинга динамики его личностного роста и др. В связи с этим возникает необходимость говорить о по-

строении системы психологического сопровождения студентов в стрессовых ситуациях. По нашему мнению это может являться профилактикой латентной виктимности.

Основная цель социально-психологической службы в вузе – психолого-педагогическое сопровождение личности студента, формирование у него психологической готовности к жизненному самоопределению, включающему личностное, социальное и профессиональное развитие. В ходе своей профессиональной деятельности психолог, работающий в высшем учебном заведении, реализует её в соответствии со следующими направлениями (за основу взята классификация В.А. Маниной) [2, 267]:

1. Психологическая диагностика.

Работа в рамках данного направления заключается в определении индивидуальных особенностей студентов. В результате психологической диагностики происходит удовлетворение потребностей студентов в самопознании, стимулирование развития личности студентов, определение необходимости коррекции процесса формирования и развития личности студентов. Как отмечал Б.Б. Коссов, «первостепенное значение для изучения проблемы развития личности имеет систематическое (по возможности пролонгированное) системное обследование личности конкретных людей с помощью постоянно совершенствуемых диагностических методик» [1].
Психологическую диагностику мы, вслед за цитируемым автором, считаем важнейшим направлением, которое не только позволяет получать более полное и достоверное представление о студентах, но и планировать необходимую дальнейшую работу с ними в соответствии с полученными результатами тестирования. Начиная с 2014-2015 учебного года в рамках работы учебной лаборатории практической и экспериментальной психологии ТИ имени А.П. Чехова практикуется входное тестирование всех студентов I курса, давших письменное согласие на обследование. В перечень обязательных для входного тестирования первокурсников мы отобрали следующие методики: Диагностика состояния агрессии (опросник Басса-Дарки); Методика акцентуации характера и темперамента (опросник Шмишека-Леонгарда); Шкала самооценки уровня тревожности (Спилберга-Ханина). Их использование достаточно для обнаружения искомых личностных качеств и свойств интеллекта студентов, которые способствуют выявлению студентов «группы риска»: Шкала самооценки уровня тревожности (Ч.Д. Спилберга, Ю.Л. Ханина) является надежным и информативным способом самооценки уровня тревожности в данный момент (реактивной тревожности (РТ) как состояния) и личностной тревожности (ЛТ) (как устойчивой характеристики человека). По замечанию Е.Г. Петровой, «помимо отрицательного влияния на здоровье, поведение и продуктивность деятельности, высокий уровень тревожности неблагоприятно сказывается и на качестве социального функционирования личности» [4, 95]. Под «социальным функционированием» здесь, по сути, подразумевается и виктимное поведение в том числе. Опросник Шмишека-Леонгарда позволяет выявить акцентуированных личностей. Опросник Басса-Дарки предназначен для диагностики агрессивных и враждебных реакций. Под агрессивностью понимается свойство личности, характеризующееся наличием деструктивных тенденций, в основном в области субъектно-объектных отношений. Враждебность понимается как реакция, развивающая негативные чувства и негативные оценки людей и событий.

Представим результаты тестирования первокурсников в 2014-2015 уч.г. по трем методикам изучения личности. В тестировании приняли участие студенты 5-ти факультетов из 6-ти. Для демонстрации результатов, но сохранения конфиденциальности мы условно присвоили факультетам порядковые номера от 1 до 5.

Факультет 1.

Шкала самооценки уровня тревожности (Ч.Д. Спилберга, Ю.Л. Ханина)

Низкую ЛТ показали 19,6 %, умеренную 55 %, высокую **25, 4%.**

Низкую РТ показали 74,5%, умеренную 25, 5 %, высокую – нет.

Методика акцентуации характера и темперамента (опросник Шмишека)

На границе с акцентуацией находятся **35%** респондентов (17 человек по показателю «аффективность, экзальтированность», 1 – «застревание, ригидность»), признак акцентуации выявлен у **33%** (причем, у троих человек по 2 акцентуации сразу в следующих комбинациях: «гипертимность+ аффективность, экзальтированность» (2), «демонстративность, истероидность+ аффективность, экзальтированность» (1). В целом показатели акцентуации распределились следующим образом: «аффективность, экзальтированность» - 65% (13 человек); «гипертимность» - 25 % (5); «демонстративность, истероидность» - 10% (2).

Диагностика состояния агрессии (опросник Басса-Дарки)

По индексу враждебности 80% ответивших оказались в пределах нормы, по **10 %** - выше и ниже нормы. По индексу агрессивности норма выявлена у 38%, показатели ниже нормы – у 58%, выше – **4%.**

Факультет 2.

Шкала самооценки уровня тревожности (Ч.Д. Спилберга, Ю.Л. Ханина)

Низкую ЛТ показали 5,7%, умеренную 46,7%, высокую **47,6%.**Низкую РТ показали 75,7%, умеренную 22,4%, высокую – **1,9 %.**

Методика акцентуации характера и темперамента (опросник Шмишека)

Тенденция к акцентуации (или нескольким акцентуациям одновременно) выявлена у 99% студентов, из них: «гипертимность» - (57,5%), «эмотивность, лабильность» - (51,8%), «демонстративность, истероидность» - (48,1 %), «циклотимичность» - (40,5%), «аффективность, экзальтированность»- (36,8%), «застревание, ригидность» - (31,1%), «тревожность, боязливость» - (17%), «неуравновешенность, возбудимость» - (15%), «педантичность» - (9,4%), «дистимичность» - (2,8%).

Признак акцентуации выявлен у **52%** студентов (причем, у 14 человек по 2 акцентуации в следующих комбинациях: «аффективность, экзальтированность+ эмотивность,лабильность» (4), «циклотимичность+аффективность, экзальтированность» (3), «гипертимность+ эмотивность, лабильность» (3), «гипертимность+ аффективность, экзальтированность» (2), «демонстративность, истероидность+ аффективность, экзальтированность» (2). В целом показатели акцентуации распределились следующим образом: «аффективность, экзальтированность» - 34 человека (60,7%: здесь и далее – от числа имеющих акцентуацию); «эмотивность, лабильность» - 13 (23,2%); «гипертимность» - 12(21,4%); «демонстративность, истероидность» - 6 (10,7%), «циклотимичность» - 6(10,7%).

Диагностика состояния агрессии (опросник Басса-Дарки)

По индексу враждебности 75,2% ответивших оказались в пределах нормы, по **12, 4 %** - выше и ниже нормы. По индексу агрессивности норма выявлена у 26,7 %, показатели ниже нормы – у 69,5 %, выше – **3,8 %.**

Факультет 3.

Шкала самооценки уровня тревожности (Ч.Д. Спилберга, Ю.Л. Ханина)

Низкую ЛТ показали 5, 7%, умеренную 51, 4%, высокую **42, 9%.**Низкую РТ показали 55, 5%, умеренную 41, 7 %, высокую – **2, 8 %.**

Методика акцентуации характера и темперамента (опросник Шмишека)

Признак акцентуации выявлен у 35 %студентов (причем, у 3 человек по 2 акцентуации в комбинации: «гипертимность+ аффективность, экзальтированность», «циклотимичность+ аффективность, экзальтированность», «аффективность, экзальтированность + эмотивность, лабильность». В целом показатели акцентуации распределились следующим образом: «аффективность, экзальтированность» - 9 человек (75 %: здесь и далее – от числа имеющих акцентуацию); «гипертимность» - 2(16, 6 %); «циклотимичность» - 2(16, 6 %); «**эмотивность, лабильность**» - 1 (8, 3%); «демонстративность, истероидность» - 1 (8, 3%); «**неуравновешенность, возбудимость» -** 1 (8, 3%).

Диагностика состояния агрессии (опросник Басса-Дарки)

По индексу враждебности 72, 5 % ответивших оказались в пределах нормы, **15 %** - выше нормы, 12,5% ниже нормы. По индексу агрессивности норма выявлена у 17, 5 %, показатели ниже нормы– у 80 %, выше – **2, 5%.**

Факультет 4.

Шкала самооценки уровня тревожности (Ч.Д. Спилберга, Ю.Л. Ханина)

Низкую ЛТ показали 8, 7%, умеренную 63%, высокую **28,3%.**Низкую РТ показали 84, 8%, умеренную 13%, высокую – **2, 2%.**

Методика акцентуации характера и темперамента (опросник Шмишека)

Тенденция к акцентуации (или нескольким акцентуациям одновременно) выявлена у91,6% студентов, из них: «эмотивность, лабильность» - 43, 1 % (здесь и далее – от числа имеющих тенденцию к акцентуации),«демонстративность, истероидность» - 41%, «аффективность, экзальтированность» - 36,3 %,«застревание, ригидность» - 34 %, «гипертимность» - 34 %, «циклотимичность» - 31, 8%, «тревожность, боязливость» -18,1 %,«неуравновешенность, возбудимость» - 9 %,«педантичность» - 6,8%, «дистимичность» - нет. Признак акцентуации выявлен у 35,4% студентов (у 3человек по 2 акцентуации в комбинации: «гипертимность+ аффективность, экзальтированность»). В целом показатели акцентуации распределились следующим образом: «аффективность, экзальтированность» - 10 человек (58,8%: здесь и далее – от числа имеющих акцентуацию); «гипертимность» - 8(47%); «демонстративность, истероидность» - 1 (5,9%), «циклотимичность» - 1 (5,9%).

Диагностика состояния агрессии (опросник Басса-Дарки)

По индексу враждебности 69 % ответивших оказались в пределах нормы, по **15,5 %** - выше и ниже нормы. По индексу агрессивности норма выявлена у 22,2 %, показатели ниже нормы– у 73,3%, выше – **4,5%.**

Факультет 5.

Шкала самооценки уровня тревожности (Ч.Д. Спилберга, Ю.Л. Ханина)

Низкую ЛТ показали 23, 3 %, умеренную 53, 4 %, высокую **23, 3 %.**Низкую РТ показали 94 %, умеренную 1%, высокую – **1%.**

Методика акцентуации характера и темперамента (опросник Шмишека)

Признак акцентуации выявлен у 37 % студентов (у 1 респондента 3 акцентуации в комбинации: «гипертимность+ циклотимичность + аффективность, экзальтированность»). В целом показатели акцентуации распределились следующим образом: «аффективность, экзальтированность» - 7 человек (53,8 %: здесь и далее – от числа имеющих акцентуацию); «циклотимичность» - 3(23 %); «гипертимность» - 3 (23 %); «демонстративность, истероидность» - 2 (15, 3 %).

Диагностика состояния агрессии (опросник Басса-Дарки)

По индексу враждебности 86, 7% ответивших оказались в пределах нормы, **13, 3 %** - выше нормы, ниже нормы – нет. По индексу агрессивности норма выявлена у 50%, показатели ниже нормы– у 43, 3%, выше – **6, 7 %.**

Графически результаты диагностики выглядят следующим образом:

1. Шкала самооценки уровня тревожности (Ч.Д. Спилберга, Ю.Л. Ханина).

Как видно из графика (рис.1), наибольшие показатели по личностной тревожности (ЛТ) выявлены у студентов факультетов «2» и «3». Показатели реактивной тревожности (РТ) хоть и невысоки у студентов всех факультетов, выше остальных на факультете «3».

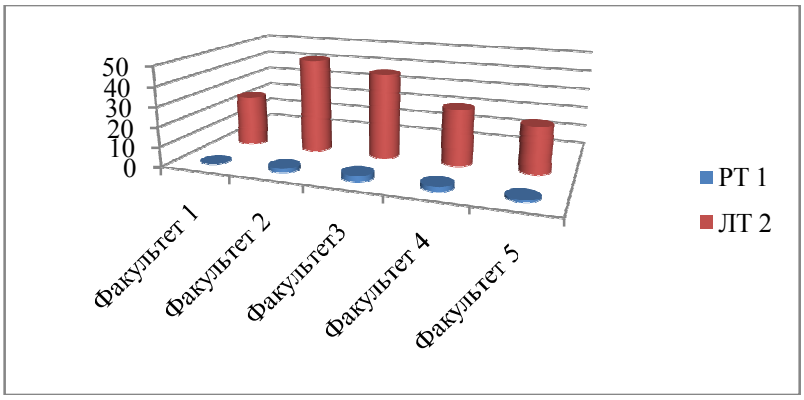


Рис.1

2. Методика акцентуации характера и темперамента

Выше всего показатели по наличию признаков акцентуаций различных типов отмечены на факультет «2». На нем же и на факультете «4» отмечены самые высокие тенденции акцентуаций характера и темперамента (рис.2).

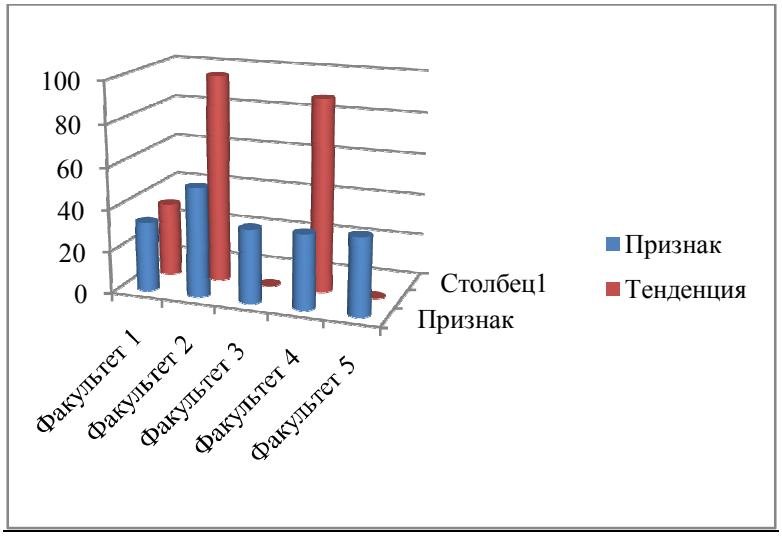


Рис.2

3. Диагностика состояния агрессии (опросник Басса-Дарки)

Показатели по индексу враждебности выше на факультетах «3» и «4», по уровню агрессивности на факультетах «4» и «5» (рис.3)

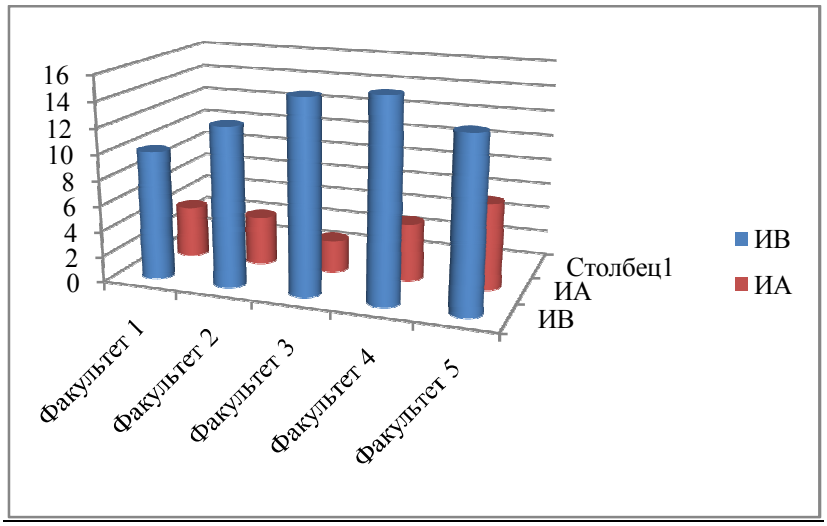


Рис.3

2. Психологические консультации.

Эта работа заключается в оказании конкретной помощи студентам, направленной на осознание ими природы затруднений, в анализе и решении психологических проблем, связанных с собственными психологическими особенностями, сложившимися обстоятельствами жизни, взаимоотношениями в семье, в кругу друзей, в вузе, помощь в формировании новых установок и принятии собственных решений. Такая работа осуществляется в форме групповых и индивидуальных консультаций.

По результатам диагностики, пример которой описанной нами выше, для всех желающих организуются и проводятся индивидуальные консультации. Студенты узнают результаты своего тестирования, могут задать интересующие их вопросы, получить рекомендации, записаться на тренинги.

3. Психологическая профилактика.

В этом направлении деятельности осуществляется профилактика употребления алкогольных, табачных и наркотических веществ в студенческой среде, своевременное предупреждение суицидальных наклонностей, различного рода аддикций, девиантного поведения, психосоматических расстройств. Проводится в форме тренингов, бесед, индивидуальных консультаций, круглых столов.

Из опыта нашей работы в качестве примера приведем тренинги, которые апробированы и успешно проводятся на протяжении нескольких в рамках деятельности учебной лаборатории практической и экспериментальной психологии кафедры психологии факультета экономики и права ТИ имени А.П. Чехова. Первый из них проводится в рамках мероприятий по профилактике террористической деятельности. Его цель – отработка механизмов самопознания личностью своих ценностей, развитие навыка осознанного использования внутриличностных ресурсов в ситуации выбора – вытекает из положения о том, что ценности занимают важнейшее место в жизни человека и общества. Особую значимость проблема ценностей приобретает в переходные периоды общественного развития, когда кардинальные социальные преобразования ведут к резкой смене существовавших в нем систем ценностей, тем самым ставя людей перед дилеммой: либо сохранять устоявшиеся, привычные ценности, либо приспосабливаться к новым, которые широко предлагаются, даже навязываются представителями различных партий, общественных и религиозных организаций, движений. Человек с размытой картиной собственного «Я» и с несформированной системой ценностей легче всего становится объектом манипуляций и вовлекается в различные противоправные деяния.

Необходимое оборудование: отдельные столы для групп (подгрупп), ватманы и маркеры по количеству участвующих в тренинге групп (подгрупп).

Содержание тренинга:

Вступительное слово ведущего.

Разминка.

<u>Упражнение «В чём мне повезло в этой жизни».</u>

Цель упражнения: повышение уровня жизненного оптимизма, создание положительного настроя на работу.

Вариант 1. Участники группы разбиваются на пары. Ведущий предлагает задание: «В течение трех минут расскажите своему партнеру о том, в чем вам повезло в жизни. Через 3 минуты поменяйтесь ролями». После упражнения проводится короткий обмен впечатлениями.

Вариант 2. По кругу каждый представляется и отвечает на этот вопрос.
Упражнение «Ценностные ориентации» (работа с ранжированием списка терминальных ценностей (по М. Рокичу).
Вопросы для мини-обсуждения: Что для вас является ценностью? Что может стать ценностью?
Ведущий: М. Рокич различает два класса ценностей:
терминальные – убеждения в том, что конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться;
инструментальные – убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации.
Это деление соответствует традиционному делению на ценности-цели и ценности-средства.
Респонденту предъявлены два списка ценностей (по 18 в каждом), либо на листах бумаги в алфавитном порядке, либо на карточках. В списках испытуемый присваивает каждой ценности ранговый номер, а карточки раскладывает по порядку значимости. Последняя форма подачи материала дает более надежные результаты. Вначале предъявляется набор терминальных, а затем набор инструментальных ценностей.
Инструкция: Сейчас Вам будет предъявлен набор из 18 карточек с обозначением ценностей. Ваша задача – разложить их по порядку значимости для Вас как принципов, которыми Вы руководствуетесь в Вашей жизни. Внимательно изучите таблицу и, выбрав ту ценность, которая для Вас наиболее значима, поместите ее на первое место. Затем выберите вторую по значимости ценность и поместите ее вслед за первой. Затем проделайте то же со всеми оставшимися ценностями. Наименее важная останется последней и займет 18 место. Разработайте не спеша, вдумчиво. Конечный результат должен отражать Вашу истинную позицию.
Список А (терминальные ценности):

- активная деятельная жизнь (полнота и эмоциональная насыщенность жизни)
- жизненная мудрость (зрелость суждений и здравый смысл)
- здоровье (физическое и психическое)
- интересная работа
- красота природы и искусства (переживание прекрасного в природе и в искусстве)
- любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком)
- материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений)
- наличие хороших и верных друзей
- общественное признание (уважение окружающих, коллектива, товарищей)
- познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры)
- продуктивная жизнь (максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей)
- развитие (работа над собой, физическое и духовное совершенствование)
- развлечения (необременительное времяпрепровождение, отсутствие обязанностей)
- свобода (самостоятельность, независимость в суждениях и поступках)
- счастливая семейная жизнь
- счастье других (благосостояние, развитие и совершенствование других людей, всего народа, человечества в целом)
- творчество (возможность творческой деятельности)
- уверенность в себе (свобода от внутренних противоречий, сомнений)

Список Б (инструментальные ценности):

- аккуратность (чистоплотность), умение содержать в порядке вещи, порядок в делах
- воспитанность (хорошие манеры)
- высокие запросы (высокие требования к жизни и высокие притязания)
- жизнерадостность (чувство юмора)
- исполнительность (дисциплинированность)
- независимость (способность действовать самостоятельно, решительно)
- непримиримость к недостаткам в себе и других
- образованность (широта знаний, высокая общая культура)
- ответственность (чувство долга, умение держать свое слово)
- рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманные, рациональные решения)
- самоконтроль (сдержанность, самодисциплина)
- смелость в отстаивании своего мнения, взглядов
- твердая воля (умение настоять на своем, не отступать перед трудностями)

- терпимость (к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения)
- широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки)
- честность (правдивость, искренность)
- эффективность в делах (трудолюбие, продуктивность в работе)
- чуткость (заботливость)

Анализируя иерархию ценностей, следует обратить внимание на их группировку испытуемым в содержательные блоки по разным основаниям. Так, например, выделяются «конкретные» и «абстрактные» ценности, ценности профессиональной самореализации и личной жизни и т.д. Инструментальные ценности могут группироваться в этические ценности, ценности общения, ценности дела; индивидуалистические и конформистские ценности, альтруистические ценности; ценности самоутверждения и ценности принятия других и т.д. Это далеко не все возможности субъективного структурирования системы ценностных ориентации. Психолог должен попытаться уловить индивидуальную закономерность. Если не удается выявить ни одной закономерности, можно предположить несформированность у респондента системы ценностей или даже неискренность ответов.

Упражнение «Всё понятно без слов»

Группа делится на 4 команды. В невербальной форме они изображают какую-либо ценность (по выбору), остальные пытаются определить, что было загадано.

Обсуждение: Почему выбрали именно эту ценность? Какие ценности было показать/угадать сложнее/проще? Насколько ясно удалось выразить свою ценность?

Ведущий: Влияние личностных ценностей на поведение человека зависит от степени их ясности и непротиворечивости. Размытость ценностей обусловливает непоследовательность поступков, поскольку оказывать влияние на такого человека легче, чем на человека с четкой и очевидной системой ценностей. Сила личности напрямую зависит от степени кристаллизации личностных ценностей. Ясные и непротиворечивые ценности проявляются в активной жизненной позиции, ответственности человека за себя и окружающую его ситуацию, готовность идти на риск для достижения целей, инициативе и творчестве.

Критериями ясности личностных ценностей являются:

- регулярные размышления о том, что важно и неважно, хорошо и плохо;
- понимание смысла жизни;
- способность подвергнуть сомнению устоявшиеся собственные ценности;
- открытость сознания для нового опыта;
- стремление понять взгляды и позиции других людей;
- открытое выражение своих взглядов и готовность к дискуссии;
- последовательность поведения, соответствие слов и дела;
- серьезное отношение к вопросам ценностей;
- проявление твердости и стойкости по принципиальным вопросам;
- ответственность и активность.

Ценности не являются чем-то, что можно увидеть, и поэтому они часто ускользают от понимания. Их можно распознать, только изучая реакции, лежащие в основе своего поведения и поведения других людей.

Упражнение «Скажи «Нет!» (за основу взято упражнение М. Емельяновой, ситуации составлены нами).

Цель: отработать навыки поведения, позволяющие с наименьшим риском выходить из сложных ситуаций.

Участники делятся на 2 группы. Каждой группе дается описание ситуации, в которой субъект подвергается давлению со стороны других. Группам предлагается обсудить ситуации и найти выход, позволяющий с наименьшим риском выйти из этой ситуации (возможна форма инсценировки ситуации и ее разрешения).

Примеры ситуаций:

1. Однокурсник обращается к вам: «Выручи по-дружески: раскидай в своем доме в почтовые ящики вот эти листовки».
2. К вам на улице подходят парень и девушка: «Пойдем на пикет. Там будет участвовать вся передовая молодежь! Не будь «овощем»!»

Обсуждение:

- Какие варианты поведения могут быть в такой ситуации?
- Как может развиваться ситуация, если участник согласится/откажется?
- Какой из вариантов наиболее эффективен?

Чтобы достичь цели упражнения, нужно обсудить с участниками формулу принятия решения. Она состоит из следующих этапов:

1. осознание и формулировка проблемы;
2. поиск путей решения проблемы;
3. анализ положительных и отрицательных последствий каждого пути решения проблемы;
4. выбор пути, разработка плана действия.

Упражнение «Волшебная лавка» [2, 409]

Участники могут сосредоточиться на представлении о себе, о своих особенностях и на их анализе, обдумывании, что бы им хотелось изменить.

Цель упражнения: Во время «торговли» участник начинает активно размышлять о настоящих целях и смыслах жизни.

Один из участников группы приходит в «волшебный магазин», продавец в котором – ведущий группы. Продавец-волшебник может предложить участнику все, что только можно пожелать: здоровье, карьеру, успех, счастье, любовь..., но требует чтобы покупатель тоже заплатил за это тем, что ценит в жизни: здоровьем, любовью и т.д.

-Устройтесь поудобнее. Несколько раз глубоко вдохните и выдохните. Полностью расслабьтесь. Представьте, что вы идете по узенькой тропинке через лес. Вообразите окружающую вас природу. Осмотритесь вокруг. Сумрачно или светло в окружающем вас лесу? Что вы слышите? Какие запахи вы ощущаете? Что вы чувствуете? Внезапно тропинка поворачивает и выводит вас к какому-то старому дому. Вам становится интересно, и вы заходите внутрь. Вы видите полки, ящики. Повсюду стоят сосуды, банки, коробки. Это - старая лавка, причем волшебная. Теперь представьте, что я - продавец этой лавки. Добро пожаловать! Здесь вы можете приобрести что-нибудь, но не вещи, а черты характера, способности - все, что пожелаете. Но есть еще одно правило: за каждое качество, ваше желание, вы должны отдать что-либо, другое качество или от чего-то отказаться. Тот, кто пожелает воспользоваться волшебной лавкой, может подойти ко мне и сказать, чего он хочет. Задам вопрос: «А что ты отдашь за это?», он должен решить, что это будет. Обмен состоится, если кто-либо из группы захочет приобрести это качество, способность, умение, то, что отдается, или если мне, хозяину лавки, покажется этот обмен равноценным, понравится эта способность, умение. Через некоторое время ко мне может подойти следующий член группы. В заключение мы обсудим, что каждый из нас пережил.

Участникам задаются вопросы:

- Ради чего я делаю то, что делаю?
- Какую цену я готов за это заплатить?
- Какой результат хочу получить?

После упражнения ведущим делается вывод, что именно ответы на эти вопросы помогают разобраться со своей системой ценностей.

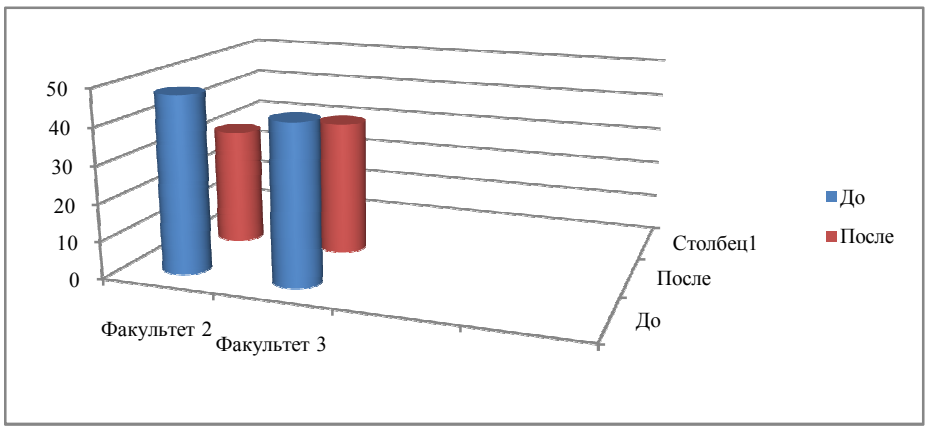
Завершает тренинг совместная работа группы по составлению общего списка ценностей, имеющих универсальный характер.

Далее следует обратная связь от участников и заключительное слово ведущего.

Второй тренинг – тренинг по стресс-менеджменту – пользуется заслуженной популярностью и отвечает запросам многих студентов [3].

Тренинг проводился с группами студентов тех факультетов, которые обнаружили наибольшие показатели по личностной тревожности (ЛТ). По его завершению студенты отмечали улучшение настроения, снижения чувства тревожности, появление уверенности в своих силах. Полезными были отмечены предложенные техники саморегуляции состояния в стрессовых ситуациях. Проведенное повторно тестирование по шкале Спилберга-Ханина выявило следующую динамику: на факультете «2» показатели ЛТ составили 31,4%, на факультете «3» - 36% (рис.4):

Рис. 4



Из опыта практической деятельности отметим третий тренинг, который также оправдал себя – тренинг для первокурсников «Моя первая сессия». Он был организован в рамках мероприятий, направленных на социально-психологическую адаптацию студентов 1 курса и включению их в институтскую жизнь. Структурно он состоит из двух блоков: первый – снятие психологического напряжения. Этот блок повторяет материал тренинга по стресс-менеджменту (с дополнением задания для микрогрупп – составление коллажа или рисунка на тему «Студент и стресс» с последующей презентацией работы) и второй – рекомендации по использованию приемов активизации и тренировки процессов памяти. В нем студенты учатся использовать в деятельности непроизвольное и произвольное запоминание, а также осваивают приемы борьбы с забыванием, научаются составлять план заучиваемого материала, эффективно организовывать время подготовки к экзамену.

Для студентов 2-3 курсов поводом для обращения к психологам могут стать разочарование, потеря интереса к учебе, снижение учебной мотивации. Для студентов, приближающихся к завершению обучения в вузе (4-5 курсы) актуальным становится определение дальнейшего профессионального пути, сопоставление желаемого и достигнутого в профессиональном развитии. Также есть общие проблемы, возникающие у студентов независимо от срока обучения («личные проблемы», «личные переживания»), оказывающие влияние на психоэмоциональное состояние студента, а также на эффективность обучения.

Важнейшим направлением психолого-педагогического сопровождения развития студентов является сохранение и укрепление здоровья. Исследования показывают, если выбрано правильное направление профессиональной деятельности, то повышение требований и увеличение учебной нагрузки не влечет утомления и связанных с ним невротических явлений, а, наоборот, способствует повышению эффективности обучения.

Конкретными задачами работы в данном направлении являются:

- формирование установок на здоровый образ жизни;
- развитие навыков саморегуляции и управления стрессом;
- профилактика табакокурения и наркомании, сохранения репродуктивного здоровья.

Специфическим предметом психологического сопровождения являются отношения молодого человека со сверстниками. На сегодняшний день четко установлена связь между социально-эмоциональным благополучием в сообществе, в учебном коллективе и успешностью в учебной деятельности. В развитии группы бывают разные ситуации, и порой решить их самостоятельно куратору или старосте группы бывает не под силу и требуется помощь специалиста. Специалист сопровождения призван решать особый тип проблемных ситуаций, связанных с отвержением сообществом, например, из-за социальных, этнических различий, особенностей внешности и др. Разрешение подобных ситуаций требует и работы с окружением студента по преодолению у сверстников негативных проявлений, стереотипов, формированию способности к принятию, толерантности, и с самим студентом, по развитию самопринятия, уверенности в себе.

Еще одной стороной психологического сопровождения является индивидуальная помощь студентам, желающим реализовать свой потенциал в различных сферах внеаудиторной деятельности: научной, общественной, культурной, спортивной, но в силу личностных причин испытывающих определенные трудности в этом.

В современной практической психологии имеется значительный арсенал методов работы с малыми группами и коллективами, методов формирования лидерских способностей, которые следует шире использовать для решения задач социализации студентов.

4. Психологическое просвещение.

Под психологическим просвещением понимается повышение психологической культуры преподавательского состава, студентов и сотрудников (освоение культуры коммуникаций, обучение умению конструктивного разрешения конфликтных ситуаций и т. д.). Оно проводится в форме лекций, семинаров, бесед, конференций. Так, например, с целью повышения эффективности работы института кураторства организован и проведен круглый стол на тему «Психологические особенности адаптации первокурсников». Также при работе в направлении психологического просвещения мы использовали возможности донесения информации до аудитории при помощи средств массовой коммуникации. Это выразилось в сотрудничестве с молодежными периодическими изданиями города Таганрога: в газете для молодежи «Новый взгляд» велась рубрика «ПсихологиЯ», публиковались научно-популярные авторские статьи на актуальные темы («Перекур, или О чём не предупредил Минздрав…» - о преимуществах отказа от курения, «Временные трудности» - о приобретении навыков тайм-менеджмента, «Всем выйти из сумрака!» - профилактика сезонной депрессии, «Сессия: инструкция по выживанию» и другие); по заказу журнала «Lampa» (март-апрель 2015 г.) написана и опубликована статья о преодолении кризиса в межличностных отношениях, на информационном портале www.ruffnews.ru «Ёрш –

новости Таганрога» размещено интервью автора статьи о причинах и профилактике такого вида девиантного поведения, как побег из дома подростков и молодежи.

Итак, планомерная и целенаправленная работа по направлениям психологического сопровождения студентов в стрессовых ситуациях является одной из форм раннего выявления студентов «группы риска». Апробированные нами тренинги обнаружили их востребованность у студентов в рамках психологического сопровождения студентов в стрессовых ситуациях и могут рекомендоваться к включению в программу по профилактике виктимного поведения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Коссов Б.Б. Личность: Актуальные проблемы системного подхода [Режим доступа] http://library.by/portalus/modules/psychology/readme.php?archive=1120045907&id=1107526401&start_from=&subaction=showfull&ucat=
2. Малкина-Пых И.Г. Психологическая помощь близким, 2005. – 526 с.
3. Мищенко В.И. Психологическое сопровождение студентов в процессе внеаудиторной деятельности |/ Вестник ТГПИ. Гуманитарные науки. – 2014. – С.263-268.
4. Мищенко В.И. Тренинг по стресс-менеджменту как способ повышения качества жизни студентов//Вестник Таганрогского государственного педагогического института имени А. П. Чехова. Гуманитарные науки. № 1.- 2016. – С. 78-83.
5. Петрова Е.Г. Личностные особенности подростков, входящих в «группу риска» по возникновению наркотизации Вестник Таганрогского государственного института имени А. П. Чехова. 2016. № 1. – С. 89-96.

Т.И. Меньшикова

СПЕЦИФИКА АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. Рассматриваются основные подходы к изучению агрессии; отличительные признаки подростковой агрессивности. Представлен анализ классификации агрессивного поведения подростков, факторов, стимулирующих агрессию подростков. Рассмотрены гендерные различия агрессии подростков, опосредующиеся спецификой половой социализации.

Ключевые слова: агрессия; насилие; подростки; девиантное поведение; деструктивное поведение; воспитание.

T.I. Menshikova

SPECOFIC OF AGGRESSIVE BEHAVIOUR OF ADOLESCENTS

Abstract. Examines the main approaches to the study of aggression; the distinguishing signs of teenage aggression. Presents an analysis of the classification of aggressive behaviour of adolescents, factors that Stimul.

Key words: aggression; violence; adolescents; deviant behavior; destructive in-maintenance; education.

Публикации, посвященные подростковым правонарушениям, девиантному поведению, проявлениям вандализма и жестокости, стали едва ли не обязательной темой научно-педагогической, общественной печати и СМИ. Таким образом, выражается встревоженность общества их агрессивными проявлениями, эгоизмом, резким снижением нравственных критериев жизни. Современные подростки более прагматичны, чем предшествующие поколения, а снижение «планки» духовных ценностей, пренебрежение позитивными социокультурными целями, деформации временнóй перспективы «Я» породили резкий количественный рост акцентуированных (А. Е. Личко, К. Леонгард [11; 12]) и, так называемых, трудных подростков (Т. Д. Молодцова, [13]). Другой характерной чертой является инфантилизм, отсутствие инициативы, «потребительский синдром».

В истории науки детская и подростковая агрессивность исследовалась, например, в трудах А. Фрейд в опоре на положения психоаналитической теории, непосредственно изучалась природа и динамика развития детской агрессивности. Интерес представляют описанные ею проявления агрессии, характерные для разных стадий развития. Так на оральной стадии она реализуется через кусание, плевание, цепляние, царапание, щипки; на стадии анального садизма – через разрушение и жестокость; на фаллической – через властолюбие, хвастовство, зазнайство; на предпубертатной и пубертатной – через диссоциальные проявления. А. Фрейд связывает проявления патологической агрессивности с потребностью ребенка в любви, которая не находят полноценной реализации в аномальных условиях развития (например, при сиротстве), в частности, когда отсутствуют или часто сменяются объекты любви. Она пришла к выводу, что там, «где любовные стремления ребенка не находят в анально-садистической фазе подходящего объекта, или где

объект ненадежен, там появляются нарушения в процессе смещения либидо и агрессивности или даже в их слиянии, что ведет к агрессивно-деструктивным последствиям, которые остаются неподдающимися никакому воспитательному воздействию» [16, 79].

Однако наиболее популярными во второй половине XX в. стали теории социального научения. Ее представители справедливо полагали, что отличительными признаками подростковой агрессивности являются: а) подозрительность в отношении к внешнему миру, когда он воспринимается как явно или имплицитно враждебный, угрожающий, высокий уровень тревожности на фоне низкого уровня социальной адаптации; б) интерпретация любых проявлений окружающих как негативных, опасных, что стимулирует ответное агрессивное поведение; в) неадекватная самооценка и убеждение, что окружающие заведомо ожидают от подростка агрессивных действий и негативно оценивают его личность (синдром отверженности); г) убеждение, что агрессивные акты являются, если и не единственным, то наиболее эффективным способом самовыражения, отстаивания и защиты своих интересов; д) проекция причин собственного агрессивного поведения на окружение, убеждение, что именно оно несет бремя ответственности за деструктивное поведение; е) ограниченный репертуар реакций на возникающие проблемные ситуации, при этом доминирующее значение имеют: избегание, отрицание, преувеличение или, наоборот, преуменьшение значимости проблемы, подмена «причин и следствий», а также «застревание»; ё) общий низкий уровень эмпатии; ж) слабый самоконтроль за эмоциональными состояниями, обедненная эмоциональная палитра; з) наличие неврозов; и) слабо развитая прогностическая способность; к) высокий уровень конформности по отношению к референтной группе и др. [8; 13].

Понятно, что отмечаемые изъяны в духовном становлении подростков порождаются комплексом разнообразных причин: пробелами в школьном и семейном воспитании, социальными условиями жизни, влиянием массовой культуры.

Как известно, интересующий нас временной отрезок в онтогенезе человека является одним из наиболее сложных и противоречивых. Психофизиологические особенности подростков обусловливаются спецификой взаимодействия центральной и эндокринной систем, в котором можно выделить два элемента. Первый связан с повышением активности нервных центров, гипоталамуса и гипофиза. Второй – с ростом активности половых желез, в результате чего усиливается выброс в кровь половых гормонов, оказывающих специфическое влияние на организм, в том числе на головной мозг. Психофизиологические изменения сказываются на психике подростка, на его поведении. Можно сказать, что коренная перестройка биологических, психофизиологических структур инициирует «системный кризис личности» и возникновение психических новообразований. По сравнению с другими возрастными группами, подростки отличаются самой высокой степенью тревожности. Характерными чертами на первых этапах полового созревания становятся резкая возбудимость, эмоциональная неустойчивость, вспыльчивость, раздражительность, упрямство, но вместе с тем, – быстрая утомляемость и пониженная концентрированность внимания, неадекватность поведенческих реакций, что в совокупности является факторами, стимулирующими агрессивные поведенческие реакции. Резко увеличивается количество феноменов реальности, вызывающих яркие эмоциональные переживания, причем, становится более насыщенной и разнообразной палитра способов их выражения [10].

Это наблюдение дало основания И. В. Дубровиной, И. С. Кону и др. утверждать, что пубертатные изменения в организме – лишь фон, а определяющее значение имеет поиск новых социальных позиций, самоидентификация, как своеобразная «развертка в будущее», на основе которых формируется способность к сознательному поведению, складывается система этических представлений и социальных установок [7; 10]. Механизмы внутреннего торможения, самоконтроля и саморегуляции, способность избирательно откликаться на воздействия окружающей среды, т.е. черты поведения, свойственного взрослым, стабилизируются лишь на последующих этапах развития.

Внутренние переживания становятся самостоятельным объектом наблюдений, формируется способность саморефлексии, к «погружению в себя», «образ Я», что И. С. Кон справедливо считает «коперниковской революцией личности» [10, 60]. Осознание собственной уникальности порождает чувства одиночества, неразделенности, потребность в избирательном интимно-личностном и групповом общении, чаще всего за счет вычленения «своего» общительного круга: сверстников, поколения, групп по интересам и др.

Подросток, находящийся в состоянии фрустрации, иногда избирает агрессивные действия как способ снятия внутренней напряженности. Однако гораздо чаще (если не иметь в виду патологические случаи) в их основе лежат переживания несправедливости, обиды, унижения, страха и т.п., связанные с фундаментальными экзистенциальными потребностями растущего человека: потребностями в любви и нужности другим.

А. Гештаутас, Н. А. Семенов и В. А. Ядов, на основе адаптированной к российским условиям шкалы ценностей личности М. Рокича, предложили выборке старшеклассников ранжировать значимые жизненные ценности. При этом изучалась не только сама структура ценностей, но и способность к осуществлению ценностного отбора. Анализ показал, что наиболее актуальны для данной возрастной группы ценности, связанные с собственной личностью и жизненным целеполаганием. На втором месте – мотивация, связанная с общением. На третьем – «деловая» мотивация, относящаяся к решению учебных и других задач. Первые места в иерархии ценностей занимали: «интересная работа», «хорошие и верные друзья», «здоровье», «счастливая семейная жизнь», «любовь». Ниже располагались «уверенность в себе», «познание», «активная и деятельная жизнь», «самостоятельность», «творчество», «равенство», «красота», «общественное признание», «независимость», «материальная обеспеченность» и, наконец, «удовольствие». В то же время установлено, что далеко не все опрошенные имели четкую структуру ценностей: к 15-17 годам жизни лишь 61% массива старшеклассников оказываются способными к их дифференциации. Для остальных же все предложенные в исследовании ценности оказались приблизительно одинаковыми по значимости [10, 18-25].

Проблема подростковой агрессивности находится в центре внимания психологов, педагогов, социологов, а также общественных организаций (включая и международные). В частности, в документах ВОЗ характеризуются основные формы поведенческих расстройств, являющихся стимуляторами подростковой агрессивности: а) в семейном окружении; б) в группах сверстников, связанные с отвержением и изоляцией; в) в группах сверстников, связанные с социализацией в агрессивных группах; г) оппозиционно-вызывающее поведение, не имеющее внешне наблюдаемых причин. Материалы ВОЗ характеризуют также и симптоматику: подросток испытывает частые, яркие и внезапные вспышки гнева, относится к социальному окружению как к враждебной среде, постоянно вступает в противоречия со взрослыми, отказывается следовать их требованиям и правилам, обидчив, мстителен, легко идет на обман окружающих ради получения выгоды или уклонения от обязательств, склонен к использованию физических действий в отношении оппонентов (причем, в некоторых случаях для усиления последствий травмирующего воздействия охотно использует «подручные средства» или оружие), проявляет нечувствительность к чужому физическому и психическому страданию, фиксирован на себе самом, жесток и изобретателен в способах нанесения вреда жертве, преднамеренно разрушает чужую собственность, расценивает преступления, совершенные публично, как удаль и др. [15].

Ю. Б. Можгинский, изучая особенности агрессии подростков, установил, что чаще всего она разворачивается в ближнем к ним социальном пространстве, а ее жертвами являются, прежде всего, родные, друзья и пр. Автор, справедливо усматривая в этом действие своеобразного феномена «самоотрицания», отметил, что агрессивное поведение могут проявлять дети родителей, имеющих высокий образовательный, экономический ценз, проявляющих заботу о ребенке. Более того, агрессивная реакция в среде подростков может возникать и без видимого повода. Таким способом подростки часто отстаивают свое право на автономию, на принятие решений, стремясь ограничить притязания взрослых на жесткое навязывание «моделей будущего», не совпадающего с их внутренним мироощущением и самоидентификацией [3].

К рассматриваемому возрастному периоду относятся изменения в самооценке. Акценты постепенно смещаются от внешнего облика – особенности фигуры, лица, кожи, конституционального типа и т.п. – к оценке умственных способностей, волевых и моральных свойств. В самооценке важную роль играют «точки отсчета», идентификационные признаки, а также жизненно актуальные ценности. Например, подросток может низко оценивать уровень собственного художественного развития, но это не будет сколько-нибудь существенно влиять на его внутреннее самоощущение, так как искусство находится на периферии его ценностных ориентаций. В ряде случаев механизм самооценки способен выступать как своеобразное средство психологической самозащиты: самооценка может завышаться, достоинства личности, таким образом, преувеличиваются, а недостатки – преуменьшаются.

Важным пусковым механизмом для агрессивных актов могут стать расхождения между самооценкой и ожидаемой оценкой со стороны окружения (в частности, взрослых и сверстников) в тех случаях, когда претензии на позиции социометрической звезды или лидера не поддерживаются другими членами группы. Такая мнимая «недооцененность» нередко порождает убежденность в агрессивных намерениях окружающих.

А. А. Бандура, И. В. Дубровина, М. П. Квадрициус, М. П. Коренева, Р. Уотерс, А. С. Макаренко, Т. Д. Молодцова, А. В. Мудрик и др. доказали, что главными причинами социальных, психологических и нравственных деформаций личности прежде всего являются недостатки семейного и школьного воспитания. Нездоровая психологическая атмосфера в семье – мощный стимулятор агрессивности подростков. Чаще всего склонность ребенка к агрессии связана с явной или скрытой конфликтностью в семье. Конфликтная семья порождает конфликтного ребен-

ка. По данным И. А. Горьковой, в 39% семей подростков-правонарушителей отмечались постоянные ссоры и скандалы, в 24% – физические столкновения между родителями, в 12% – открытая и постоянная вражда между супругами [6]. В свою очередь, и конфликтный ребенок играет самостоятельную роль во внутрисемейных отношениях.

В классификациях, так называемого, домашнего насилия, провоцирующего агрессию со стороны подростков, выделяются: физическое насилие – нанесение телесных повреждений различной степени тяжести, вплоть до убийства; вербальное насилие – ругань, проклятия, оскорбления и угрозы; психическое насилие – игнорирование чувств и переживаний других людей, унижение личности, отрицание идей и убеждений, демонстративные наказания, поводом для которых является не связанные с конкретными проступками причины (например, недовольство супругов друг другом); сексуальное насилие – т.е. принуждение подростка к отношениям, носящим сексуальный смысл; экономическое насилие – т.е. ограничение в экономической независимости, превышающее пределы разумного.

В этом контексте проблема подростковой агрессии – это, прежде всего, проблема гармонизации среды воспитания. Этот вывод находится в русле отечественной педагогической традиции. А. С. Макаренко, как известно, утверждал, что «природные» трудные характеры – вымысел, что педагогически запущенные подростки способны адаптироваться к обществу. Черты и качества агрессивности возникают под влиянием ошибок, недоработок, упущений в воспитательной работе, сложностей в окружающей социальной среде. Гармонизация воспитательных взаимодействий способна корректировать поведение.

Отметим, что далеко не все агрессивные акты являются следствием социального неблагополучия. А. А. Реан изучал спонтанные и реактивные агрессивные действия в группах внешне вполне благополучных старшеклассников. Под спонтанной агрессией ученый понимает положительные по окраске эмоциональные переживания, возникающие как реакция на трудности в жизнедеятельности других, либо немотивированные действия, направленные на то, чтобы испортить другим настроение, разозлить их, досадить им. Реактивная агрессия связана с недоверием к окружающим людям, быстрой потерей самообладания, когда неадекватно резкую реакцию вызывают даже мелочи. В частности, А. А. Реан установил, что даже в среде благополучных подростков 53% обнаруживают высокую степень спонтанной агрессии, в то время как всего лишь у 9% она полностью отсутствует. Реактивная агрессия проявляется у 50% испытуемых, против 4%, у которых она не обнаруживается. А. А. Реан считает, что агрессивность, как устойчивая личностная характеристика, может формироваться как последствие опыта подавления возможностей самореализации, отмечая, что далеко не всегда речь идет о насильственной стратегии взаимодействия. Наоборот, значительно чаще блокирование актуальных личностных потребностей связано с избытком заботы со стороны взрослых, с «гиперопекой». Родители как бы «застревают» на поведенческих моделях, доказавших свою эффективность на предшествующих этапах воспитания [14]. Здесь проявляется подчас принципиальная разница в позициях подростков и взрослых: первые стремятся к смене сложившихся стереотипов отношений, вторые проявляют консервативность и не склонны перестраиваться, не замечая, что ситуация принципиально изменилась. Агрессивное поведение в этом случае является одним из наиболее часто используемых (хотя и далеко не всегда эффективных) способов преодоления психологического барьера [7].

Данные зарубежных исследователей подтверждают эти выводы. Научение агрессии ярко проявилось в известных экспериментах А. Бандуры с куклой Бобо: агрессивные действия взрослых по отношению к кукле (угрозы, физические действия и др.) затем воспроизводились детьми [2]. Ученые, изучавшие эту проблему отмечают, что в семьях, где родители сами проявляют агрессивность, непоследовательны в требованиях, руководствуются «двойными стандартами» в воспитании, повышается вероятность детской агрессивности. Р. С. Сирс, Е. Е. Маккоби и К. Левин попытались установить оптимальный тип детско-родительских отношений, в рамках которого социализация агрессивности минимальна. Таковым является тип, когда родители придерживаются сбалансированной позиции, не допускающей ни попустительского отношения к проявлениям детского агрессивного поведения, ни жестких наказаний за него.

Лонгитюдные наблюдения за семьями, в которых имелись проявляющие агрессивность дети, дают основания утверждать, что все они имеют некоторые общие особенности: а) разрушенные эмоциональные привязанности родителей и детей, в результате чего ценности отдельных членов семьи не становятся общими ценностями, определяющими эмоциональную атмосферу семьи в целом, б) взрослые члены семьи (особенно, отцы) часто используют различные виды агрессии и поощряют аналогичные формы активности собственных детей, в) взрослые члены семьи (особенно, матери) проявляют безразличие к социальной успешности детей, не организуют жизнь семьи через распределение обязанностей, компетентностей и ответственности, г) противоречивость (а иногда и взаимоисключающий характер) требований как в педагогической

позиции отдельно взятых старших членов семьи, так и в соотношении педагогических позиций (например, отец ведет жесткую воспитательную линию, а мать – попустительствует), д) использование насилия как основного средства воспитательного воздействия (физические наказания, угрозы, лишение привилегий, изоляция, отказ в любви и заботе и др.), е) реагирование только на нежелательный проступок детей и невнимание к причинам, его породившим, ё) попустительские реакции взрослых на агрессивные проявления детей [4].

Подростковая агрессивность может развиваться, например, на фоне проявляемого родителями и воспитателями эмоционального отвержения, либо, наоборот, в условиях тотального и жесткого контроля. Первое – характерная черта отношений отцов, испытывающих собственные психологические проблемы, например, повышенную тревожность, неуверенность в своих интеллектуальных, маскулинных и сексуальных возможностях. Ребенок растет и развивается в условиях психологического дискомфорта, дефицита внимания и заботы, в результате чего агрессия нередко избирается им как форма своеобразного протестного поведения, мести, как способ эмоциональной разрядки, заставляющий других обратить на него внимание. При этом Т. Д. Молодцова справедливо указывает на наличие характерной для подростков дисфункции между эмоционально-ценностными переживаниями и реальными поведенческими актами: агрессивное поведение может быть индикатором позитивного отношения к объекту, когда оно выступает как способ привлечения внимания; но возможны и обратные ситуации, когда внешне вполне лояльное поведение по отношению к объекту разворачивается на фоне его эмоционально-ценностного неприятия [13, 46]. Второе – характерная черта родителей, напуганных явными и мнимыми (преувеличенными) опасностями жизни в современном обществе и связанными с ними тревогами за будущность и благополучие детей. Бунт детей против мелочной опеки – это естественная реакция самореализующейся личности. В подростковом возрасте возникает потребность в преодолении зависимости от родителей, в обретении автономности и самостоятельности. Идентификация с отцом или матерью сменяется идентификацией с другими референтными людьми (образами, созданными литературой, киноискусством и т.д.) или социальными группами. Многие подростки начинают активно противостоять родителям, испытывают раздражение от вынужденного общения с ними, игнорируют их опеку, настаивают на своем праве совершать поступки. Этот бунт нередко принимает деструктивные, демонстративные формы «противоречия ради противоречия». Взаимодействия с другими взрослыми, в том числе и с социальными педагогами, психологами, с которыми подростки осуществляют более или менее тесные взаимодействия и архетипически соответствующие статусу родителей, часто окрашиваются в сходные тона.

Аналогичный вывод получен в исследованиях И. С. Кона, Ю. Б. Можгинского, М. И. Лисиной [3; 7; 10], которые отмечают, что наибольшую трудность у старших подростков вызывает сфера общения с родителями и другими взрослыми, с которыми им приходится контактировать наиболее часто. Причиной тому являются сложившиеся подходы к воспитанию, отношение взрослых к формирующемуся человеку, не учитывающее особенностей его личностного становления, его потребности в самостоятельности, стремление к самореализации. Подросток, критически осмысливая себя и социальное окружение, нередко выбирает агрессивное поведение как способ протеста против «двойных стандартов» мира взрослых. Он ищет доверительных отношений и понимания, стремится занять лидирующие статусные позиции и играть связанные с ними социальные роли не только среди сверстников, но и среди старших.

В становлении и развитии агрессивности существенную роль играют и сверстники, задающие социализирующейся личности позитивные и отрицательные социальные ориентиры. Заметим, что агрессивность по отношению к сверстникам проявляется более открыто, чем к взрослым. При этом социальные группы детей и подростков, возможно, гораздо чаще консолидируются на ценностях противостояния («против кого дружим?»).

Идентификационная ориентация на агрессивные образы, референтные личности и социальные группы стимулирует пусковые механизмы «заражения» агрессивностью, научения агрессивным способам самопроявлений. Когда одни члены группы имеют возможность наблюдать за агрессивными действиями других членов, то «маховик насилия» может «раскрутиться»: под влиянием группы агрессивность ее членов усиливается. Заметим, что в части подростковых и юношеских групп агрессивность, жестокость, тревожность нередко становятся устойчивыми, доминирующими чертами, определяющими характер группового общения. Кроме того, следует учитывать, что агрессивные проявления в подростковых и молодежных группах могут не только являться устоявшейся, общепринятой поведенческой нормой, но служить способом самоутверждения, способом захвата, удержания (отстаивания) высоких статусных позиций в группе и связанных с ними привилегий, распределения и осуществления адекватных статусам властных полномочий [3].

Осложняющим ситуацию фактором является отмеченная Б. Г. Ананьевым и И. С. Коном гетерохронность развития, проявляющаяся как на физиологическом (в одном и том же возрасте

подростки могут находиться на разных стадиях созревания), так и на социально-психологическом и социальном уровнях. Последнее связано с тем, что «наступление зрелости человека как индивида (физическая зрелость), личности (гражданская), субъекта познания (умственная зрелость) и труда (трудоспособность) во времени не совпадают…», чем и вызывается ряд противоречий в развитии психики. Гетерохронность нередко вносит дисгармонию в самосознание, самоощущение подростка и юноши, в его «образ Я», и, соответственно, в межличностные контакты, статусные положения в группах [1; 10].

Значимый интерес для нашего исследования представляют статистические данные, характеризующие количественные соотношения видов агрессивного поведения и реакций в среде подростков. Здесь необходимо отметить, что приводимые в различных работах цифровые показатели не опираются на репрезентативные выборки и поэтому, с нашей точки зрения, могут быть интерпретированы лишь как ориентировочные. Приведем в качестве характерного примера данные, размещенные на сайте чтений им. В. И. Вернадского (таблиц 1):

Таблица 1

Проявление различных форм агрессивности у подростков 14- 15 лет, в %

Формы агрессивных действий						
Раздражение	Косвенная агрессия	Обида	Подозрительность	Вербальная агрессия	Негативизм	Физическая агрессия
47	59,4	63,4	64,3	66,75	73,3	76,6

По этим данным физическая агрессия лидирует с десятипроцентным отрывом от вербальной агрессии. Общие процентные соотношения убедительно иллюстрируют значительные масштабы агрессивных реакций в подростковой среде.

Исследованиями регистрируются гендерные различия в проявлении агрессивности. Формы агрессии мальчиков и девочек в значительной степени опосредуется спецификой половой социализации. Поскольку в общественном сознании существует отрицательная установка на проявление открытой женской агрессивности, то девочки гораздо раньше, чем мальчики, научаются ее контролировать. Речь идет не об отказе женского пола от агрессивных проявлений вообще. Они несколько иные: девочки более избирательны и изобретательны в своей агрессии, избегают прямого физического взаимодействия, предпочитая вербальные или скрытые формы, склонны камуфлировать агрессию иронией и сарказмом, работают не на «тело», а на личность, выбирая для этого наиболее психологически уязвимые места. Для девочек часто оказывается гораздо более значимым не результат, не реальная выгода от применения агрессии, а система отношений. Разрушение отношений как следствие применения деструктивных форм взаимодействия для них нежелательно, что и приводит к поиску более изощренных способов реализации своих интересов. Социализация мальчика, так или иначе, связана с социальным статусом защитника, поэтому слабость, слезы, жалобы часто встречают общественное порицание, а сила, решительность, настойчивость – безусловно одобряются.

Мальчики-подростки слабо контролируют свои действия, и под влиянием стереотипов социализации агрессия нередко генерализируется как устойчивая личностная черта. Впрочем, ряд исследователей отмечает, что в современный период различия в агрессивных проявлениях между девушками и юношами сглаживаются. Женская эмансипация оказала свое влияние и на рассматриваемую сферу, что отчетливо просматривается в таблице 2. [9].

Таблица 2

Проявление различных форм агрессивного поведения у подростков 14 –15 лет, в %

Форма агрессии	Девочки	Мальчики
Физическая агрессия	74,6	78,75
Косвенная агрессия	69,8	49
Раздражение	59	35
Негативизм	75	73,75
Обида	59,8	67
Подозрительность	65,7	63
Вербальная	74,5	59
Угрызения совести	67	71

Учитывая разнообразие форм агрессии и причин, ее порождающих, особый интерес для нашего педагогического исследования представляют классификации подростковой агрессии. Однако здесь следует подчеркнуть, что классификация, как способ познания реальности, обла-

дает рядом особенностей. Во-первых, всякая классификация опирается на характеристику определенных признаков объекта, кладущихся в ее основание. При этом одни признаки учитываются в качестве главных, другие имеют периферийное значение, а третьи не учитываются. Классификация, в которой были бы учтены все или большинство признаков объекта, принципиально невозможна. Отсюда вывод: всякая классификация представляет собой научную абстракцию, приближенную к реальности, характеризующую ее под определенным углом зрения, но «не вмещающую» в себя ее всю. Вот почему в науке существуют (и имеют право на существование) различные классификации одного и того же сектора реальности.

Так И. А. Фурманов, рассуждая о классификациях подростковой агрессии, сформулировал два подхода. В первом в качестве типообразующего признака избирается форма агрессивного поведения, проявляемая подростком [17]. С этой точки зрения автор описывает группы:

- подростки, склонные к проявлению физической агрессии, как правило, активны, деятельны, целеустремленны, решительны, авантюристичны, обладают чертами лидера, любят риск и предпочитают доминировать над другими, демонстрируя силу и власть. Вместе с тем, у них ослаблен самоконтроль, они нетерпеливы и затрудняются реализовать свой интеллектуальный потенциал в предварительном планировании своих действий, в предвидении их последствий, а чаще действуют под воздействием внутреннего импульса. Оказываясь неспособными к извлечению уроков из негативного опыта, они совершают сходные ошибки в стандартных ситуациях. Для них не характерно нравственное опосредствование своих действий, поэтому они легко идут на ложь и измену;
- подростки, склонные к вербальной агрессии часто отличаются психической неуравновешенностью, повышенной тревожностью, неуверенностью в себе. Активно проявляют собственную личность преимущественно в хорошо знакомом окружении, а в непривычной обстановке производят впечатление угрюмых, недоступных или высокомерных. У них даже слабые, но оцениваемые негативно, раздражители вызывают вспышки гнева, возмущения и страха, особенно, если они относятся к сфере личности (ее значимости, достоинству, престижу и др.). Они весьма обидчивы, придерживаются традиционных для своего социального окружения ценностей;
- подростки, склонные к проявлению косвенной агрессии отличаются импульсивностью реакций, ослабленной волей, неразвитым самоконтролем. Им несвойственны рефлексия, осмысление побудительных причин собственных действий и прогноз их последствий. Значительную трудность для них представляет распределение своих действий и усилий на развернутые промежутки времени. В случае низких духовных интересов наблюдается увлечение чувственными наслаждениями, стремление к безотлагательному удовлетворению потребностей, не считаясь с обстоятельствами и моральными нормами. Характерной чертой также является двойственность натуры: с одной стороны, они способны проявлять смелость и решительность, могут пойти на риск ради достижения значимой цели, а с другой, – обнаруживаются обостренную чувствительность (иногда – сентиментальность), уступчивость, нарциссизм. Эти подростки резко отрицательно реагируют на критику в свой адрес;
- характерными чертами подростков, склонных к негативизму, являются эгоизм, самодовольство, завышенная самооценка на фоне обостренной ранимости и впечатлительности. Поскольку они отличаются невысокой фрустрационной толерантностью, их эмоциональные переживания нередко «зашкаливают», то часто даже внешне безобидные замечания окружающих они воспринимают как умышленное оскорбление. Их взгляды и оценки отличаются консерватизмом. Им нелегко пойти на контакт, но даже там, где контакт состоялся, он отличается неустойчивостью и легко прерывается.

В другой своей классификации И. А. Фурманов предлагает положить в основу движущие силы, мотивацию агрессии. В одном случае она может быть связана с потребностью в самопрезентации, в другом, – с потребностью в достижении утилитарных целей, в третьем, – с реализацией властных устремлений (в том числе и направленных на подавление или унижение другого). Эти установки порождают следующую классификацию:

- представители импульсивно-демонстративного типа – проявляют агрессивные действия с целью обратить на себя внимание окружающих: кричат, громко плачут, рыдают, ругаются, разбрасывают и опрокидывают вещи, а добившись своего, быстро успокаиваются, так как их эмоциональные переживания поверхностны. Агрессия призвана сигнализировать окружающим оценку ими ситуации и является своеобразным требованием к ним, а поэтому, как правило, не отличается жестокостью. Враждебные действия могут быстро смениться дружелюбными, готовностью к сотрудничеству. Склонность к такого рода импульсивным проявлениям агрессии оказывает существенное понижающее воздействие на статусное положение этих подростков в группах сверстников. Данные психолого-педагогических обследований показывают, что подростки, относящиеся к рассматриваемому типу, отличаются сниженным по отношению к норме возраста уровнем развития воли, общего и социального интеллекта;

- для представителей нормативно-инструментального типа агрессия – норма поведения и общения (в особенности, со сверстниками). Она выступает как способ достижения цели: обретения вещи, материального положения, статусной позиции и др. Подкрепляющие эмоциональные переживания возникают в момент получения результата, сами агрессивные действия позитивных эмоций не вызывают. В конфликтных ситуациях ими, как правило, игнорируются чувства и эмоциональные переживания других, в своих действиях они ориентируются исключительно на собственные интересы. Активность этих подростков направлена на достижение лидирующих позиций в группе, обретение статуса социометрической звезды (термин Дж. Морено и К. Левина), включая как психологическое (например, в символических формах), так физическое подчинение и подавление других. Причем, предпочтение отдается прямой физической агрессии, но жесткие ее формы применяются редко. Часто использование физических действий в отношении одних выступает как фактор устрашения других. В действиях этих подростков отчетливо регистрируется практика «двойных стандартов» поведения: требуя неукоснительного соблюдения норм и правил от других, они сами легко идут на их нарушение, подбирая для этого разнообразные оправдательные поводы. Результаты психолого-педагогических обследований показывают, что этим подросткам свойственны: высокий уровень интеллекта (как общего, так и социального), развитая воля и организаторские способности, высокий социальный статус в группе сверстников;
- для целенаправленно-враждебного типа наносимый окружающим вред от их действий становится самостоятельной целью. Сами агрессивные действия, от которых страдают другие, доставляют им эмоционально позитивные переживания. При этом основу репертуара таких актов составляет прямое, грубое физическое давление, отличающееся особой жестокостью и хладнокровием. Им неведомо чувство вины или раскаяния, принятые в обществе нормы и правила поведения игнорируются. Негативная реакция окружающих нередко служит лишь фактором усиления агрессивной активности. Чаще всего объектами агрессивных действий избираются постоянные жертвы, «слабые звенья» социальной структуры, неспособные или нежелающие применять адекватные ответные действия. Характерными чертами этих подростков являются мнительность (даже нейтральные ситуации интерпретируются ими как угроза и посягательства), злопамятность (они не забывают явных и мнимых обид), мстительность. Результаты психолого-педагогических обследования этих подростков показывают, что они, как правило, отличаются средними показателями развития интеллекта, соответствующим возрастным нормам уровнем развития воли, низким социальным статусом в группе сверстников (обычно, их боятся или избегают контактов с ними) [17].

Приведенные выше весьма интересные классификации И. А. Фурманова, на наш взгляд, не могут быть признаны исчерпывающими. Например, в них не учитывается аутоагрессия подростков, являющаяся серьезной психолого-педагогической проблемой современного общества. Аутоагрессия – это проекция агрессии на собственную личность, проявляющаяся в различных формах самоповреждающего поведения: пьянство и алкоголизм, наркомания, раскованное сексуальное и суицидальное поведение, экстремальный спорт, состязательность и др. Сюда же могут быть отнесены и вредные привычки, которые являются причиной и следствием социальной дезадаптации подростков.

Алкоголизм, зависимость от табака, токсических продуктов и наркотиков в подростковом возрасте формируется значительно быстрее, чем у взрослых, при этом разрушается не только физическое здоровье, но и психическая сфера, интеллект, снижаются адаптивные возможности. Характерные симптомы: зависимость, психическое возбуждение, резкие перепады эмоционального фона, фобии, слабые концентрация внимания и память, немотивированная и спонтанная агрессия. При длительном употреблении часто возникают шизофреноподобные синдромы, слабоумие, ослабление волевой сферы, что повышает склонность к насильственным действиям, жестокости и садизму.

Приобщению подростков к психотропным средствам способствует ряд социальных, психологических и физиологических факторов, в частности: а) когда эти средства и их употребление выступают как элемент моды, социального расслоения, идентификации; б) неудовлетворительное физическое и психическое состояние организма: ослабленное здоровье, наличие психических отклонений, наследственная предрасположенность; в) духовный и ценностный «вакуум», отсутствие интереса социокультурной практике; г) недостатки воспитания, неблагополучные социальные условия развития (например, обостренная конфликтность семейного микроклимата); д) эгоцентризм, гедонизм на фоне слабого развития личностных структур; е) ослабленная воля, повышенного уровня конформизм и др.

Известный американский социальный психолог Р. Мертон высказал мысль, что если молодой человек не может удовлетворить своих потребностей ни в легальной творческой активности, ни в противоправной, то он неизбежно становится на путь саморазрушения. В современных условиях, когда часть молодежи не имеет возможности для достойного профессионального или

личного самовыражения, «уход» в алкоголизм, наркоманию или примитивный секс становится своеобразным компенсаторным средством [5].

Суицидальное поведение у подростков и юношества объясняется отсутствием жизненного опыта и неумением определить правильные жизненные ориентиры. Нередко причинами суицида выступают: потеря близкого человека, чувство неразделенной влюбленности; уязвленное достоинство; переутомление; алкогольная и наркотическая интоксикация; идентификация с отрицательным персонажем, реальным человеком, проявляющим самоагрессию; состояние фрустрации или аффекта в форме острой агрессии, страха, когда подросток утрачивает контроль над своим поведением.

К суицидальным попыткам приводят две основные группы мотивов: мотивы неблагополучия (т.е. связанные с переживаниями одиночества, потери смысла жизни, близких людей) и мотивы конфликта. Первым чаще всего соответствуют «монологические» суициды, в основе которых отсутствуют обращения к кому-либо или расчет на то, что в ответ на него окружающие что-либо изменят в жизни подростка. Подросток не надеется на то, что его жизнь может улучшиться, и не рассчитывает на чью-либо помощь. Вторым чаще свойственны «диалогические» суициды, носящие смысл протеста, призыва о помощи и др., т.е. здесь имеет место аутоагрессия, рассчитанная на определенную реакцию конкретных лиц или общественного мнения. Суицид в этом случае не рассчитан на конечный результат в виде смерти, подросток оставляет окружающим возможности прийти к нему на помощь. Понятно, что «монологические» суицидальные попытки часто более опасны, чем «диалогические». Мальчики подросткового возраста совершают самоубийства «монологического» типа значительно чаще, чем девочки, в то время как последние гораздо чаще предпринимают демонстративные попытки самоубийства, т.е. суициды «диалогического» характера.

Причиной суицида в подростковом возрасте может быть и так называемый «эффект Вертера», когда побудительной причиной выступает пример других, либо идея, характерная для определенных субкультурных образований. Индикаторами суицидальной опасности являются, например, чувства «усталости от жизни», или безвыходности, навязчивые идеи добровольного ухода из жизни, психоэмоциональные состояния депрессии и связанные с нею переживания беспомощности, отчаяния, одиночества, собственной ненужности и пр. Самоубийство может быть совершено как символический акт самопожертвования, ритуальное действо, долг чести, бегство от себя.

Таким образом, подростковая агрессия проявляется на фоне: а) подозрительности и тревожности, связанных с низким уровнем социальной адаптации; б) неадекватной самооценки и синдрома отверженности; в) понимания агрессии как наиболее эффективного способа самовыражения, отстаивания и защиты своих интересов; г) проекции своей агрессивности на окружение, переноса на него ответственности за собственное деструктивное поведение; е) ограниченного репертуара реакций на проблемные ситуации; е) низкого уровня эмпатии и обедненной эмоциональной палитры; ё) слабого самоконтроля и саморегуляции; ж) наличия неврозов и акцентуаций; з) слабо развитой прогностической способности; и) высокого уровня конформности по отношению к референтным личностям и группам.

В случаях, когда подходы к воспитанию не соответствуют стремлению подростков к самореализации, агрессивное поведение может быть избрано как основной способ преодоления психологического барьера, протеста, как специфический способ выражения несогласия со сложившимся статусно-ролевым распределением в группе. В некоторых группах подростков агрессивность, жестокость, тревожность – устойчивые, доминантные черты, определяющие характер взаимодействий, традиционные способы самоутверждения, захвата, отстаивания статусных позиций. Наблюдаются гендерные различия агрессии подростков, опосредующиеся спецификой половой социализации

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ананьев В.А., Малыхина Я.В., Васильев М.А. Концептуальные основы системной профилактики девиантного поведения. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена. 2003.– 171 с.
2. Бандура, А., Уотерс, Р. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений. М: Апрель Пресс, 2000. – 508 с.
3. Барденштейн Л. М., Можгинский Ю. Б. Взаимосвязь патологического агрессивного поведения и депрессии у подростков // Российский психиатрический журнал. 2000. № 1. – С. 42-45.
4. Басс А.Г. Психология агрессии // Вопросы психологии. №3. 1967. – С. 60-67.
5. Волков Ю., Мостовая И. Социология. Ростов н/Д: Феникс, 1999. – 456с.
6. Горькова И.А. Проявления агрессивного поведения у деликвентных подростков // Дети и насилие. Екатеринбург: Средне Уральское книжное издательство, 1996. – С. 45-54 с.
7. Дубровина И.В., Лисина М.И. Особенности психического развития детей в семье и вне семьи // Возрастные особенности психического развития детей. М.: Изд-во МГУ. 1982. – 214 с.
8. Жмуров Д.В. Сценарная агрессия. Влияние СМИ на криминализацию молодежи. http://www.zhmurov.by.ru/scen/scen_index.html (дата обращения: 17.07.2016).

9. Иванова, Е.А. Гендерные различия в проявлении агрессивности у детей подросткового возраста: Автореф. дисс. … канд. пс. н. Иркутск, 2002.– 22 с.
10. Кон И.С. Психология юношеского возраста: Проблемы формирования личности. Учеб. пос. М.: Просвещение, 1979.– 175 с.
11. Леонгард К. Акцентуированные личности. Ростов н/Д: Феникс, 2000. –544 с.
12. Личко А.Е. Психопатии и акцентуация характера у подростков. Л.: Медицина, 1977.– 208 с.
13. Молодцова Т.Д. Психология, диагностика и коррекция детских трудностей. – Ростов-н/Д: Изд-во РГПУ. 2005. –256 с.
14. Реан А.Л. Агрессия и агрессивность личности // Психологический журнал. 1996. № 5.– С. 3–16.156.
15. Федоров А.В. Права ребенка и проблема насилия на российском экране. Таганрог: Изд-во Кучма, 2004.– 414 с.
16. Фрейд А. Психология Я и защитные механизмы. Я и Оно в период полового созревания. http://www.psycgol-ok.ru/lib/freud_a/paizm/paizm_11.html (дата обращения: 27.01.2017).
17. Фурманов И.А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция. Мн: БГПУ им. М. Танка. 1996. – 216 с.

Т.Д.Молодцова

ПРОФИЛАКТИКА СТРЕССОВ У ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЬНОГО СОЦИУМА

Аннотация. В статье рассматривается понятия «стресс», объясняется, в чем суть данного понятия, показывается, как стресс проявляется у подростков и какими стрессогенными факторами или стрессорами (исходящими от школы и семьи), он вызывается. Показывается система мер по профилактике возникновения стрессов у подростков.

Ключевые слова: стресс, дистресс, подросток, стрессогенный фактор, экстремальные воздействия, стимулы, неблагоприятные воздействия, школьный социум, стрессоры.

T.D.Molodtsova

PROPHYLAXIS OF STRESSES FOR TEENAGERS IN THE CONDITIONS OF SCHOOL SOCIETY

Abstract. In the article examined concepts " stress", explained, in what essence of this concept, shown, as stress shows up for teenagers and by what стрессогенными factors or stressors (outgoing from school and family), he is caused. The system of measures is shown on the prophylaxis of origin of stresses for teenagers.

***Key words*:** stress, дистресс, teenager, стрессогенный factor, extreme influences, stimuli, unfavorable influences, school society, stressors.

На настоящем этапе каждый человек подвержен физическим и психическим перегрузками. Постоянно люди сталкиваются со сложностью жизненных задач в условиях и избытка информации, нехватки времени и воздействию состояний напряжения.

На настоящее время термин «стресс» можно отнести к одной из наиболее употребляемых и обсуждаемых научных категорий, которая стала объектом изучения комплекса дисциплин: медицины, физиологии, наук об управлении, демографии,психологии, юриспруденции и даже политологии.

Изучением проблемы стресса занимается значительное количество ученых. Основную часть работ по стрессу составили положения концепции стресса Ганса Селье. К числу специалистов в этой области также относятся Алексеева О., Ковалев Л.М., Резник С.Д., Урбанович А.А. и другие. Психологической стороной стресса занимались такие выдающиеся ученые, как ., Кон И. С., Коган Б. М., Рубинштейн С.Л., Судаков К.В и др.

Термин «стресс» (англ. давление, нажим, напряжение) используется для обозначения широкого круга состояний, возникающих в ответ на разнообразные экстремальные воздействия, сложные ситуации[10].

Понятие «стресс» возникло в физиологии для обозначения неспецифической реакции организма в ответ на неблагоприятные воздействия . Позднее понятие «стресс» использовалось для описания широкого круга состояний индивида в неблагоприятных условиях на физиологическом, биологическом, психологическом уровнях.

В современной литературе термин «стресс» используется в трех значениях.

- как любые внешние стимулы или события, которые вызывают у человека напряжение или возбуждение.

- как субъективная реакция, которая отражает внутреннее психическое состояние напряжения и возбуждения; (это состояние интерпретируется как оборонительные реакции, а также и процессы преодоления, происходящие в самом человеке). Эти процессы могут содействовать развитию и совершенствованию функциональных систем, а могут вызвать психическое напряжение.

- как физическая реакция организма на предъявляемое требование или вредное воздействие. Именно в этом смысле у Селье употребляли данный термин [10] .

Поэтому общепринятого определения понятия «стресса» не существует. Стресс понимают как реакцию индивидов на создающее помехи состояние, являющееся внутренней реакцией на стрессоры, как категория напряжения. Отдельно следует рассмотреть наиболее значимые стресс-факторы (стрессоры) в подростковом возрасте.

Стрессоры — любые новые, достаточно информативные, особенно личностно значимые, и различные по интенсивности, длительности и природе (качеству) раздражители, способные вызвать нарушения гомеостаза организма разной степени выраженности [1].

Стрессоры могут быть внешними (экзогенными) и внутренними (эндогенными, т.е. формирующимися в самом организме). По природе стрессогенные раздражители могут быть самыми различными: физическими, химическими, биологическими, информационными, психогенными и эмоциогенными.

Важное место среди физических, химических и биологических стрессоров (1 группа) занимают механические, химические и инфекционные воздействия, недостаток или избыток пищи, воды, кислорода, углекислого газа, катионов, анионов, солей, ФАВ и других веществ, вызывающие повреждения клеточно-тканевых структур и нарушения гомеостаза различных уровней организации организма. Их главная характеристика — абсолютность (интенсивность) воздействия. Таким образом, стрессогенность этих факторов определяется количественной характеристикой и степенью нарушения гомеостаза организма.

Социальные (информационные, психогенные и эмоциогенные) стрессоры (2 группа) характеризуются как абсолютностью (количественностью), так и относительностью (качественностью) воздействий в виде неблагоприятных для организма, особенно конфликтных (на работе, в быту, в семье и т.д.) ситуаций. Причём современная жизнь не только увеличивает эту группу стрессорных воздействий на человека, но и часто не представляет возможностей избегать действия этих стрессоров на организм, заставляя его приспосабливаться к ним [4].

Следует, однако, подчеркнуть, что граница между этими двумя группами стрессорных воздействий весьма условна, ибо все жаже биологические мотивации человека социально опосредованы и как правило, протекают с активизацией эмоционального компонента.

Возникающие в организме в ответ на действие самых разных стрессоров те или иные реакции, как правило, представляют адаптивные (полезные) для человека реакции, способные восстановить нарушенный баланс.

В школе подросток сталкивается с самыми разными проблемами, негативное воздействие которых приводит к возникновению многих стрессовых состояний. Это может быть:

- Отвергающее отношение со стороны одноклассников (аутсайдерство, непохожесть на других, национальная и религиозная нетерпимость, конфликт и т.д.)
- Боязнь на уроке получить низкую оценку (из-за заниженной самооценки, несправедливости учителя, неуверенности, тревожности, невыученного из-за лени урока и т.д.);
- Отсутствие нормальных взаимоотношений с учителями (учитель постоянно недоволен учеником, учитель раздражен поведением, учителя не устраивает готовность к занятиям ученика, или: из-за отношения ученика к учителю как носителю неприятности, несправедливости, ожидания от него только отрицательных оценок, наличие «смыслового барьера» и т.д.);
- Предстоящие контрольные работы (нет уверенности в себе, боится родителей, ожидает неприятностей от школы из-за результатов контрольной и т.д.).

Негативное влияние различных стрессовых ситуаций сказывается на успеваемости ученика, его поведении, отношениях со сверстниками и педагогами, т.е. влечет за собой возникновение всех новых стрессовых ситуаций [4]. Каждый учитель требует от учащихся знания материала по своему предмету на достаточном уровне, что, с одной стороны, естественно, но, с другой стороны, желание школьника демонстрировать отличные результаты по всем дисциплинам иногда, к сожалению, не обходится без ущерба для здоровья и эмоционального благополучия.

Наиболее значимым из педагогических факторов риска является стрессовая педагогическая тактика, поскольку стресс, испытываемый ребенком из-за гонки, ограничения времени, неудач, неудовлетворенности взрослых (и педагогов, и родителей), длится бесконечно. Система окрика («Опять все тебя ждут!», «Опять ты не выполнил задание!» или «Ну что это за почерк!», «Ты опять не успел», «Совсем не стараешься», «Откуда таких понабирали»…) становится типичной и в конечном итоге приводит к сильнейшему стрессу. И действительно, «….динамическая соцреальность нашего времен помещает подростка в противоречивый контекст неоднозначных взаимоотношений»[9], которые нередко продолжаются и дома:

Материальное неблагополучие семьи (ребенок, подросток не ухожен, не накормлен, плохо одет,не имеет своего угла и т.д.)

Конфликты в семье (Родители ругаются, разводятся , дерутся, иногда воспитывает один родитель)

Отсутствие любви, а иногда и родительское равнодушие и жестокость.(Ребенок нежеланный, нелюбимый, является для родителя «обузой» ит.д)

Постоянное давление на ребенка из-за неуспехов в учении. (Родитель через ребенка самоутверждается, компенсирует свои неудачи, жестко запрограммирован на успех и т.д.)Между тем, известно, что «для положительной мотивации к школьному обучению, необходимо создавать для школьника «ситуацию успеха» [9,93]

Семья относится к категории семей-мигрантов,что мешает её адаптации в социуме. (А между тем,: «Культура межнационального общения –одно из важнейших качеств человека, хпрактеризующий общий уровень его воспитанности…» [9,93]

Негативное влияние различных стрессовых ситуаций сказывается на успеваемости ученика, его поведении, отношениях со сверстниками и педагогами, т.е. влечет за собой возникновение всех новых стрессовых ситуаций [4].

Как подчеркивает В.А.Бодров, микрострессы, которые по силе своего общего негативного влияния не уступают серьезным конфликтам, действуют практически ежеминутно. В такой системе «педагогических пощечин» и взрослые часто не видят ничего особенного. Но враждебное, скептическое, пренебрежительное а, нередко, подавляющее ребенка отношение учителя или грубое, несдержанное, излишне аффективное поведение невоспитанного или личностно измененного воспитателя, пытающегося справиться с детским коллективом « с позиции силы» - является очень трудной, а порой неразрешимой проблемой для ученика. Важно помнить, что авторитарный учитель, считающий знание своего предмета самой главной целью обучения детей, представляет серьезную опасность для психологического здоровья школьников. Поэтому крайне важно «жестко» контролировать работу таких педагогов [1].

Результаты исследований свидетельствуют, что в классах с авторитарным, жестким педагогом, воспитателем, классным руководителем текущая заболеваемость в 2 раза выше, число вновь возникающих неврологических расстройств в 1,5 - 2 раза больше, чем в классах со спокойным и доброжелательным педагогом (при равных условиях обучения) [1].

Одним из стрессовых факторов в школе является ограничение времени в процессе деятельности. В постоянном «цейтноте» школьник живет в течение 10 – 11 лет школьного обучения. Физиологам хорошо известен негативный эффект ситуации ограничения времени в процессе любой деятельности. При этом ограничение может быть связано как с увеличением объема и интенсивности учебных нагрузок, так и с технологией и методикой обучения.

Интенсификация учебного процесса идет различными путями. Первый, наиболее явный – увеличение количества учебных часов. Увеличение учебной нагрузки неизбежно нарушает режим, ведет к резкому сокращению сна и отдыха, вызывает утомление и тревогу… Есть второй вариант интенсификации – реальное уменьшение количества учебных часов при сохранении или увеличении объема учебного материала, что приводит к увеличению домашних заданий, и также к перегрузкам и утомлению[1].

Еще одним фактором риска для школьника является сам учитель. Он может владеть свом предметом, но может не знать ребенка, его индивидуальные особенности, его возможности. Школе остро нужен педагог, осознающий свою ответственность за эмоциональность школьника (а не только за знания), педагог, умеющий отстаивать (а в этом есть необходимость) интересы ребенка.

Многолетние исследования Института возрастной физиологии РАО позволили выявить школьные факторы риска, которые провоцируют стресс, негативно сказываются на росте, развитии и здоровье детей. Был выделен следующий комплекс педагогических факторов риска (ранжированы в зависимости от силы влияния): стрессовая педагогическая тактика; интенсификация учебного процесса; несоответствие методик и технологий обучения возрастным и функциональным возможностям школьников; нерациональная организация учебной деятельности; функциональная неграмотность педагога; отсутствие системы работы по формированию здоровья и здорового образа жизни [2].

Обычно, педагоги одни из первых замечают у школьников расстройство поведения, которое может явиться симптомом стрессового расстройства, что требует серьёзной индивидуальной работы.

Различают следующие виды симптомов, которые указывают на возможное действие стрессовых факторов на подростка:

- Физиологические - расстройства сна, общая утомляемость, психосоматические заболевания;

- Эмоциональные - раздражительность, тревожность, различные страхи, низкий эмоциональный фон и др.;
- Поведенческие - отсутствие последовательности в действиях, неспособность сконцентрироваться на каком-либо занятии, проявление неуважения или повышенной агрессивности по отношению к другим людям;
- Познавательные (когнитивные) - нарушение концентрации внимания, снижение интеллектуальных способностей [8].

Выявив у подростка один из перечисленных признаков, педагог не может быть уверен в стрессовом воздействии, важно более подробное изучение и наблюдение за школьником. Вместе с тем, сочетание нескольких симптомов вызывают идею о возможном стрессовом состоянии, в котором находится подросток. В этом случае помочь ему можно, объединив усилия семьи, классного руководителя, учителей-предметников, психолога, социального педагога.

Конечно, организуя работу с подростками, необходимо вовлекать в неё не только педагогов, но и родителей, а также и других его близких. Многие растут в так называемых неблагополучных семьях, и психолог, социальный педагог, классный руководитель или учитель - оказывается для них единственным источником помощи. Поэтому, очень важно во - время предвидеть появление возможной стрессовой ситуации. Эту сложную задачу можно решить, если взрослый, особенно педагог, обеспокоен не только успеваемостью школьника, но и заботиться об их эмоциональном состоянии. Педагог, психолог, учитель, воспитатель, пользующийся доверием и уважение подростков, способен помочь им ценным советом , своевременным предостережением , устранением негативного фактора, аутотренингом, реальной правовой или психологической помощью.

Нами была проведена опытно-экспериментальная работа, главной целью которой являлась проверка системы профилактики стрессов у подростков в условиях школьного социума.

При этом осуществлялось решение следующих задач:

1. Провести диагностику уровня стресса и стратегий его преодоления в экспериментальной группе подростков;
2. Разработать и провести систему мероприятий, способствующих профилактике деструктивного стресса у подростков;
3. Оценить результаты опытно-экспериментальной работы.

Опытно-эмпирический этап исследования проводился на базе МОБУ СОШ № 2 п. Матвеев-Курган в 2014-2015. В нём приняли участие 26 подростков в возрасте 14 – 15 лет.

Работа с имела три основные блока:

- Диагностический блок, включает психолого-педагогическое обследование.
- Коррекционно-развивающий блок, включает проведение различных упражнений.
- Контрольный блок, включает повторное психолого-педагогичекогое обследование, с целью определения эффективности реализованной программы.

В диагностике были использованы следующие методики:

1. Тест «Мой уровень стресса»
2. Анализ стиля жизни (Бостонский тест на стрессоустойчивость);
3. Самооценка особенностей стрессовых реакций ;
4. Оценка источников стресса подростков (рейтинг стресс-факторов);

Для определения наиболее значимых для данной категории испытуемых источников стресса (стресс-факторов) мы предложили учащимся составить рейтинг событий, ситуаций в их жизни, которые вызывают повышенное напряжение.

Приведем рейтинг источников стресса, выделенных подростками в экспериментальном классе (в порядке убывания значимости):

1. Учебные трудности (неуспеваемость, сложность материала, загруженность учебой, подготовка к экзаменам, контрольным) в качестве основных стрессоров упоминались подавляющим большинством опрошенных – 19 человек;
2. Отношения с учителями (конфликты, подавляющий стиль взаимодействия, выговоры и т.п.) волнуют 15 человек из 26-ти;
3. Проявление насилия (физического, психологического, косвенного, «травля» в коллективе) в различных ситуациях является источником стресса для 15 подростков;
4. Неблагоприятная семейная ситуация (развод, скандалы, конфликты, хронические проблемы в отношениях, алкоголизм, физические наказания, появление нового члена семьи и др.) негативно отражается на состоянии 14-ти подростков;
5. Отношения со сверстниками / в референтной группе становятся источником повышенной напряженности для 12 подростков;

6. Ситуации, неблагоприятные для самоотношения (изменения внешности, фрустрация, низкий социальный статус, унижение со стороны окружающих) упомянули 7 человек.

Результаты тестирования говорила о несформированности у большинства подростков конструктивных моделей преодоления стрессов. Из 26 подростков ассертивные действия в стрессовой ситуации использовали только 5 человек, вступление в социальный контакт и поиск поддержки – по 3 человека. Большинство подростков склонны были избегать стрессовых ситуаций (6 человек), у 4 подростков доминировали импульсивные действия, также 4 человека склонны были к проявлению агрессии в ответ на стресс.

Таким образом, результаты констатирующего этапа эксперимента свидетельствали о высокой уязвимости для стресса значительной части испытуемых, недостаточной сформированности стрессоустойчивости и отсутствии адекватных моделей преодоления стрессовых воздействий.

Полученные в ходе диагностики результаты определили необходимость разработки и проведения профилактической работы по предупреждению деструктивного стресса у подростков. Предполагалось:

1. Овладение навыками различных тренинговых техник.
2. Получение знаний о факторах и причинах развития психологического стресса различного типа.
3. Овладение навыками ведения «Дневника стрессов» и «Календаря радостей».
4. Овладение навыками положительно направленного мышления в любых проблемных ситуациях.
5. Работа с индивидуальными траекториями стресса.

В ходе работы использовались следующие психодиагностические методы для отслеживания результатов действия тренинговой программы:

1. Включенное наблюдение.
2. Устный опрос, письменный опрос.
3. Анализ письменных и устных самонаблюдений .

Было проведено несколько занятий

Принципы проведения занятий были следующие :

1. Рефлексивность. Умение анализировать.
2. Универсальность. Использование на любых занятиях элементов знаний.
3. Безопасность. Доброжелательная обстановка, принятие каждого школьника, конфиденциальность информации, получаемой в ходе наблюдения.
4. Соответствие возрастным возможностям. Учёт возраста школьников.
5. Включенность. Умение участвовать во всех мероприятиях школьников.
6. Комплексность. Использование различных подходов в преодолении стрессов.

Всего было проведено 9 занятий.

1. Знакомство. Правила и цели групповой работы.
2. «Стресс и психологическое здоровье»,
3. «Мир наших эмоций и стрессовые состояния»,
4. Тренинг конструктивной коммуникации,
5. Тренинг уверенности в себе для подростков «Жизнь по собственному выбору»,
6. «Антистрессовый образ жизни» - тренинговое занятие по эффективному планированию времени,
7. Тренинг для старшеклассников «Готовимся к ЕГЭ (ГИА)»
8. Экстренные методы борьбы со стрессом,
9. Заключительное занятие. Диагностика.

По итогам проведенных психологом мероприятий мы провели повторную диагностику уровня стресса и стрессоустойчивости подростков.

Итоговая диагностика показала следующие изменения:

По результатам итогового тестирования видно, что большая часть испытуемых (14 человек из 26) имели нормальный уровень стресса, соответствующий в меру напряженной, активной жизни современных подростков. 7 учащихся данного класса имели высокий уровень стрессоустойчивости (до проведения программы на этом уровне были только 4 чел.).

- Большинство подростков развили навыки конструктивного преодоления стрессовых ситуаций:
- Ассертивные действия используют 8 человек (до проведения программы только 5),
- Просоциальные модели совладания характерны в общей сложности для 11 человек (2,3 шкала),

- Сократилось количество подростков, использующих деструктивные модели преодоления стресса (избегание, импульсивные, агрессивные действия).

Таким образом диагностика, проведенная по итогам профилактической работы, показала формирование достаточного уровня стрессоустойчивости, а также овладение конструктивными моделями преодоления стрессовых ситуаций у большинства подростков.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бодров В.А.Психологический стресс: Развитие учения и современное состояние проблемы. – М.: Наука, 1995. – 288 с.
2. Бойко В.В. Трудные характеры подростков: развитие, выявление, помощь.- СПб.: Союз, 2002. – 220с.
3. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебник (Учебник нового века)- СПб: Питер, 2000. – 304 с.
4. Бохан Т. Г. Стресс и стрессоустойчивость: опыт культурно-исторического исследования / Т. Г. Бохан. - Томск: Изд-во «Иван Федоров», 2008. – 267 с.
5. Брызгалова С.И. Введение в научно-педагогическое исследование: Учебное пособие. 3-е изд., испр. и доп. – Калининград: Изд-во КГУ, 2003. – 151с.
6. ГиссенЛ.Д. Время стрессов. - М.:ФиС, 1990.–- 192 с.
7. Карандашев В.Н. Как жить в условиях стресса. – СПб.: Питер, 2003. – 276 с.
8. Вильяме К. Тренинг по управлению стрессом. - М.: ЭКСМО, 2002. –272с.
9. Молодцова Т.Д. Дети из семей мигрантов и их адаптированность в школьном социуме.//Международныйжурнал экспериментального образования-2013 №3 – С.93-95.
10. Селье Г.Стресс без дистрессов.- М.:Медиа ,2012.–307с.

Т.П. Мышева

МУЗЕЙ В ЕГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

Аннотация. В статье дается анализ одной из форм социокультурной деятельности музея – экскурсии с точки зрения ее психологической направленности. В экскурсии находят свое отражение такие элементы психологии как: познание, ощущение, восприятие, представление, которые используются научным составом музея при подготовке и проведении экскурсий.

Ключевые слова: музей, социокультурная деятельность музея, экскурсия, аудитория, познание, ощущение, восприятие, представление.

T. P. Mysheva

MUSEUM IN ITS PSYCHOLOGICAL ASPECT

Abstract. The article gives the analysis of one of the forms of sociocultural museum activity. It is the excursion, which can be examined from the point of view of psychological trend. It depicts such elements of psychology as: knowledge, sensation, perception and imagination, which can be used by the musicians during their preparation and conducting of excursions.

Ke ywords: museum, sociocultural museum activity, excursion, audience, knowledge, sensation, perception, imagination

Музей, являясь общественным институтом, рассматривает социокультурную музейную деятельность, как деятельность, имеющую педагогическую и психологическую направленность. Она выражается не только в процессе общения посетителей и сотрудников музея, но и в процессе восприятия зрителями музейных экспонатов. Подобное восприятие приводит к когнитивным и эмоциональным ассоциациям, выражающимся отношениям человека к истории всего государства.

Прежде чем начнем рассматривать психологические особенности музея, музееведения и музейной педагогики, дадим определение психического состояния. В одном из словарей мы находим следующее определение психического состояния: «Психическое состояние – это определенный уровень психической деятельности, который проявляется в активности личности» [2, 162]. Личность активна в определенных конкретных условиях. В нашем случае такими условиями являются музей и его среда, в которой находятся экскурсовод и экскурсанты, а так же экспозиционные предметы, передающие определенную информацию.

Основной формой социокультурной образовательно-воспитательной деятельности музея является экскурсия. «Экскурсия – это коллективный осмотр объекта или музейного предмета по определенному маршруту под руководством экскурсовода» [2, 495]. Во время экскурсии экскурсанты осуществляют определенную сумму взаимосвязанных действий: «это движение группы по маршруту, движение относительно музейного объекта или предмета, рассмотрение памятников,

которые включены в маршрут, пояснения. Деятельность экскурсантов находит свое выражение в таких активных проявлениях, как: наблюдение, изучение, исследование объектов» [4,47].

В процессе социокультурной образовательно-воспитательной деятельности находят свое отражение элементы психологии. Рассмотрим, как проходит психологический процесс на примере городской экскурсии по Таганрогу.

Из психологии мы знаем, что «существует несколько видов психического состояния человека: общее психическое состояние, которое лежит в основе восприятия; эмоциональное состояние, заключающееся в настроении; интеллектуальное творческое состояние, включающее компетентность экскурсанта и волевое состояние, предусматривающее готовность к слушанию, т.е. готовность к действию» [5, 145].

В ходе экскурсии научный сотрудник, методист и экскурсовод учитывают такие черты слушателей, как: способность, характер, темперамент, память, наблюдательность, воображение. Работая с группой, экскурсовод принимает во внимание ее мотивацию и уровень ее активности, который зависит от психического состояния каждого из ее участников.

Итак, экскурсия – это процесс, состоящий в усвоении определенной подлинной информации. Познание в музее осуществляется через экскурсию, на которой происходит взаимодействие экскурсанта и объекта или музейного предмета. В процессе этого взаимодействия экскурсант получает знания, т.е. познание осуществляется в такой последовательности: наглядность (объект или музейный предмет) способствует восприятию, включающему ощущение и представление, последнее (представление) формирует понятия. Познание музейного объекта или предмета начинается с их восприятия экскурсантами через органы чувств (зрение и слух). Таким образом, формируется представление, и далее идет процесс логического познания, приводящий к абстрактному мышлению экскурсантов, заканчивающемуся выводами. Следовательно, можно сказать, что на экскурсии процесс познания состоит из двух частей: чувственного познания (ощущение, восприятие, представление) и логического познания, развивающего мышление.

Как происходит процесс познания в городской экскурсии по Таганрогу?! Экскурсия обычно начинается с посещения исторического бульвара, где на высоком постаменте установлена, вылетая в бронзе в натуральную величину, фигура Петра. Царственная особа изображена в форме офицера Преображенского полка. Памятник возвышается над всем городом, показывая, что именно в этом месте высадился Петр с целью выбора выгодного местоположения крепости, которая послужила бы форпостом для укрепления южной границы государства Российского. Таким образом, первоначально у экскурсантов возникает чувственный образ, отражающий такие свойства объекта как его форму, размер, тяжесть материала, из которого он сделан, т.е. возникает ощущение чего-то большого, а значит величественного. Возникает образ великого правителя государства Российского, т.е. через восприятие объекта мы приходим к представлению образа воплощенного в памятнике. И далее экскурсовод повествует, к какой дате было приурочено создание памятника (к 200-летию города). Значимую роль в установке памятника сыграл наш земляк писатель А.П. Чехов. Именно к нему обратился в одном из писем глава города П.Ф. Иорданов с просьбой помочь в создании памятника. А.П. Чехов советует П.Ф. Иорданову, к каким авторам следует обратиться, и вопрос установки памятника становится одной из основных тем его переписки с главой города. П.Ф. Иорданов просит Чехова в один из его приездов в Париж побывать у М.М. Антокольского и поговорить с ним по поводу отлития памятника под его руководством. Размер памятника зависел от собранных денег (20 тыс. рублей). М.М. Антокольский дает свое согласие и договаривается в Париже с французской фирмой Грюе, которая выливает в натуральную величину фигуру Петра и морским путем доставляет в Таганрог в июле 1901 года. На лицевой стороне памятника имеется надпись: «Императору Петру I-му Таганрог:1698-1898». Первоначально памятник был установлен при входе в наш городской парк, а позднее он был перенесен на побережье Азовского моря. Именно в этом месте, стоя на крутом откосе, Великий Петр оценивал выгодное строительство крепости. После открытия памятника в письме главе города П.Ф. Иорданову А.П. Чехов писал: «памятник около моря это будет и живописно, и величественно и торжественно. Это памятник, который не дал бы Таганрогу даже всесветный конкурс, и о лучшем даже мечтать нельзя» [9, 125]. Создавая в воображении экскурсантов образ Петра I, и показывая его значимость для Таганрога, экскурсовод приводит слушателей к восприятию объекта через совокупность ощущений, т.е. через зрительное, слуховое, осязательное восприятие материала. Это приводит к познанию истории Российского государства и провинциального города. Чтобы экскурсанты познали окружающую действительность, экскурсовод ведет к зрительному восприятию музейного объекта.

«В экскурсии главным является активность внимания, приводящая к переживаниям и как результат к глубокому восприятию разбираемого материала. Так, рассказывая о памятнике, экскурсовод видит свою задачу в установке восприятия объекта, в обучении экскурсантов наблюдению особых деталей и особенностей памятника и местности, в которой он установлен. В нашем

случае – это описание событий, связанных с созданием памятника и его установкой именно на берегу Азовского моря. Все это ведет к восприятию истории всего государства Российского и маленького Таганрога в частности. Экскурсоводу здесь необходимо сделать установку на развитие мышления, приводящего к ассоциациям. Экскурсанты ассоциируют памятник в нашем городе с подобным памятником в Архангельске и в парке Петергофа. Однако в Петергофе статуя Петра имеет 3,5 аршина, а для Таганрога ее пришлось увеличить до 4 аршин, чтобы не повторить Петергофской статуи, и чтобы монумент был солиднее. В Таганроге памятник мощный и царственный, что передает величие царя и его влияние на историю государства» [5, 25].

Таким образом, мы видим, как экскурсанты, наблюдая экскурсионный объект, могут видеть его сходство и различие с другими объектами. Это приводит к верному восприятию объекта в целом.

Для активизации внимания экскурсантов делаются специальные установки, позволяющие обеспечить целенаправленный характер наблюдению, изучению, исследованию экскурсионного объекта. Прежде всего, слушатель активизируется правильно выбранным маршрутом и заостряет внимание на определенных объектах или музейных предметах (на памятнике Александру I, Домике Чехова, Лавке Чеховых, Гимназии А.П. Чехова, личных вещах Антона Павловича и т.д.). Таким образом, в рамках одного объекта установка носит кратковременный характер и выражается в отношении экскурсантов к памятникам культуры [6].

При проведении экскурсии необходимо учитывать знания, практические навыки и целостность восприятия разных деталей и свойств объекта. Так, «Лавка Чеховых», являясь образцом торгового заведение XIX века, представляла смесь самых разнообразных товаров, не поддающихся никакой классификации. Это была и бакалейная лавка, в ассортименте которой находился такой товар, как чай, сахар, кофе, сахарные головы, здесь же духи, веники, восковые свечи, керосин и многие другие товары. Рядом располагалась аптека без разрешения начальства, где продавались аптечные травы, из которых тут же составлялось лекарство, и, будучи уже доктором А.П.Чехов недоумевал, почему пациенты отца не умирали от безграмотного состава трав, приготовленного Павлом Егоровичем, не имевшем специального медицинского образования. Остается предположить, что данное лекарство просто не принималось больными. У окна находилось место, где торговали «распивочно и на вынос», где каждый желающий мог выпить стаканчик сантуринского вина и рюмку водки (при лавке был погребок с сантуринскими винами и водкой). Но здесь, же был и клуб для праздных завсегдатаев, проводивших свободное время у Павла Егоровича. Это были такие колоритные фигуры, как: дюжие кузнецы – участники хора, странники в пестрых одеждах, монахи, учителя гимназии, близкие родственники и знакомые. Вся лавка с ее предметами создает целостность восприятия не только дома, в котором жила семья Чеховых, но и всего торгового города этого периода времени.

Необходимо заметить, что в основе полученного от объекта восприятия лежат познавательные, эмоциональные и волевые виды психических процессов.

Познавательный процесс включает в себя ощущение, представление, мышление, воображение; эмоциональный находит свое отражение в переживании и волевой включает активизацию работы памяти и сохранение внимания. Так для сохранения внимания в конце экскурсии по мемориалу «Лавка Чеховых» экскурсовод прибегает к рассказу эпизода омовения деревянного масла. Суть рассказа состояла в том, что однажды в лавку были завезены бочки с деревянным маслом (в свежем виде оно использовалось в пищу; в просроченном сроке годности его можно было использовать для лампад). Чтобы проверить качество привезенного масла, одна из бочек была вскрыта, однако забыли закрыть бочку крышкой на ночь. В результате, утром обнаружили на поверхности масла мертвую крысу, которая, видимо, решила напиться масла, соскользнула с края бочки и утонула. С маслом необходимо было расстаться. Однако, Павел Егорович не хотел расставаться с испорченным маслом, так как это принесло бы большой ущерб его доходам, которые от торговли в лавке и так составляли минус три копейки. Что делает отец писателя? Чтобы показать, что масло пригодно к употреблению, Павел Егорович пригласил протоиерея Покровского для омовения масла. Обряд был совершен в присутствии всех домочадцев (присутствовали там и родственники Павла Егоровича – Андрюшка и Гаврюшка, выполнявшие роль зазывал в его лавке). Протоиерей Покровский освятил масло, а Павел Егорович заставил своих детей обмакнуть хлебный мякиш в масло и съесть. Дети не могли не подчиниться воле отца и с отвращением выполнили его приказ. Но, несмотря на проделанную процедуру, масло в ход не пошло. Остается предположить, что Андрюшка и Гаврюшка исполнили свою роль. Они благополучно рассказали клиентам о непригодности и вреде имеющегося в продаже масла [9,89].

Таким образом, мы можем прийти к заключению, что в процессе экскурсии экскурсовод создает эмоциональную окраску музейному материалу и вместе с ним всему музейному объекту, что приводит к эмоциональному восприятию объекта, воссозданию образа объекта и заставляет экскурсантов размышлять. Это есть не что иное, как внешнее воздействие на личность, на ее

психическое состояние. Опытный экскурсовод, характеризуя объект, знает, на что следует обратить внимание (на процесс омовения масла), и как использовать психическое состояние слушателей.

Не менее эмоциональное восприятие имеет повествование о городском парке, основанном в 1806 году. Первоначально это был аптекарский парк, где выращивались лечебные травы. Затем в парке было посажено большое количество деревьев, и возник городской парк.

Соученик А. Чехова по гимназии В. Зелененко писал: «Говоря о жизни таганрогских гимназистов, нельзя обойти молчанием и таганрогский прекрасный, редкостный, можно сказать, городской сад, в котором гимназисты устраивали свои конспирации, собрания, собирались по вечерам, совещались по поводу предстоящих экзаменов» [7, 116]. В саду была прекрасная тенистая уединенная аллея, обсаженная старыми деревьями и белой акацией, называвшаяся «Гимназической». Именно здесь, на этой аллее собирались гимназисты. А.П. Чехов в гимназические годы и во время своих приездов в родной город часто бывал в городском саду и в одном из писем своей сестре писал из Таганрога: «Был в саду. Играла музыка. Сад великолепный. Пахнет дамами, а не самоварным дымом как в Сокольниках» [9, 148].

В данном эпизоде большое внимание экскурсовод уделяет такому факту интенсификации восприятия, как интерес к наблюдаемому объекту. И с этой точки зрения он показывает значимость и необычность объекта, т.е. городского парка глазами А.П. Чехова и его окружения (В. Зелененко). А любому психологу известен тот факт, что отсутствие интереса ведет к снижению активности личности. Интерес возбуждает к себе то, что уже отчасти знакомо (парк знаком, в нем экскурсанты неоднократно бывали, но вот интересных фрагментов о нем не знали, а таким интересным моментом являются гимназические годы А.П. Чехова, когда он посещал парк, а так же первоначальная направленность парка - «аптекарский парк»). Однако основной нитью излагаемого материала является использование парка в произведениях писателя. Так в рассказе «И то, и се» Чехов описывает случай, происшедший в Таганрогском городском саду. Таким путем создается психический мостик, который позволяет воспринять основную нить излагаемого материала. В связи с этим необходимо выбирать для экскурсии тот материал, который близок к душевному складу и эстетическому вкусу экскурсионной группы.

И еще один интересный эпизод из практики. Однажды летом в Таганрог приехала известная актриса со своим маленьким сынишкой. Мама решает посетить музей, однако мальчик не хочет идти в музей. И мама прибегает к хитрости, говоря сыну, что посмотреть музей «Гимназия А.П. Чехова» ему просто необходимо и очень полезно для знакомства с хорошей учебой Антона-гимназиста, ставшего в последствие большим человеком. И вот получив первое представление (от мамы) об учебе Антона Павловича, рыжеволосый двенадцатилетний мальчик с неохотой пришел в музей и первым делом захотел ознакомиться с учебными ведомостями ремесленных курсов Антона-гимназиста. И каким же было его изумление, когда увидев ведомости Антона, он обнаружил, что Чехов в детстве был троечником. Мы увидели первое эмоциональное восприятие не совсем благополучной учебы Антона. Экскурсоводу необходимо было постараться заинтересовать ученика таким музейным материалом, который привел бы ребенка к размышлению и соответствующему выводу. Экскурсовод сконцентрировал внимание ученика на обстоятельствах, приведших Антона к неудовлетворительной учебе: постоянное дежурство в лавке отца, участие в спевках хора кузнецов, организованного отцом, большим любителем церковного пения. Все это отнимало много времени и здоровья, оставляло грустные воспоминания о детских годах. Чтобы изменить первое впечатление мальчика об учебе Антона, экскурсовод прибегает к игре: игра-путешествие по гимназическим залам, где он останавливается у самых интересных предметов. Это и фотографии учителей гимназии, и аттестат зрелости Антона, отражавший его успеваемость, и гимназический класс со всеми его атрибутами (библиотекой, глобусом и интересной конструкцией парты), и контрольная работа по математике с отличной оценкой, написанная Антоном в выпускном классе. Это и одежда Антона Павловича Чехова, малые юмористические рассказы, каменная баба, которую можно было увидеть в Приазовской степи, и которую мальчик видел впервые. В конце экскурсии ученик поменял свое мнение об Антоне, как гимназисте и сделал вывод, что, несмотря на все трудности, Антон Чехов окончил гимназию успешно и поступил в московский университет на медицинский факультет. Результат обучения в гимназии был на лицо.

Экскурсионная методика позволила использовать различные способы активизации восприятия материала. Началом восприятия стал процесс узнавания предмета, наблюдаемого участником экскурсии. Происходило опознание предметов, известных маленькому слушателю по фотографиям, репродукциям, описаниям. Узнавая объект, экскурсант призывал себе на помощь память. Он старался припомнить, где он видел этот предмет. В его сознании происходила замена облика предмета, запечатленного в памяти по изображению на фотографии, рисунку (изобразительная наглядность) объективным отражениям подлинника (натуральная наглядность). Основой

его узнавания явилось мысленное сравнение имеющегося восприятия с тем, что сохранилось в памяти совсем еще юного зрителя.

Чтобы активизировать восприятие мальчика были использованы различные формы рассказа. Одна из них - проблемное изложение материала, когда экскурсовод ставил вопрос, требующий разрешения, и вовлекал экскурсанта в поиски необходимого ответа. Предлагалось решить одну из гимназических задач и посмотреть, справится ли мальчик с ее решением, сравнить оценки Антона с его собственными оценками. Другой способ активизации восприятия был переход в рассказе от монолога к диалогу (как ты считаешь, необходим ли был урок закона божьего в гимназии, и надо ли его вводить сейчас в обычной школе?). Ученик, используя свои знания, подыскивал ответы на этот вопрос, сверяя их с сообщениями экскурсовода. Важное место в восприятии материала имел психологический аспект, т.е. устойчивое настроение ребенка, включающее его жизнерадостность, непосредственность и увлеченность.

Получив знания о том или ином предмете, у экскурсанта возникает представление, приводящее к обобщению, т.е. к сравнению ранее запечатленных в его сознании образов, с тем, что он наблюдает в данный момент. Таким образом, ученик получает достоверную информацию о предмете. Однако представление не раскрывает внутренних связей объекта. Это просто образ предмета, воздействующего на органы чувств человека, и вызывающего воспоминание о том, что уже приходилось знать и видеть, т.е. образ, созданный усилиями продуктивного воображения. Таким образом, представление осуществляется в двух формах - в виде воспоминания и в виде воображения.

Представление связано с мышлением, в процессе которого экскурсант сравнивает и сопоставляет, анализирует и синтезирует. Мышление позволяет человеку получить знания об объектах, их свойствах и отношениях, которые не могут быть принятыми на чувственной ступени познания. Это процесс обобщенного отражения, установления существенных связей и отношений между предметами и явлениями действительности (обучение в гимназии, выраженное соответствующими предметами, продиктовано социальными условиями второй половины XIX века).

Результатом мышления является образование понятий, т.е. итог познания предмета или объекта. Такими понятиями являются: экспозиция, ведущий текст, музейный предмет, объект исторического значения, мемориальный предмет или объекты, которые представляют собой совокупность суждений о наиболее общих существенных признаках, отличающих наблюдаемый предмет или объект от других предметов или объектов, которые входят в маршрут экскурсии или наблюдались экскурсантами ранее. Понятие в рассказе экскурсовода обретает форму мысли, которая что-либо утверждает в отношении конкретного предмета или явления, его связей с другими предметами или явлениями. Полученное на экскурсии понятие имеет такие формы мышления, как суждение и умозаключение. Например, карцер в музее «Гимназия А.П. Чехова» повествует о том, что в нем отсиживались гимназисты за невыполненные задания, за несвоевременное посещение театра, за грубость старшим. «Как Вы думаете, сидел ли в карцере Антон?» - следует вопрос экскурсовода. Да, Вы правы, сидел, так как, часто, дежуря в лавке своего отца, он не выполнял домашнее задание, не соблюдал формы гимназиста и, нарушая запрет администрации гимназии, посещал вечером театр. Трудно сказать, сколько раз сидел в карцере будущий писатель. Но известно одно, что наказанные гимназисты обычно оставлялись без обеда. А в одном из писем своему другу по гимназии, в последствие ставшему артистом МХТ Вишневскому, А.П. Чехов писал: «Думал ли кто-нибудь когда-нибудь, что один из безобедников будет играть в пьесе другого безобедника» [9, 145] Исходя из этого, мы приходим к заключению, что и один, и другой сиживали в карцере, а вот сколько раз, трудно сказать.

В процессе экскурсионной деятельности экскурсовод использует аналогию, т.е. сравнивает сходные признаки предмета и событий, имевших место быть в тот период времени.

Метод аналогии предполагает использование самых различных ассоциаций. К. Д. Ушинский подразделяет ассоциации по сходству, порядку времени, единству места. Он подчеркивает: "...ничто так не уясняет нам особенности какого-либо представления, как противоположность его с другим представлением - белое пятно ярко вырезывается на черном фоне, черное - на белом" [8, 345] . При встречах со многими явлениями и предметами в сознании человека возникают определенные ассоциации. Так аттестат зрелости А.П. Чехова и гимназический классе ассоциируются с самим учебным процессом, проходившем в классическом учебном заведении на Юге России; торговое заведение «Лавка Чеховых» дает полное представление о существовавших торговых заведениях города, ассоциируется с жизнью купцов-лавочников.

Важную роль в процессе познания на экскурсии играет память. Существует три вида памяти: произвольная и непроизвольная, непосредственная и опосредованная, кратковременная и долговременная.

Особыми видами памяти являются: двигательная (моторная), эмоциональная, образная и словесно-логическая. В экскурсии главное место отводится образной памяти, типом которой

являются зрительная, слуховая, осязательная, обонятельная и вкусовая. Восприятие материала на экскурсии связано в основном с показом, т.е. зрительной памятью, с рассказом, т.е. слуховой памятью и построено на осмысленном запоминании материала. Успешному запоминанию способствует установка на запоминание, которую дает экскурсовод. Так, при посещении гимназии экскурсовод делает установку на образовательном процессе в гимназии и годах обучения А.П. Чехова в данном учебном заведении. Излагая материал, экскурсовод опирается на зрительную память экскурсантов, используя, прежде всего, долговременную образную память и информацию, которая в ней хранится.

Люди с развитым интеллектом (мыслительными способностями) лучше усваивают информацию. Люди с неразвитым интеллектом, имея слабую память, нуждаются в подробных разъяснениях, повторении, обширном комментировании наблюдаемого.

Материал, который излагает экскурсовод, должен быть осмыслен экскурсантом, а для этого он должен быть значимым и интересным. Именно значимый материал обращает внимание слушателей, сосредотачивает мысли. К.Д.Ушинский называл внимание единственной дверью, через которую впечатления внешнего мира приходят в душу человека. Но для того, чтобы внимание человека было направлено на определенные объекты, необходимо его организовать и управлять им (карцер в здании музея «Гимназия А.П. Чехова» предполагает сосредоточить внимание на наказаниях, и на факте присутствия в нем Антона Чехова). В рассказе экскурсовода важное значение имеет произвольное и послепроизвольное внимание. Устойчивость произвольного внимания обеспечивается новизной, необычностью самого объекта, неожиданностью полученной устной информации (информация об Антоне троечнике), а послепроизвольное внимание характерно тем, что увлекает, захватывает и не требует от человека волевых усилий (рассказ о карцере). На основе возникшего интереса к объектам показа и рассказа развивается активная мыслительная деятельность экскурсантов [4, 45]

Не менее важно в экскурсии иметь в виду пределы объема внимания. "Объем внимания - количество объектов, которое может быть воспринято и запечатлено человеком в относительно короткий срок времени" [2, 465]. Для этого необходимо тщательно выбирать маршрут, не перегружая его объектами или предметами.

Успех экскурсии зависит от степени концентрации внимания, которое может снижаться по ряду причин: монотонность рассказа, его обилие, бедность языка, однообразие информации, отсутствие связи рассказа с показом.

Важное место в концентрации внимания и формировании интереса к теме занимает вступление, которое вводит экскурсантов в содержание экскурсии. Устойчивость внимания экскурсантов во многом зависит от того, с какого объекта начинается экскурсия, и чем маршрут будет завершен.

"Исходный пункт должен дать завязку экскурсионного маршрута, и притом так, чтобы в дальнейшем развитии экскурсии постепенно получалось более полное выявление экскурсионного сюжета; конечный пункт должен намечаться так, чтобы в нем можно было закруглить и обобщить экскурсионный материал всего маршрута и таким образом подвести итог всей экскурсии" [4,54].

Исходя из выше изложенного, следует сделать следующие выводы:

1. Знание основ психологии позволяет научному составу музея правильно строить экскурсионный процесс, который включает интересную информацию по избранной аудиторией теме,

2. Использование элементов психологии позволяет экскурсоводу полнее уяснить технологию действия психологических механизмов усвоения личностью информации.

3. Эффективность экскурсии в значительной мере зависит от того, насколько экскурсовод владеет психологией, правильно понимает сущность психических процессов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бакушинский А.В. Исследования и статьи. – М.: Сов. Художник,1981. – 116 с.
2. Большая Советская Энциклопедия. Изд. 3-е. Т. 20. - М.: Сов. Энциклопедия, 1975. - 514, 162 с.
3. Грановская Р.М. Элементы практической психологии. Л.:ЛГУ, 1988.-24 с.
4. Емельянов Б.В. Экскурсоведение. - М.: Советский спорт, 2004. – 215 с.
5. Казаков В.Г., Кондратьева Л.Л. Психология. – М.: Высшая школа, 1989. – 159 с.
6. Мышева.Т.П. Музейная педагогика в современном социокультурном образовательном контексте. - Таганрог, 2008. – 159с.
7. Мышева.Т.П. Развитие музейно-образовательной компетентности студентов на материале регионального компонента. –- Таганрог, 2011. – 213 с.
8. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. Т.2 – М.: Учпедгиз, 1954. – 385 с.
9. Филевский П.П. История города Таганрога. М., 1898. – 289 с.

Е.В. Осадчая

ФОРМИРОВАНИЕ ХРОНОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ, УМЕНИЙ И НАВЫКОВ НА УРОКАХ ИСТОРИИ В 5 КЛАССЕ В РАМКАХ ФГОС

Аннотация. В статье рассматривается проблема организации образовательного процесса в рамках ФГОС, который должен обеспечивать систематическое формирование у учащихся 5-х классов хронологических знаний, умений и навыков. Приведены основные виды хронологических заданий. Рассматриваются методические приемы, позволяющие добиваться высокого качества знаний по предмету при решении проблемы. Приведен пример технологической карты урока с использованием заданий по хронологии и электронных образовательных ресурсов.

Ключевые слова: хронология, периодизация, опорные даты, электронные образовательные ресурсы, ФГОС.

E.V. Osadchaya

THE FORMATION OF CHRONOLOGICAL KNOWLEDGE, ABILITIES AND SKILLS ON THE HISTORY LESSONS IN THE 5TH GRADE IN THE FSES

Abstract. In the article the problem of organization of educational process in the FSES, which should provide a systematic formation of the pupils of the 5th classes of chronological knowledge, abilities and skills. Examines instructional techniques, allowing to achieve a high quality of subject knowledge in solving problems. Given an example of the routing of the lesson with the use of tasks in chronological order and electronic educational resources**.**

Keywords: chronology, periodization, epoch date, e-learning resources, FSES**.**

Существует представление о том, что знать историю – это быстро и безошибочно называть даты и вспоминать, кто был правителем в это время. Время идет, меняются подходы к изучению истории, а мы все равно говорим о том, что в рамках учебного предмета «История» надо знать и даты событий и кто был правителем в это время (об этом убедительно свидетельствуют контрольно-измерительные материалы ОГЭ и ЕГЭ по истории). К предметным результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования по дисциплинам «История России» и «Всеобщая история» относится. в том числе, задача овладения базовыми историческими знаниями, а также представлениями о закономерностях развития человеческого общества [2]. В рабочей программе по истории в 5 классе указано: ученик научится: «определять место исторических событий во времени, объяснять смысл основных хронологических понятий, терминов (тысячелетие, век, до н. э., н.э.)».

По наблюдению психологов, подтвержденных практикой учителей, восприятие времени - самая трудная задача для детей 7-12 летнего возраста, поскольку их жизненный опыт несопоставим ни количественно, ни качественно с многовековой историей человечества. Педагог сталкивается с **проблемой**: «Как организовать образовательный процесс в рамках ФГОС, чтобы он обеспечивал систематическое формирование у учащихся 5-х классов хронологических знаний, умений и навыков?» Для решения проблемы необходимо решить следующие **задачи**:

1. Обозначить этапы формирования хронологических знаний, умений и навыков на уроках истории у обучающихся 5 класса.
2. Определить содержание учебного процесса для реализации механизма формирования хронологических знаний, умений и навыков у обучающихся 5 класса на уроках истории в условиях реализации ФГОС ООО.
3. Провести отбор методов, приемов и форм работы по формированию хронологических знаний, умений и навыков у обучающихся 5 класса на уроках истории.
4. Провести мониторинг результатов (промежуточных и по итогам года) форсированности хронологических знаний, умений и навыков у обучающихся 5 класса.

Хронологические задания, в которых согласно требованиям ФГОС можно выделить три уровня освоения, не только формируют репродуктивное умение – запомнить дату и расположить ее на ленте времени, но и рассчитаны на развитие творческих и логических способностей. К основным **типам заданий**, развивающих хронологические знания и умения по Е.Е. Вяземскому и О.Ю. Стреловой, относятся [3, 46]:

1. Нестандартные хронологические задачи;
2. Составление хронологических (синхронистических) таблиц, диаграмм;
3. Хронологические уравнения;
4. Тесты с выбором ответа по датам и событиям;

5. Тесты с выбором ответа на проверку и формирование умений соотносить факты с определенным периодом исторического развития;

6. Тесты с выбором ответа на проверку и формирование умений решать хронологические задачи;

7. Тесты на восстановление соответствия для проверки знания дат и событий;

8. Тесты на группировку хронологической информации;

9. Тесты с ограничениями на ответ для проверки знания дат и событий;

10. Тесты на определение хронологической последовательности событий;

11. Тесты на исключение лишнего;

12. Тесты на продолжение ряда в заданной последовательности.

При всем разнообразии хронологических заданий, важно правильно отобрать методические приемы использования подобных заданий для каждого конкретного класса. Темы «Путешествие в страну История», «Как заглянуть в прошлое?» являются ключевыми для формирования теоретических знаний, связанных с хронологией: происхождение христианского летоисчисления, введение понятий «век (столетие)», «эра», «до нашей эры», «наша эра», тысячелетие. Ребята уже знают, что такое «год», «сутки». Теперь им нужно осознать продолжительность года. Для этого учитель проводит беседу, выясняя, какие события ученики помнят из прошедшего года, что изменилось в жизни их семьи за это время. Затем он подводит их к пониманию продолжительности их жизни – 10-12 лет: что помните самое первое в жизни, что самое важное произошло за эти годы? На доске учитель чертит ленту времени. Это прямая линия, разделенная на равные отрезки, означающие определенное количество лет. Ученики работают с лентой времени в своих тетрадях. На ней они указывают свой возраст и самые главные события жизни: когда пошел в детский сад, школу, сколько лет был в саду и сколько учится в школе. Самые важные события в жизни ученик записывает на ленте времени. Затем начинается работа с понятиями десятилетие, век, тысячелетие.

После актуализации личного жизненного опыта можно уделить внимание тренировке в решении стандартных хронологических задач. Далее учитель рассказывает о том, как надо определять век. Если в четырехзначном числе после первых двух цифр идут нули, то первые цифры будут означать век: 1300 год — 13-й век, 1400 год — 14-й век. Но если на месте нулей будет любая другая цифра, то, значит, идет следующий век. Например, 250 год до нашей эры – это 3 век до нашей эры. Знания об определении веков в истории можно закрепить с помощью обычных часов. Например, на циферблате 17 часов 30 минут. 17 часов – это век. Если указываются любые минуты, кроме нуля, значит началось время следующего века. Таким образом, указанное время на циферблате 17 часов 30 минут означает, что уже начался 18 век.

Ученики получают элементарные сведения о римских цифрах. На уроках истории они узнают, что такими цифрами в книгах по истории принято обозначать века. Римские цифры состоят из прямых черточек, как, например, цифра V. Учитель пишет ее на доске и в ходе беседы задает вопрос: «Что она напоминает? Посмотри на свою руку. Сожми все пальцы вместе, а один большой отведи в сторону. Видишь, большой и указательный пальцы напоминают цифру V. Это будет ключевая цифра. «Если ты перед цифрой V поставишь черточку, то получишь цифру IV, если после нее — то цифру VI; две черточки — цифру VII; три черточки — цифру VIII.

А вот как пишется ключевая цифра 10 — X. Что она тебе напоминает? Это X в математике. Если мы поставим единичку перед …и т.д. Ребята узнают о том, что начальный момент системы летосчисления, а также сама система летосчисления называется эра, например, христианская или новая эра (наша эра). Эрой называют также крупный исторический период, а сам счет лет — летосчислением. Счет лет удобно вести в обе стороны от эры. В VI в. духовенство предложило вести счет лет от рождения Иисуса Христа. Долго спорили, когда он родился, и потом решили, что это событие произошло в 753 г. от основания города Рима. Эра от рождения Иисуса Христа получила название «новой». Мы живем в это время. А год, который сейчас идет, — ведет свое начало от времени рождения Иисуса Христа. События, которые произошли до новой эры, имеют обратный порядок счета лет, чем события нашей эры.

Запоминанию большого количества дат способствует образное обозначение времени. Метод двухсторонних карточек применялся еще в дореволюционной методике обучения истории. Особенностью подобных карточек является то, что с одной ее стороны записывается дата: например, 2600 г. до н.э. (строительство пирамиды Хеопса), а с другой стороны рисунок, соответствующий событию, в данном случае рисунок древнеегипетской пирамиды. Работа с карточками предполагала зрительное восприятие даты и рисунка. Впоследствии даты событий воспроизводились только по рисункам.

Для отработки стандартных хронологических заданий можно использовать следующие задания.

Запиши текст, заполняя пропуски.

В Двуречье протекают две реки: Е…….т и Т…..р. Страна, лежащая между Евфратом и Тигром, называется М……е.

Царь города Урук был любимым героем сказаний. Его звали Г……..ш.

Письмо, возникшее в Междуречье называется к …….ь.

Знаменитым вавилонским царем был Х……и. Он правил с _____ по _____ год до н.э. Он создал законы, которые состояли из _____ статей.

Затем, следующее **задание.**

Отметь на ленте времени годы правления царя Хаммурапи (1792-1750 гг до н.э.) Посчитай, сколько лет он правил. Вычисления делай письменно в тетради.

Нестандартные хронологические задачи основаны на соотнесении разных систем летосчисления, существовавших в древности и Средневековье. Этот тип задач эффективно используется на уроках по истории Древней Греции и Рима, арабов, отечественной истории и др., поскольку создаёт атмосферу реального прошлого, позволяет работать с оригинальными (неадаптированными) источниками и развивать творческие способности школьников. Например, даты важных событий Киевской Руси в таких задачах обыгрываются в двух вариантах - по христианскому календарю и «от сотворения мира».

В качестве диагностирующих и контрольных заданий по хронологии также используются следующие виды контроля знаний:

1. Тесты с выбором ответа по датам и событиям.
2. Тесты с выбором ответа на проверку и формирование умений устанавливать синхронность фактов.
3. Тесты с выбором ответа на проверку и формирование умений соотносить факты с определённым периодом исторического развития.
4. Тесты на восстановление соответствия для проверки знания дат и событий.
5. Тесты на группировку хронологической информации для развития и проверки умения соотносить исторические факты с определёнными периодами времени.
6. Тесты с ограничениями на ответ для проверки знания дат и событий.
7. Тесты на определение хронологической последовательности для проверки знания дат и событий, а также для развития и проверки умений определять их последовательность и взаимосвязи.
8. Тесты на исключение лишнего для развития умений рассуждать логически на основе знания дат и сущности исторических фактов.
9. Тесты на продолжение ряда в заданной последовательности для развития умений рассуждать логически на основе знания дат и сущности исторических фактов и др.

При изучении всеобщей и региональной истории, а также для межкурсовых связей ценным является приём заполнения синхронистических таблиц, фиксирующих наиболее важные события и явления, происходившие в разных странах примерно в одно и то же время.

Составление таких таблиц и их последующее использование при изучении однородных тем в других курсах истории или при систематизации и обобщении учебного материала помогает школьникам воспринимать историю разных стран и народов как единый всемирно - исторический процесс. Что касается работы с таблицами, своеобразным видом хронологических записей может служить хро**нотоп** — таблица, в которой главное внимание уделяется времени и месту изучаемых событий. Такой способ изучения хронологии эффективен при определении масштабов исторических событий, их типичности и закономерности. Примером может следующая таблица – хронотоп (таблица 1).

Таблица 1.

Таблица-хронотип

Вопросы для сравнения	**Древний Египет**	**Древнее Двуречье**	**Древняя Индия**	**Древний Китай**
Географическое положение государства древнего мира	Северо-восточная Африка	Западная Азия	Южная Азия	Восточная Азия
Какие реки есть в этой стране и куда они текут?	Нил	Тигр и Евфрат	Ганг и Инд	Хуанхэ и Янцзы
Города	Мемфис, Фивы, Ахетатон	Ур, Урук, Вавилон, Ниневия, Ашшур	Индрапрастха (Дели), Паталипутра, Сарнатх	Цзи (Пекин), Сяньян, Лоян, Чанша, Чэнду
Правители, когда они управляли страной	**Фараон Тутмос – 1500 г. до н.э.,**	**Хаммурапи (1792-1750 г. до н.э.)**	**Ашока 3-ий в. до н.э.**	**Цинь - Шихуан 3-ий в. до н.э.**

	Хеопс – 2600 лет до н.э.			
В каких богов верили жители этой страны?	Амон-Ра, Апоп, Нут, Геб, Сет, Ануб-ис	Шамаш – бог Солнца, Син – бог Луны, Эа – бог воды, Иштар – богиня плодородия и любви	Вишну, Ганеша, Брахма, Будда	Юйди – верховный владыка, Лэйгун бог грома, Шеньнун бог земледелия
Какая была в этой стране письменность?	Иероглифы, писали на папирусе	Клинопись на глиняных табличках	Брахми – слоговое письмо	Иероглифы, на бамбуковых табличках, которые потом связывали в книги
Главные достижения культуры	Гробницы для фараонов - пирамиды	Великий зиккурат в Уре, календарь	Цифры, шахматы	Великая китайская стена, бумага, шелк, порох, компас
Какие группы населения были в этой стране	Фараоны и вельможи, жрецы, крестьяне и ремесленники, рабы	Знать, купцы, крестьяне, рабы	Касты – жрецы, знатные воины, земледельцы, слуги и неприкасаемые	Знать и крестьяне

Образовательное пространство современного урока истории должно быть наполнено современными ресурсами, к числу которых относят электронные образовательные ресурсами (ЭОР). Для визуализации обучения на уроках истории активно применяют специализированные предметные электронные ресурсы, которые размещены на сайте Единой коллекции цифровых образовательных ресурсов. ЭОР позволяют организовать на уроках полноценную работу с текстами, таблицами, схемами, картами. Благодаря информационно-коммуникационным технологиям, появляется возможность создать при обучении эффект «погружения» в эпоху, повысить информационную насыщенность урока, выйти за рамки школьных учебников, дополнить и углубить их содержание. Развивается устойчивый интерес учащихся к изучаемому предмету.

Пример технологической карты урока.

Технологическая карта урока истории в 5 классе по теме «Религия Древнего Египта», в которой используются хронологические задания и ЭОР.

Ф.И.О. учителя: Осадчая Елена Владимировна.

Класс: 5 класс.

Предмет: история

Тема урока: «Культура Древнего Египта»

Место и роль урока в изучаемой теме: Глава 4. «Древний Египет». Тема «Религия Древнего Египта», 1й урок

Целевая установка урока:

Формирование первичных представлений о понятии «культура», об изобразительном искусстве, религии и научных знаниях египтян

Планируемые результаты в соответствии с ФГОС:

Предметные:

Знание религиозных верований и мифов древних египтян.

Метапредметные:

Познавательные УУД: умение работать с различными источниками информации, давать определения понятиям, готовить сообщения и презентации.

Личностные УУД: эстетическое восприятие памятников культуры. Потребность в справедливом оценивании своей работы и работы одноклассников.

Регулятивные УУД: умение организовывать выполнение заданий учителя. Развитие навыков самооценки и самоанализа.

Коммуникативные УУД: умение слушать учителя и одноклассников.

Личностные:

Познавательный интерес к изучению искусства и религии Древнего Египта

Характеристика этапов урока представлена в таблице 2.

Таблица 2.

Характеристика этапов урока

Этап	**Время**	**Цель**	**Содержание учебного материала**	**Методы и приемы работы**	**Деятельность учителя**	**Деятельность учащихся**

Организационный этап.	3 мин.	Подготовка учащихся к работе на уроке.	Организует класс на учебный процесс, сообщает цели урока	Эвристическая беседа.	Приветствует класс, создает эмоциональный настрой на работу. Выдвигает *проблемный вопрос: «Почему египтяне боялись погребения на чужбине?»* Учитель фиксирует гипотезы на доске.	Выдвигают гипотезы, предположения.
Этап проверки домашнего задания.	5 мин.	Проверить знания хронологии и умения ориентироваться в историческом пространстве. Проверка степени сформированности общеученых знаний и умений учащихся.	РЕШЕНИЕ ЗАДАЧИ: 1.Что было раньше образование единого государства в Египте или походы фараона Тутмоса в Азию? На сколько раньше? РАБОТА С КАРТОЙ: 1.Покажи на карте границы египетского государства при фараоне Тутмосе, какие страны он завоевал? ПРОВЕРКА ЗНАНИЯ ДАТ: 1.Какие важные исторические события произошли в: - 2600 г. до н.э. -1500 г. до н.э. -3000 г. до н.э.	Индивидуальный контроль знаний. Работа с лентой времени. Работа с картой. ФРОНТАЛЬНЫЙ ОПРОС ЗНАНИЙ. Проверка знания ранее изученных дат.	Формулирует индивидуальные задания для учеников. Напоминает ученикам, как решать исторические задачи. Проводит блиц-опрос с использованием двусторонних карточек	Ученик решает задачу на доске, комментирует. Ученик показывает на карте и комментирует. Называют события истории Древнего Египта
Этап всесторонней проверки знаний.	4 мин.	Выяснить степень усвоения изученного материала.	Учебник Ф.А. Михайловского (§11)	Проверка знаний понятий и определений.	Организует работу с понятиями.	По цепочке выполняют на доске задание (соединяют понятия и их определения, дописывают недостающую информацию), комментируют.
Этап подготовки учащихся к активному и сознательному усвоению нового материала.	5 мин.	Познакомить с новой темой урока. Обоснование ее значения в курсе истории Древнего мира.	Учебник Ф.А. Михайловского (§11)	Проблемная беседа	Уточняет понимание учащимися поставленных целей урока. С помощью презентации раскрывает основное содержание новой темы.	Отвечают на вопросы, решают задания. Обосновывают ответы. Делают записи в тетради.

Этап усвоения новых знаний.	15 мин.	Организовать все виды работ по усвоению новых знаний.	Материалы презентации «Религия Древнего Египта» http://school-collection.edu.ru/catalog/res/b2eac95f-45cd-4446-9a8b-806e974e34e0/?, основные вопросы: 1) Боги древних египтян. 2) Религиозные верования древних египтян. 3) Религия и власть фараона. ВОПРОС: Фараона называли в Египте «сыном Бога» и «великим богом». Его прославляли: «Он солнце, видящий лучами своими». Большой честью считалось, если фараон позволил целовать свою сандалию. О чем свидетельствуют эти факты? Какая связь существует между религией и государственной властью?	Проблемное изложение нового материала.	Организует работу с презентацией, излагает новый материал. Организует работу с учебником.	Отвечают на вопросы учителя. Сравнивают религиозные представления древних египтян и первобытных людей. Делают главный вывод: у древних египтян существовала вера в загробную жизнь, а значит, были религиозные верования. Решают проблемный вопрос.
Этап закрепления новых знаний.	10 мин	Выяснить степень усвоения изученного ранее и на уроке материала в ходе индивидуальной творческой самостоятельной работы. Вырабатывать умения критической оценки и самооценки.	Презентация для парной работы учеников. http://school-collection.edu.ru/catalog/res/edae7aef-2d14-473a-b4e4-5774f5155d3b/?	Самостоятельная работа	Организует взаимопроверку учеников, самостоятельную работу с источниками. Консультирует учеников. Проводит беседу по уточнению и конкретизации первичных знаний. Комментирует высказывания учащихся. Консультирует при возникающих затруднениях.	Работают в парах, которые формируются по принципу «Сильный – слабый» для взаимообучения и взаимоконтроля. Делают анализ социальной структуры древнеегипетского общества в парах. Работают с историческими источниками. Обсуждают способы решения заданий.

Итог урока. Этап информирования учащихся о домашнем задании, инструктаж по его выполнению	3 мин.	Соотнесение поставленных целей с достигнутым результатом, фиксация нового знания, Комментарий дом. задания.	§11, подготовить развернутый ответ на вопрос «Какие боги и религиозные верования существовали у древних египтян?».	Рефлексия, контроль, самооценка, взаимооценка.	Выставляет оценки, комментирует их. Беседует, связывая результаты урока с его целями. Подводит обучающихся к выводу урока. Отмечает степень вовлеченности учащихся в работу на уроке. Акцентирует внимание на конечных результатах учебной деятельности обучающихся на уроке. Дает комментарий к домашнему заданию.	Делают вывод по теме урока. Отвечают на вопрос - что получилось, что не получилось и почему? Записывают домашнее задание

Любая деятельность требует оценки результатов. Основным видом оценки деятельности, помимо проведения самостоятельных работ, диктантов, являются контрольные работы. В контрольные работы №1, № 3 и годовую контрольную работу были включены исторические задачи (задания).

Контрольная работа № 1

Вариант № 1

Отметь на ленте времени 753 год до н.э., когда был основан Рим и посчитай, сколько лет назад он был построен. Определи век и запиши его римскими цифрами.

Вариант № 2

Отметь на ленте времени 776 год до н.э., когда прошли первые Олимпийские игры и посчитай, сколько лет назад было это событие. Определи век и запиши его римскими цифрами.

Контрольная работа № 3

Вариант № 1

Антошка поспорил с Источниковедом. Он утверждал, что со времен первых олимпийских игр прошло уже более 3000 лет? Прав ли он? Найди ответ с помощью ленты времени.

Вариант № 2

Древние греки гордились тем, что разгромили персидский флот в Саламинской битве. Потомки древних греков уже отметили 2500 -летний юбилей этого сражения или нет? Найди ответ с помощью ленты времени.

Годовая контрольная работа

Вариант 1.

Отметь на ленте времени год, когда состоялось Марафонское сражение и год, когда был разрушен Карфаген. Вычисли, сколько лет прошло между этими событиями и какое из них было раньше.

Вариант 2.

Отметь на ленте времени год, когда состоялись первые Олимпийские игры и год, когда был основан Рим. Вычисли, сколько лет прошло между этими событиями и какое из них было раньше.

Все хронологические задания оценивались по трем уровням освоения (таблица №3).

Таблица 3.

Уровни освоения хронологических знаний, умений и навыков

Необходимый уровень	**Повышенный уровень**	**Максимальный уровень**
- нанести дату на ленту времени	- правильно вычислить	- определить век -проанализировать и сделать вывод

Данные по каждому ученику были зафиксированы в специальной таблице. Таким образом был осуществлен мониторинг выполнения хронологических заданий, задач по каждому учащемуся.

В конце учебного года было установлено, что качество знаний 5- классников по результатам контрольных работ выросло с 74% до 78%.

Таким образом, мы приходим к следующим выводам:

1) в школьном историческом образовании подготовка обучающихся в сфере хронологии является ведущим компонентом целей и содержания учебного предмета история;

2) работа с нестандартными хронологическими заданиями способствует освоению хронологических знаний и умений на не только на необходимом, но и повышенном и максимальном уровнях;

3) формирование хронологических умений и навыков не только на необходимом, но и повышенном и максимальном уровнях, положительно влияет на качество знаний обучающихся в целом;

4) отбор или разработка собственных хронологических заданий может сыграть пропедевтическую роль в изучении учебного материала.

Работая над развитием хронологических знаний, умений и навыков современный педагог должен помнить: важно не переусердствовать с датами и не отбить у своих учеников интерес к хронологии и периодизации прошлого, важно не только знать даты, но уметь анализировать историческую эпоху, конкретное историческое событие.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012г.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. http://base.garant.ru/55170507/#block_1000
3. Вяземский, Е.Е., Стрелова, О.Ю. Материалы курса «Как преподавать историю в современной школе: теория и методика». Лекции 5-8. М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2006. – 100с.
4. Горяйнов, С.Г. Задачник по истории России. Ростов-на-Дону.: Изд-во «Феникс»,1997. –320 с.
5. Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов. http://school-collection.edu.ru
6. Михайловский, Ф.А. Всеобщая история. История Древнего мира: учебник для 5 класса общеобразовательных учреждений. -3-изд. –М.: ООО «Русское слово», 2014. –296 с.
7. Про Антуан. Двенадцать уроков истории / Пер. с фр. Ю.В. Ткаченко. — М.: РГГУ, 2000. – 336 с.
8. Студеникин, М.Т. Методика преподавания истории в школе: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. –240 с.

Е.Г. Петрова

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ, ВХОДЯЩИХ В «ГРУППУ РИСКА» ПО ВОЗНИКНОВЕНИЮ НАРКОТИЗАЦИИ

Аннотация.Проблему, связанную со злоупотреблением психоактивными веществами, мы рассматриваем как проблему личности, которая употребляет наркотические вещества, в определенном социально-культурном контексте, при этом общество и культурная среда реагируют на это весьма противоречиво.

Ключевые слова: подростковый возраст, личностные особенности, группа риска, наркотизация.

E. G. Petrova

EXPERIMENTAL STUDY OF PERSONAL CHARACTERISTICS OF ADOLESCENTS INCLUDED IN THE "RISK GROUP" FOR THE EMERGENCE OF ANESTHESIA

Abstract. The problem with substance abuse, we considered the problem of person who uses drugs, in certain limited socio-cultural context, society and cultural environment react to it very contradictory.

Keywords: adolescence, personality peculiarities, risk, anesthesia.

Целью настоящего исследования является изучение психологических особенностей подростков, употребляющих наркотические вещества, и сравнительный анализ с группой детей подросткового возраста, не употребляющих наркотические вещества.

Гипотеза исследования: В процессе решения поставленных задач мы исходим из того, что некоторые личностные особенности могут вызвать риск возникновения наркотизации среди подростков; определив личностные особенности у подростков, не употребляющих наркотические вещества, можно выделить группу риска.

Для достижения цели и подтверждения гипотезы были поставлены следующие **задачи исследования:**

1. Проанализировать литературу по проблеме подростковой наркомании.
2. Определить личностные особенности у подростков, употребляющих наркотические вещества.
3. Определить различия личностных особенностей между подростками, употребляющих наркотические вещества, и подростками, не употребляющих наркотические вещества.

Объект исследования: подростки в возрасте 15 лет, состоящие на учете в Таганрогском наркологическом диспансере; и учащиеся 10-х классов МОБУ СОШ №34, 24 и 38 города Таганрога в возрасте 15 лет, не употребляющие наркотические вещества.

Предмет исследования: личностные особенности подростков, употребляющих наркотические вещества, и подростков, не употребляющих наркотические вещества.

Исследование осуществлялось поэтапно. В начале исследования была отобрана репрезентативная группа по результатам ознакомления с историями болезни подростков, состоящих на учете в наркологическом диспансере, в возрасте 15 лет, употребляющих наркотические вещества, из них юношей – 48, девушек - 15. Всего было изучено 63 историй болезни.

Из обработанных историй болезни было отобрано 20 подростков, употребляющих наркотические вещества, в возрасте 15 лет.

Для реализации поставленных задач нами были отобраны и использованы следующие личностные методики:

1. Опросник Шмишека (выявление акцентуаций у подростков);
2. Исследование уровня субъективного контроля (Роттер);
3. Методика определения уровня тревожности Спилбергера;
4. Шкала Цунга для самооценки тревоги;
5. Шкала оценки избегания опасности.

Необходимо отметить высокий диагностический потенциал выбранных методик для определения учащихся, входящих в «группу риска», что подтверждают исследования Мищенко В.И., Холиной О.А. и наши собственные экспериментальные работы [2][3].

В рамках нашей работы будут представлены промежуточные итоги экспериментального этапа исследованияпо первым двум методикам.

Из большого числа личностных методик был отобран опросник Шмишека, так как согласно теории акцентуированных личностей К.Леонгарда, существуют черты личности, которые сами по себе еще не являются патологическими, но могут при определенных условиях развиваться в положительном или отрицательном направлении. Черты эти являются как бы заострением некоторых присущих каждому человеку индивидуальных свойств.

Выделяют 10 основных типов акцентуаций (по К.Леонгарду):

1. Гипертимический тип – подростки этого типа склонны к повышенному настроению, оптимисты, быстро переключаются с одного дела на другое, не доводят начатое дело да конца, недисциплинированные, легко попадают под влияние неблагополучных компаний, склонны к приключениям, романтике. Не терпят власти над собой, но любят, когда их опекают. При сильной выраженности может привести к снижению самокритичности, потере чувства такта и дистанции в общении. Ведущая форма психологической защиты – отрицание.
2. Тревожный тип – как правило, это люди меланхолического склада с очень высоким уровнем конституциональной тревожности, не уверенные в себе, недооценивают, преуменьшают свои способности, застенчивы, пугаются ответственности. В общении могут производить впечатление несколько замкнутых, отгороженных от других людей, склонны заострять внимание на собственных неудачах и недостатках, предпочитают не брать на себя принятие смелых и ответственных решений.
3. Дистимический тип – имеют склонность к расстройствам настроения, чаще настроение пониженное, пессимисты, быстро истощаются в контактах и предпочитают одиночество, утомляемы.
4. Педантичный тип – преобладание черт ригидности и педантизма. Трудно переключаться с одной эмоции на другую, любят чтобы все было на своих местах. Бывают периоды злобно-тоскливого настроения, все их раздражает, могут проявлять агрессию; характеризуются обязательностью, точностью, ответственностью, хорошо выполняют работу, требующую добросовестности. Мотивация достижений ориентирована на стремление избежать неуспеха, порицания, а не на активное стремление к успеху.

5. Возбудимый тип – склонность к повышенной импульсивной реактивности в сфере влечений. Иногда могут наблюдаться раздражительность, конфликтность, агрессивность. Возбуждение может возникать внезапно.
6. Эмотивный тип – отмечается крайняя изменчивость и непостоянство настроения, богатство и полиморфизм эмоциональных оттенков, настроение может колебаться по самым незначительным поводам, отсутствуют устойчивые мотивы поведения, побуждений, влечений, интересов, стремлений. Часто отмечается повышенная внушаемость и пассивная подчиняемость.
7. Застревающий тип – люди этого типа склонны к «застреванию аффекта». Они педантичны, злопамятны, долго помнят обиды, сердятся, обижаются. Могут быть сильно одержимы одной идеей. В эмоциональном отношении ригидны. Иногда могут давать аффективные вспышки, могут проявлять агрессию.
8. Демонстративный тип – это люди, у которых сильно выражен эгоцентризм, стремление быть постоянно в центре внимания. Если нет особых способностей, тогда они привлекают внимание антисоциальными поступками.
9. Циклотимический тип –резкие перепады настроения, хорошее настроение коротко, плохое длительно, при депрессии ведут себя как тревожные, быстро утомляются, снижается творческая активность. При хорошем настроении ведут себя как гипертимные. В спокойном, среднем настроении производит впечатление общительного, покладистого человека.
10. Экзальтированный тип – подростки, склонные к аффективной экзальтации. Легко переходят в возбужденно-восторженное состояние в результате воздействия даже незначительных по силе раздражителей. Проявляется либо в повышенной речевой активности, либо в ярких эмоциональных проявлениях.

Все эти группы акцентуированных личностей объединяются по принципу акцентуации свойств характера или темперамента.

Тест–опросник содержит 10 шкал, которые реализованы в виде перечня из 88 вопросов, предполагающих один из двух вариантов ответов: «да» и «нет». Показатель считается выраженным, а акцентуированная черта представленной, если он превосходит 12 баллов.

Опросник «Уровень субъективного контроля» состоит из 7 шкал:

1. Шкала общей интернальности – высокие показатели соответствуют высокому уровню субъективного контроля в любой значимой ситуации. Такие люди считают, что большинство всяких важных событий в их жизни было результатом их собственных действий, чувствуют свою собственную ответственность за эти события и за то, как складывается их жизнь в целом; низкие показатели – низкий уровень собственного контроля. Такие люди не видят связи между своими действиями и значимыми для них событиями их жизни, не считают себя способными контролировать их развитие и полагают, что большинство их является результатом случая или действий других людей;
2. Шкала интернальности в области достижений – высокие показатели соответствуют высокому уровню субъективного контроля над эмоционально-положительными событиями и ситуациями. Такие люди считают, что они добились сами всего хорошего, что было и есть в их жизни, и что они способны с успехом достигать своих целей в будущем. Низкие показатели – у людей, которые приписывают свои успехи, достижения и радости внешним обстоятельствам: везению, счастливой судьбе или помощи других людей;
3. Шкала интернальности в области неудач – высокие показатели говорят о развитом чувстве субъективного контроля по отношению к отрицательным событиям, что проявляется в склонности обвинять себя в неудачах, неприятностях и страданиях. Низкие показатели – человек склонен приписывать ответственность за подобные события другим людям или считать их результатом невезения;
4. Шкала интернальности в области учебных взаимоотношений –высокие показатели – человек считает свои действия важным фактором в организации общей деятельности, в складывающихся отношениях в коллективе. Низкие показатели – склонность придавать более важное значение внешним обстоятельствам – учителям, друзьям, везению - невезению;
5. Шкала интернальности в семейных отношениях – высокие показатели – человек считает себя ответственным за события семейной жизни. Низкие показатели – человек считает не себя, а родителей причиной значимых ситуаций, возникающих в семье;
6. Шкала интернальности в области межличностных отношений – высокие показатели – человек считает себя в силах контролировать свои неформальные отношения с другими людьми, вызывать к себе уважение, симпатию. Низкие показатели – он не считает себя способным активно формировать свой круг общения и склонен считать себя свои отношения результатом действия своих партнеров;

7. Шкала интернальности в отношении здоровья и болезни – высокие показатели у тех, кто считает себя во многом ответственным за свое здоровье. В болезни обвиняют самого себя и полагают, что выздоровление во многом зависит от их действий Низкие показатели – считают здоровье и болезнь результатом случая и надеются, что выздоровление придет в результате действия других людей.

Необходимо ответить на предложенные 44 вопроса «да» или «нет».

Рассматривая результаты исследования акцентуаций характера у подростков, употребляющих наркотические вещества и учащихся средней общеобразовательной школы, не употребляющих наркотические вещества, мы представляем сравнительную характеристику групп по типам акцентуаций.

Характеризуя гипертимический тип у подростков, употребляющих наркотические вещества, мы отметили высокую степень выраженности акцентуации данного типа у 18 человек, что составляет 90% от общего количества группы. Это свидетельствует о тяге к риску, неразборчивости в знакомствах, эти дети легко попадают под влияние неблагополучных компаний (алкоголь и наркотики), имеют склонность к повышенному настроению, оптимизму, недисциплинированности.

Следующий проанализированный тип – тревожный. Акцентуированная черта является представленной у 5 человек - 25% в группе подростков, употребляющих наркотические вещества. Это говорит о повышенной чувствительности по отношению к реальной и мнимой угрозе, о застенчивости, неуверенности в себе. В общении могут производить впечатление несколько замкнутого, отгороженного от других людей человека.

Дистимический тип акцентуации характера в группе, употребляющих наркотические вещества, не выражен, то есть черта не является представленной.

Педантический тип проявляется у 1 подростка - 5%, употребляющего наркотические вещества, эта черта акцентуации представлена всего одним респондентом, что характеризует его как человека ответственного, добросовестного, ригидного, раздражительного.

Возбудимый тип представлен в группе подростков, употребляющих наркотические вещества, в количестве 3 человек - 15%. У этих подростков проявляется излишняя двигательная активность, возбуждение может возникать внезапно. Временами могут наблюдаться раздражительность и конфликтность.

Эмотивный тип ярко выражен в группе, употребляющих наркотические вещества, в количестве 16 человек - 80%, что составляет большую часть от общего числа подростков группы, это объясняется тем, что этот тип характеризуется отсутствием устойчивых мотивов поведения, влечений и преобладает повышенная внушаемость.

Застревающий тип акцентуации характера в группе, употребляющих наркотические вещества, выражен у 2 человек - 10%, люди этого типа склонны к «застреванию аффекта». Они педантичны, злопамятны, долго помнят обиды, сердятся, обижаются.

Демонстративный тип проявляется у 50% детей подросткового возраста, употребляющих наркотики. Это люди, у которых сильно выражен эгоцентризм, стремление быть постоянно в центре, они привлекают к себе внимание антисоциальными поступками (в данном случае, употребляя наркотики).

Циклотимический тип является представленной чертой характера у 16 подростков, употребляющих наркотические вещества – 80% детей, от общего количества группы. У них бывают резкие перепады настроения, хорошее настроение коротко, плохое длительно, при депрессии ведут себя как тревожные, быстро утомляются, снижается творческая активность. На фоне аффекта в депрессивной фазе могут неосознанно навредить самому себе, что может впоследствии привести к наркотической зависимости.

Экзальтированный тип представлен 3 подростками, употребляющими наркотические вещества, что составляет 15%. Они легко переходят в возбужденно-восторженное состояние в результате воздействия даже незначительных по силе раздражителей.

Таким образом, в группе подростков, употребляющих наркотические вещества, преобладают следующие типы акцентуаций характера: гипертимический (90%), эмотивный (80%), циклотимический (80%). Менее, на также значительно представлены в изучаемой группе подростков следующие типы акцентуаций: демонстративный (50%), тревожный (25%), возбудимый и экзальтированный (по 15% соответственно). Исходя из этого, можно сделать выводы о том, что подростки, имеющие широко представленные акцентуированные черты характера, при неблагоприятно сложившихся обстоятельствах имеют опасные тенденции возникновения асоциального поведения, наркотизации.

Далее будут представлены результаты подростков, не употребляющих наркотические вещества, по исследованию акцентуаций характера.

Гипертимический тип наблюдается у 5 учеников - 25% от общего числа подростков, не употребляющих наркотических веществ. Они склонны к повышенному настроению, оптимисты, быстро переключаются с одного дела на другое, не доводят начатое дело да конца, недисциплинированные, легко попадают под влияние неблагополучных компаний, склонны к приключениям, романтике.

Тревожный тип выражен у 4 человек - 20% подростков, не употребляющих наркотические вещества. Это люди меланхолического склада с очень высоким уровнем конституциональной тревожности, не уверенные в себе, недооценивают, преуменьшают свои способности, застенчивы, пугаются ответственности.

Дистимический тип представлен у 1 человека из группы подростков, не употребляющих наркотических веществ. Пессимист, предпочитает одиночество, быстро утомляем.

Педантический тип представлен 5 подростками - 25% в группе, не употребляющих наркотических веществ. Имеется преобладание черт ригидноси и педантизма. Трудно переключаются с одной эмоции на другую, любят, чтобы все было на своих местах.

Возбудимый тип у 3 подростков, не употребляющих наркотических веществ - 15% от общего количества группы. У этих подростков проявляется излишняя двигательная активность, возбуждение может возникать внезапно. Временами могут наблюдаться раздражительность и конфликтность.

Эмотивный тип проявляется у 8 подростков - 40%, не употребляющих наркотических веществ. Это свидетельствует об их способности сопереживать, глубоко чувствовать, тонко организованна эмоциональная сфера. В жизни все зависит от их настроения.

Застревающий тип - 5 подростков – 25%, не употребляющих наркотических веществ. Это характеризует их как слишком устремленных в одно, в эмоциональном отношении ригидны, имеют склонность к застреванию аффекта, педантичны, долго помнят обиды, сердятся.

Демонстративный тип у 5 человек, не употребляющих наркотических веществ - 25% от общего количества группы. Это люди, у которых сильно выражен эгоцентризм, стремление быть постоянно в центре внимания. Склонны привлекать внимание окружающих антисоциальными поступками.

Циклотимический тип представлен у 5 подростков, не употребляющих наркотические вещества - 25%. На фоне аффекта в депрессивной фазе могут неосознанно навредить самому себе, что может впоследствии привести к наркотической зависимости. Имеют резкие перепады настроения, хорошее настроение коротко, плохое длительно, при депрессии ведут себя как тревожные, быстро утомляются, снижается творческая активность. При хорошем настроении как гипертимные.

Экзальтированный тип представлен у 9 подростков, не употребляющих наркотических веществ. Легко переходят в возбужденно-восторженное состояние в результате воздействия даже незначительных по силе раздражителей. Проявляется либо в повышенной речевой активности, либо в ярких эмоциональных проявлениях.

Таким образом, в группе подростков, не имеющих наркотической зависимости, преобладают следующие акцентуированные типы: экзальтированный (45%), эмотивный (40%), застревающий, педантичный, гипертимный, демонстративный и циклотимический (по 25% каждый), что соответствует психофизиологическим особенностям подросткового возраста.

Нами был проведен тест, направленный на изучение особенностей субъективного контроля личностью, которая привязана к разным типам социальных ситуаций. Так как личность, находящаяся в наркотической зависимости, не способна адекватно контролировать свои действия, мы решили выяснить, насколько адекватно себя оценивают подростки, употребляющие наркотические вещества, в различных социальных ситуациях.

Рассматривая результаты исследования опросника уровня субъективного контроля, мы провели сравнительную характеристику двух групп: имеющих наркотическую зависимость и не имеющих наркотической зависимости.

По шкале общей интернальности в группе подростков, употребляющих наркотики, были получены следующие показатели: 17 подростков с низкими результатами, что составляет 85% от общего количества группы, и 3 человека - 15%, с высокими показателями. Высокие показатели соответствуют высокому уровню субъективного контроля в любой значимой ситуации. Эти дети считают, что большинство всяких важных событий в их жизни былорезультатом их собственных действий и чувствуют свою собственную ответственность за эти события и за то, как складывается их жизнь в целом. Низкие показатели – низкий уровень собственного контроля. Подростки не видят связи между своими действиями и значимыми для них событиями их жизни, не считают себя способными контролировать их развитие и полагают, что большинство их является результатом случая или действий других людей.

По шкале интернальности в области достижений выявлены следующие результаты: 19 подростков - 95%, употребляющих наркотические вещества, имеют низкие показатели и 1 человек - 5% с высоким показателем. Это говорит о том, что в этой группе подростки приписывают свои успехи, достижения и радости внешним обстоятельствам: везению, счастливой судьбе или помощи других людей.

Шкала интернальности в области неудач – в репрезентативной группе низкие показатели составили 12 человек – 60%, а высокие показатели – составили 8 человек – 40%. Высокие показатели говорят о развитом чувстве субъективного контроля по отношению к отрицательным событиям и интуициям, что проявляется в склонности обвинять себя в неудачах, неприятностях и страданиях. Низкие показатели – человек склонен приписывать ответственность за подобные события другим людям или считать их результатом невезения.

По шкале интернальности в области учебных взаимоотношений мы получили следующие показатели в группе употребляющих наркотические вещества: 19 подростков - 95%, имеют низкие показатели. С высоким показателем 1 подросток – 5%, что свидетельствует о склонности приписывать более важное значение внешним обстоятельствам – учителям, друзьям, везению – невезению, но не брать ответственность на себя.

Шкала интернальности в семейных отношениях имеет большое значение для детей подросткового возраста. Здесь необходимо отметить, что в группе подростков, употребляющих наркотические вещества, у всех респондентов низкие показатели, что составило 100%, и нет ни одного подростка с высоким показателем. Это говорит об имеющихся нарушениях в детско-родительских отношений, и ребенок считает ответственным не себя, а родителей в значимых ситуациях.

В области межличностных отношений шкала интернальности показывает нам следующие результаты: 2 подростка - 10%, имеют низкие показатели, в группе, употребляющих наркотические вещества, и высокие показатели имеют 18 подростков - 90%. С низкими показателями дети не считают себя способными активно формировать свой круг общения и склонны считать свои отношения результатом действия своих партнеров; с высокими показателями – подросток считает возможным контролировать свои неформальные отношения с другими людьми, вызывать к себе уважение и симпатию.

По шкале интернальности в отношении здоровья и болезни – выявлены следующие результаты: у 8 подростков - 40%, употребляющих наркотические вещества, низкие показатели и у 12 человек - 60%, высокие. Подростки с высокими показателями считают себя ответственными за свое здоровье. В болезни обвиняют самого себя и полагают, что выздоровление во многом зависит от их действий. Дети с низкими результатами считают здоровье и болезнь результатом случая и надеются, что выздоровление придет в результате действия других людей.

Таким образом, в результате проведенного теста «Уровень субъективного контроля» можно сделать следующий вывод: у подростков, употребляющих наркотические вещества, по таким шкалам интернальности, какобщая, достижений, неудач, учебная, семейных взаимоотношений, мы наблюдаем низкие показатели уровня субъективного контроля.И только по результатам опроса по шкалам межличностных отношений и здоровья отмечаются высокие показатели.

В группе подростков, не употребляющих наркотики,по шкале общей интернальности были получены следующие показатели: – 15 человек - 75%, с высокими показателями и 5 подростка - 25%, с низкими показателями. Высокие показатели соответствуют высокому уровню субъективного контроля в любой значимой ситуации. Эти дети считают, что большинство всяких важных событий в их жизни было результатом их собственных действий и чувствуют свою собственную ответственность за эти события и за то, как складывается их жизнь в целом. Низкие показатели – низкий уровень собственного контроля. Подростки не видят связи между своими действиями и значимыми для них событиями их жизни, не считают себя способными контролировать их развитие и полагают, что большинство их является результатом случая или действий других людей.

По шкале интернальности в области достижений выявлены следующие результаты: в группе подростков, не употребляющих наркотических веществ, с высокими показателями 15 человек, что составляет 75% из общего числа группы, и 5 человек - 25% имеют низкие показатели. В этой группе большинство подростков считают, что они способны с успехом достигать своих целей в будущем.

Шкала интернальности в области низкие показатели у 4 человек – 20%, а высокие показатели у 16 человек – 80%. Высокие показатели говорят о развитом чувстве субъективного контроля по отношению к отрицательным событиям, что проявляется в склонности обвинять себя в неудачах, неприятностях. Человек с низкими показателями склонен приписывать ответственность за подобные события другим людям или считать их результатом невезения.

По шкале интернальности в области учебных взаимоотношений мы получили следующие показатели: 17 подростков - 85%, не употребляющих наркотические вещества, показали высокие результаты, это характеризует их как людей, считающих свои действия важным фактором в организации общей деятельности класса, в складывающихся отношениях в коллективе. С низкими показателями всего 3 подростка – 15%.

Шкала интернальности в семейных отношениях имеет большое значение для детей подросткового возраста. В группе подростков, не употребляющих наркотические вещества, 15 подростков - 75% - имеют высокие показатели, это говорит о том, что они считают и себя ответственным за события в семейных взаимоотношениях, и 5 человек - 25% - с низкими показателями.

В области межличностных отношений шкала интернальности показывает нам следующие результаты: в группе, не употребляющих наркотические вещества, 5 подростков - 25% - имеют низкие показатели и 15 подростков - 75% - имеют высокие показатели. Дети с низкими баллами не считают себя способными активно формировать свой круг общения, склонны считать свои отношения результатом действия своих партнеров; подростки с высокими показателями считают возможным контролировать свои неформальные отношения с другими людьми, вызывать к себе уважение и симпатию.

По шкале интернальности в отношении здоровья и болезни выявлены следующие результаты в группе подростков, не употребляющих наркотических веществ: 11 человек – 55% - имеют высокие показатели, 9 – низкие показатели – 45%. Люди с высокими показателями считают себя ответственными за свое здоровье. В болезни обвиняют самого себя и полагают, что выздоровление во многом зависит от их действий. Дети с низкими показателями считают здоровье и болезнь результатом случая и надеются, что выздоровление придет в результате действия других людей.

Таким образом, в результате проведенного теста «Уровень субъективного контроля» можно сделать следующие выводы: в группе подростков, не употребляющих наркотических веществ, отмечается противоположная тенденция, по интернальным шкалам обшая, достижений, неудач, учебная, семейных взаимоотношений, межличностных отношений и здоровья высокий уровень субъективного контроля.

Итак, на предварительном этапе анализа полученных результатов первых из проведенных методик уже можно говорить о видимой разнице в личностных психологических особенностях подростков с наркотизацией и школьников, не принимающих наркотики. Конечно, эти результаты предварительны и требуют проверки средствами математической статистики, однако на данном этапе можно предположить, что гипотеза нашего экспериментального исследования находит подтверждение при анализе эмпирических данных.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Карелин А. Большая энциклопедия психологических тестов. — М.: Эксмо, 2007.– 416 с.
2. Мищенко В.И. Место психологического сопровождения в системе воспитательной работы высшего учебного заведения // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. Гуманитарные науки. – 2015. –№ 2. – С. 277-281.
3. Петрова Е.Г. Холина О.А. Психолого-педагогические особенности становления будущих педагогов как субъектов здорового образа жизни // Известия Южного Федерального университета. Педагогические науки. - Выпуск №3. – Батайск, 2015. – С. 114-125.

Е.Г. Петрова, О.А. Холина

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ ПОДРОСТКОВ, ВХОДЯЩИХ В «ГРУППУ РИСКА» ПО ВОЗНИКНОВЕНИЮ НАРКОТИЧЕСКОЙ ЗАВИСИМОСТИ

Аннотация. Проблему, связанную со злоупотреблением психоактивными веществами, мы рассматриваем как проблему личности, которая употребляет наркотические вещества, в определенной связи с комплексом личностных особенностей, который является возникновения предиктором наркотизации.

Ключевые слова: подростковый возраст, личностные особенности, группа риска, наркотизация.

E. G. Petrova, O. A. Cholina

PSYCHOLOGICAL PORTRAIT OF TEENAGERS ENTERING IN "GROUP OF RISK" FOR THE EMERGENCE OF DRUG ADDICTION

Abstract. The problem with substance abuse, we consider the problem of person who uses drugs, in specific connection with the complex of personal characteristics, which is a predictor of emergence of anesthesia.

Key words: adolescence, personality peculiarities, risk, anesthesia.

В настоящее время одной из наиболее актуальных проблем современного общества является злоупотребление наркотическими и токсикоманическими средствами, которые, по сути, есть явление, относящееся к разряду высокозначимых социальных проблем.

Согласно социологическим исследованиям, количество лиц, допускающих немедицинское употребление наркотических веществ, составляет 1,5 миллиона с прогнозируемым увеличением, то есть около 2% всего населения Российской Федерации.

Чрезвычайно важным аспектом проблемы является то, что наркотические средства употребляют в основном молодые люди до 25 лет, поэтому становится понятным актуальность проблемы распространения наркомании и важность своевременного выявления, профилактики лиц, страдающих наркотической зависимостью. Дело осложняется тем, что больные наркоманией составляют около 10% от общего числа молодых людей, употребляющих наркотические средства. Россия безвозвратно теряет поколение своих граждан, которым сегодня от 13 до 25 лет.

Основной упор в психологической работе должен делаться на профилактические меры превентивного характера, направленные на создание и эффективное функционирование таких условий, которые способствуют всестороннему сохранению физического, психического, личностного и социального здоровья. Также важно работать с учетом предупреждения неблагоприятного воздействия факторов окружающей, большей частью, социальной среды.

Исследованиям специфической роли личностных особенностей в процессе возникновения разного рода зависимостей, в том числе алкоголизма и наркомании, посвящено немало научных трудов, которые представлены в двух условно разделенных, поэтому не всегда дифференцированных направлениях – выявление роли личностных аномалий (неврозы, психопатии) и непатологических особенностей (акцентуации, характерологические сдвиги) [1,3,5,6,7].

Первый вопрос больше связан с генетической отягощенностью психическими аномалиями и исследует роль наследственности в формировании алкогольной и наркотической зависимостей.

Второй – напрямую связан с темой нашего исследования и имеет несколько сторон рассмотрения – психологические особенности личности, определяющие предрасположенность человека к возникновению у него алкоголизма и наркомании, изучение влияния длительной на личность алкоголизации и наркотизации – отслеживаются качественные изменения, фиксируется общая дегенерация личности.

В общем, можно сказать, что определяющую предрасположенность к алкогольной и наркотической зависимости имеют люди с определенными характерологическими особенностями.

- низкой устойчивостью к стрессогенным факторам, а значит, низкой толерантностью к конфликтам, неумением преодолевать ситуации ожидания, ощущения боли;
- общей психической напряженностью, значительным уровнем тревоги, что зачастую приводит к формированию заниженной самооценки, в некоторых случаях, к зарождению комплекса неполноценности, такие люди характеризуются превалирующей в мотивационной сфере личности потребностью в получении немедленного удовольствия, сложностями в установлении эмоционального контакта, адекватного восприятия эмоций собеседника;
- отсутствием адекватных социально–позитивных установок, низкой заинтересованностью в труде, неумением самостоятельно организовать свой досуг с учетом собственных интрересов.
- дефектным или неверным усвоением морально – этических норм и общепринятых правил, подверженностью внушению, негативному подражанию, ранней криминализацией поведения [8].

Данный подход к изучению психологических особенностей лиц с зависимостью позволил выявить, а впоследствииохарактеризовать определенные типы личности, склонной к формированию завиимости: аструктурная личность, экстернализированная личность (личность внешнего контроля), социально негативно ориентированная личность, алкогольно-наркотическая личность, асоциальная личность [4].

Рассмотрим основные типы личностей.

Аструктурная личность - это личность, у которой отсутствуетчетко структурно выраженная мотивационная сфера.Человек данного типа, независимо от возраста, не сумел выработать определенного личностного отношения к окружающему миру, не имеющий определенных представлений о своих планах на ближайшее будущее. У него не сформированы функции целеполагания и самоконтроля. Человек с подобным типом личности отличается отсутствием или разрушением иерархических отношений в мотивационно-потребностнойсистеме. Такие люди не имеют сформулированных и осознанных жизненных интересов и ценностных ориентаций. Чаще всего это человек без ярко выраженных индивидуальных особенностей, с несформированными увлечениями, сложно формулирующий собственное мнение, легко внушаемый и подчиняемый.

Родителямитипично бывают люди с низкой культурой, малообразованные, характеризующиеся чрезвычайно узким кругом интересов, с весьма ограниченными запросами, чуждые или даже враждебные всему новому (закрытый тип личности – «ничего нет и не надо»). Структурно семья представляет собой либо «неполный дом» с одним родителем без представленности и участия другого, либо конфликтнуюсемью, в которой родители всецело погружены в выяснение отношений или у каждого существует своя, ограниченная от интересов семьи, жизнь. В определенной части случаев воспитание подобной личностипроисходит в негативных условиях «отвержения», при котором отношение родителей к собственному ребенку скорее отрицательное, чем принимающее («лучше бы его не было», «всю жизнь мне испортил»).

К аструктурному типу традиционно относят и так называемых пресыщенных личностей, потребности которых удовлетворяются раньше, чем успевают сформироваться и осознаться самим субъектом. Это избалованные дети, которые растут в атмосфере вседоступности и вседозволенности, в ситуациях, когда даже самое незначительное их желание немедленно выполняется. В связи с подобной сложившейся практикой воспитания в семье любая сколько-нибудь значимая мотивация, которая должна определять структуру личности, становясь смыслообразующим, фундаментальным основанием деятельности, ее движущей силой, просто не формируется («избалованные алкоголики и наркоманы»). Один из вариантов подобного негативного стиля воспитания - дети, растущие в условиях гиперопеки. Следует заметить, что зачастуюгиперопекаформируется как следствие глубокого, не всегда рефлексируемого родителем чувства вины перед ребенком, которое взрослый подсознательное желает отработать, искупить, находя для этого подобные неэффективные модели поведения.

Как видно из представленной психологической зарисовки, отличительной особенностью аструктурной личности является практически полное отсутствие устойчивых интересов и стабильных жизненных установок. Подобные дети учатся обычно нехотя, без интереса ко всем без разбора предметам, всегда насильно, «из-под палки», с угрозой применения дисциплинарных взысканий, на уроках постоянно отвлекаются, разговаривают, нарушают дисциплину. Успеваемость у таких детей, по обыкновению, низкая, иногда они не в состоянии перейти в следующий класс, в школе часто попадают под негативное влияние старших по возрасту авторитетных детей, подростков, некритично относятся к чужому мнению, желают принадлежать к определенным группам, «компаниям». Они весьма быстро усваивают групповые ценности, с легкостью принимают и перенимают чужой образ жизни, при этом в группе, к которой принадлежат, никогда не становятся лидерами, являются типичными, незаметными, теряются в общей массе. Нередко такие дети не в состоянии закончить школу.

Повзрослев, могут относительно успешно работать при условии жесткого и постоянного контроля. При этом для самостоятельной работы, требующей внутреннего контроля, самодисциплины, совершенно непригодны - быстро разочаровываются, не справляются с обязанностями, не умея себя самоорганизовывать и контролировать, и оставляют ее.

Еще одной характерной отличительной чертой людей, относящихся к данной группе, является их повышенная, сверхразвитаяконформность, внушаемость и подчиняемость, Ввиду того, что собственное устойчивое мнение и личные убеждения практически отсутствуют,определенные и осознанные жизненные установки не формируются, такие люди с легкостью присоединяются к чужому мнению, даже не потрудившись разобраться в позиции авторитетного для них человека.

Таким образом, можно выделить шесть отличительных характеристик личности людей аструктурого типа:

1) отсутствие устойчивыхличностных интересов и прочных осознаваемых жизненных установок;

2) отсутствие интереса к труду, нежелание трудиться и отсутствие удовольствия от трудовой деятельности;

3) неумение отдыхать в соответствии с культурными традициями общества, в рамках которого существует субъект, и отсутствие потребности в культурном отдыхе;

4) отсутствие интереса к разнообразным аспектам общественной жизни, общественной работе;

5) повышенная конформность и, как следствие, неустойчивость собственного мнения, повышенная внушаемость, подчиняемость авторитетам, соглашательство, а также отсутствие осознания дефекта собственной личности.

Следующий тип из анализируемых нами видов - эстернализированная личность. Это человек со специфическими внутренними механизмами самоконтроля, поведения которой выстраивается исключительно с учетом возможных общественных санкций со сторны социума. Это личности так называемого внешнего контроля. Формирование этого типа связано с фундаментальным нарушением процессов социализации. Каждый человек, с детства усваивая общест-

венные нормы, правила, запреты, формирует на основании их системы свои внутренние морально-этические нормы, которые определяют рамки допустимого и границы запретов. Поведение обычного человека в той или иной мере определяется этими внутренними нормами. Желания и побуждения, находящиеся в конфликте с этими нормами, тормозятся и не реализуются. Однако, как мы видим, процесс нормальной социализации субъекта может нарушаться. В связи с этим социальные нормы узнаются, но не усваиваются, не встраиваются в структуру личности, не становятся внутренним мотиватором поведения и не способствуют формированию системы внутреннего контроля. Контроль поведения в этих случаях осуществляется внешними факторами и определяется возможными санкциями со стороны общества.

Состав этой психологической группы чрезвычайно разнообразен, в нее включены различные типы личности. В большей части представлены люди пассивные, подчиняемые, нетщеславные и, в целом, удовлетворенные собственной жизнью. Они зачастую бывают хорошими добросовестными исполнителями, не проявляющими никакой собственной инициативы, карьерного рвения, служебной активности. При этом они, как правило, не создают особых неудобств для коллег и не вызывают обеспокоенности у начальства. Даже дома они обычно бывают на вторых ролях, занимают подчиненное среди домочадцев положение. В отношении спиртного и наркотиков позиция довольно стабильная и нездоровая - почему бы не употреблять, если есть возможность. Это четко ситуационные потребители. Для представителей этого личностного типа весьма характерно чередование периодов интенсивного пьянства и наркотизации с относительно спокойными периодами. Зачастую само заболевание оформляется тогда, когда больные приобретают определенную бесконтрольность.

Таким образом, у личности внешнего контроля в онтогенезе не происходит усвоения общепринятых общественных норм, принятых в данном обществе. Человеку хорошо известно, что можно делать, а чего нельзя, однако эти знания в его сознании представлены исключительно как ограничения, придуманные обществом. Для подобных людей характерны нестабильность поведения, доминирующая роль внешнего контроля; готовность к поведению, противоречащему нормам, правилам, в ситуациях очевидной возможности остаться безнаказанными; высокая готовность к потреблению алкоголя и наркотиков с выраженной ситуационной обусловленностью.

Социально негативно ориентированная личность.Обязательным условием формирования такой личности является неблагоприятная микросреда. Выделяют два возможных варианта развития таких людей. Первый связан с соответствующей алкогольно-наркотической микросредой. Во второй случае имеет место в условиях развития асоциальная среда в широком понимании. Ребенок или подросток не стоит в оппозиции к своей семье, к школе, обществу Его отношения к окружающим положительное, но микросреда оказывается аномальной или даже патологической. Ребенок усваивает поведение окружающих, их образ жизни, взгляды как нормальные, естественные, здоровые и единственно возможные, формируя свое, такое же аномальное представление о мире. В отличие от первых двух вариантов развития личности здесь есть личностная структура, есть внутренние механизмы самоконтроля, однако они искажены, деформированы патологическими условиями воспитания, которое сдвигает понятие нормы и формирует асоциальные установки. Аномальные условия воспитания приводят к формированию таких внутренних норм и правил, такой искаженной системы ценностных ориентаций, что они зачастую бывают диаметрально противоположны принятым нормам в данной социальной группе. Это, в свою очередь, определяет девиантное поведение

Алкогольно-наркотическая личность. Основными условиями формирования этого варианта личности является регулярное пьянство и потребление наркотических средств членами семьи и лицами ближайшего окружения, их патологическая зависимость. Ребенок с детства считает алкоголизм и наркотизацию модусом поведения, обычным образом жизни. Этот модус поведения усваивается ребенком, а затем уже подростком воспринимается как естественная норма жизни. Лица этой группы рано начинают употреблять спиртные напитки. Подростки копируют специфическую симптоматику, которая у взрослых появляется позднее и свидетельствует о развитии зависимости.

Таким образом, «алкогольно-наркотический» тип личности формируется в неблагоприятном микроокружении, создающем аномальные условия онтогенеза, при эмоционально положительном отношении ребенка к носителям аномальных традиций.

Асоциальная личность - это личность, имеющая установки, ценностные ориентации, которые неприемлемы и осуждаются обществом. Развитие подобных личностных черт у человека может быть спровоцировано реакцией протеста против родителей при их неэффективномобщении с ребенком, против учителя или даже школы как социального института, когда по механизму эмоционального переноса частное переносится на целое, т.е. на всю морально-этическую систему. Эта реакция протеста и следующее за ней отрицание общепринятых морально-этических норм обуславливают негативный, антисоциальный выбор референтной группы, когда выбирают-

ся носители иных, часто противоположных, моральных норм. Лица этого типа усваивают из окружающего только негативное, отрицательное. Они принимают и копируют алкоголизацию и наркотизацию наряду с другими противоправными действиями,так как это поведение, по их глубокому убеждению, является неотъемлемым признаком и нравственной нормой референтной группы.

Можно выделить следующие признаки такой личности: негативное отношение либо к одному из двух основных институтов социализации (школа, семья), либо к объектам социализации (отец, мать, учитель); неприятие морально-этических норм и ориентация поведения; участие в социально негативно ориентированных группах; раннее девиантное и делинквентное поведение.

Наше исследование направлено на выявление личностных особенностей подростков, которые могут выступать в качестве предиктора наркотизации.

Объектом исследования стали подростки, в возрасте 15 лет, состоящие на учете в Таганрогском наркологическом диспансере; и учащиеся 10-х классов, средней муниципальной общеобразовательной школы №38, города Таганрога, в возрасте 15 лет, не употребляющие наркотические вещества. Всего 40 человек.

Предмет исследования: личностные особенности у подростков, употребляющих наркотические вещества, и подростков, не употребляющих наркотические вещества.

База исследования: Таганрогский филиал ГБУ РО «Наркологический диспансер»; МОБУ СОШ №38 города Таганрога.

Исследование осуществлялось поэтапно. В начале исследования была отобрана репрезентативная группа, в результате ознакомления с историями болезни подростков, состоящих на учете в наркологическом диспансере, в возрасте 15 лет, употребляющие наркотические вещества, из них юношей – 48, девушек - 15. Всего было изучено 63 историй болезни.

Из обработанных историй болезни было отобрано 20 подростков, употребляющих наркотические вещества, в возрасте 15 лет.

Схема организации исследования:

1. Анкетированный опрос подростков.
2. Подростки, состоящие на учете в наркологическом диспансере (63 человека), и учащиеся школы, не употребляющие наркотических веществ.
3. Обработка анкетных данных. Подростки, употребляющие наркотические вещества, 20 человек, и контрольная группа учащихся, не употребляющих наркотических веществ, 20 человек.
4. Психологическое исследование по тестам:
   - Опросник Шмишека (выявление акцентуаций);
   - Исследование уровня субъективного контроля (Дж. Роттер);
   - Определение тревожности Ч.Д.Спидбергера, адаптация Ю.Л.Ханина;
   - Шкала В. Цунга (Занга) для самооценки тревоги (ZungAnxietyRatingScale – ZARS);
   - Шкала избегания опасности (Опросник структуры личности и темперамента (TCI), созданныйКлонинжером с соавторами, Cloninger).
5. Обработка результатов, их сравнительный анализ.При статистической обработке данных и проверке гипотез использовались методы параметрической и непараметрической статистики. Для проверки гипотез использовался критерий Манна-Уитни, t-критерий Стьюдента. Обработка данных осуществлялась с помощью статистического пакета программ SPSSforWindows
6. Выводы.

Из большого числа личностных методик был отобран опросник Шмишека, так как согласно теории акцентуированных личностей К.Леонгарда, существуют черты личности, которые сами по себе еще не являются патологическими, но, однако могут при определенных условиях развиваться в положительном или отрицательном направлении. Черты эти являются как бы заострением некоторых присущих каждому человеку индивидуальных свойств.

Рассматривая результаты исследования акцентуаций характера у подростков, употребляющих наркотические вещества, и учащихся средней общеобразовательной школы, не употребляющих наркотические вещества, мы представляем сравнительную характеристику групп по типам акцентуаций.

Характеризуя гипертимический тип, у подростков, употребляющих наркотические вещества, мы отметили высокую степень выраженности акцентуации данного типа у 18 человек, что составляет 90% от общего количества группы. Это свидетельствует о тяге к риску, неразборчивости в знакомствах, они легко попадают под влияние неблагополучных компаний (алкоголь и наркотики), имеют склонности к повышенному настроению, оптимизму, недисциплинированности.

Следующий проанализированный тип – тревожный. Акцентуированная черта является представленной у 5 человек - 25% в группе подростков, употребляющих наркотические вещест-

ва. Это говорит, о повышенной чувствительности по отношению к реальной и мнимой угрозе, о застенчивости, неуверенности в себе. В общении могут производить впечатление несколько замкнутого, отгороженного от других людей человека.

Дистимический тип акцентуации характера в группе, употребляющей наркотические вещества, не выражен, то есть черта не является представленной.

Педантический тип проявляется у 1 подростка - 5%, употребляющего наркотические вещества, эта черта акцентуации представлена, всего одним респондентом, что характеризует его, как человека ответственного, добросовестного, ригидного, раздражительного.

Возбудимый тип представлен в группе подростков, употребляющих наркотические вещества, в количестве 3 человек - 15%. У этих подростков проявляется излишняя двигательная активность, возбуждение может возникать внезапно. Временами могут наблюдаться раздражительность и конфликтность.

Эмотивный тип ярко выражен в группе, употребляющих наркотические вещества, в количестве 16 человек - 80%, что составляет большую часть от общего числа подростков группы, это объясняется тем, что этот тип характеризуется отсутствием устойчивых мотивов поведения, влечений и преобладает повышенная внушаемость.

Застревающий тип акцентуации характера в группе, употребляющих наркотические вещества, выражен у 2 человек - 10%, люди этого типа склонны к «застреванию аффекта». Они педантичны, злопамятны, долго помнят обиды, сердятся, обижаются.

Демонстративный тип проявляется у 50% детей подросткового возраста, употребляющих наркотики. Это люди, у которых сильно выражен эгоцентризм, стремление быть постоянно в центре, они привлекают к себе внимание антисоциальными поступками (в данном случае, употребляя наркотики).

Циклотимический тип является представленной чертой характера у 16 подростков, употребляющих наркотические вещества – 80% детей, от общего количества группы. У них бывают резкие перепады настроения, хорошее настроение коротко, плохое длительно, при депрессии ведут себя как тревожные, быстро утомляются, снижается творческая активность. При хорошем настроении как гипертимные. На фоне аффекта в депрессивной фазе могут неосознанно навредить самому себе, что может в последствии привести к наркотической зависимости.

Экзальтированный тип представлен 3 подростками, употребляющими наркотические вещества, что составляет -15%. Они легко переходят в возбужденно-восторженное состояние в результате воздействия даже незначительных по силе раздражителей. В группе подростков, употребляющих наркотические вещества, преобладают следующие типы акцентуаций характера: гипертимический (16%), эмотивный (15%), циклотимический (13%). Исходя из этого, можно сделать выводы о том, что подростки, имеющие данные акцентуированные черты характера, при неблагоприятно сложившихся обстоятельствах имеют опасные тенденции и это может привести к асоциальному поведению, наркотизации.

Результаты тестирования подростков, не употребляющих наркотические вещества, по исследованию акцентуаций характера.

Гипертимический тип - наблюдается у 5 учеников - 25%, от общего числа подростков, не употребляющих наркотических веществ. Они склонны к повышенному настроению, оптимисты, быстро переключаются с одного дела на другое, не доводят начатое дело да конца, недисциплинированные, легко попадают под влияние неблагополучных компаний, склонны к приключениям, романтике.

Тревожный тип выражен у 4 человек - 20%, подростков, не употребляющих наркотические вещества. Это люди меланхолического склада с очень высоким уровнем конституциональной тревожности, не уверенные в себе, недооценивают, преуменьшают свои способности, застенчивы, пугаются ответственности.

Дистимический тип представлен у 1 человека, из группы подростков, не употребляющих наркотических веществ. Пессимист, предпочитает одиночество, быстро утомляем.

Педантический тип представлен 5 подростками - 25%, в группе, не употребляющих наркотических веществ. Имеется преобладание черт ригидноси и педантизма. Трудно переключаются с одной эмоции на другую, любят, чтобы все было на своих местах.

Возбудимый тип у 3 подростков, не употребляющих наркотических веществ - 15%, от общего количества группы. У этих подростков проявляется излишняя двигательная активность, возбуждение может возникать внезапно. Временами могут наблюдаться раздражительность и конфликтность.

Эмотивный тип проявляется у 8 подростков - 40%, не употребляющих наркотических веществ. Это свидетельствует об их способности сопереживать, глубоко чувствовать, тонко организованна эмоциональная сфера. В жизни все зависит от их настроения.

Застревающий тип - 5 подростков – 25%, не употребляющих наркотических веществ. Это характеризует их, как слишком устремленных в одно, в эмоциональном отношении ригидны, имеют склонность к застреванию аффекта, педантичны, долго помнят обиды, сердятся.

Демонстративный тип у 5 человек, не употребляющих наркотических веществ - 25% от общего количества группы. Это люди, у которых сильно выражен эгоцентризм, стремление быть постоянно в центре внимания. Если нет способности, чтобы выделится, тогда они привлекают внимание антисоциальными поступками.

Циклотимический тип представлен у 5 подростков, не употребляющих наркотические вещества - 25%. На фоне аффекта в депрессивной фазе могут неосознанно навредить самому себе, что может в последствии привести к наркотической зависимости. Имеют резкие перепады настроения, хорошее настроение коротко, плохое длительно, при депрессии ведут себя как тревожные, быстро утомляются, снижается творческая активность. При хорошем настроении как гипертимные.

Экзальтированный тип представлен у 9 подростков, не употребляющих наркотических веществ. Легко переходят в возбужденно-восторженное состояние в результате воздействия даже незначительных по силе раздражителей. Проявляется либо в повышенной речевой активности, либо в ярких эмоциональных проявлениях.

Итак, в группе подростков, не имеющих наркотической зависимости, преобладают следующие акцентуированные типы: возбудимый (12%) и экзальтированный (12%), что соответствует психофизиологическим особенностям подросткового возраста. В группе подростков, употребляющих наркотические вещества, преобладают следующие типы акцентуаций характера: гипертимический (16%), эмотивный (15%), циклотимический (13%). Исходя из этого, можно сделать выводы о том, что подростки, имеющие данные акцентуированные черты характера, при неблагоприятно сложившихся обстоятельствах имеют опасные тенденции и это может привести к асоциальному поведению, наркотизации.

Анализ различий между уровнями представленности таких акцентуаций характера, как гипертимический, эмотивный, циклотимический, а также возбудимый и экзальтированный, в группах испытуемых, проведенный по критерию U Манна-Уитни, выявил достоверные различия ($U = 3.3$; $p<0.001$, $U = 3.1$; $p<0.001$, $U = 3.7$; $p<0.001$, $U = 3.4$; $p<0.001$, $U = 3.0$; $p<0.001$)

Исследование уровня субъективного контроля (Роттер).

Нами был проведен тест, направленный на изучение особенностей субъективного контроля личностью, которая привязана к разным типам социальных ситуаций. Так как личность, находящаяся в наркотической зависимости не способна адекватно контролировать свои действия. Поэтому мы решили выяснить, насколько адекватно себя оценивают подростки, употребляющие наркотические вещества, в различных социальных ситуациях.

Рассматривая результаты исследования опросника уровня субъективного контроля, мы провели сравнительную характеристику ответов между группами: имеющих наркотическую зависимость и не имеющих наркотическую зависимость.

В группе подростков с наркозависимостью по шкале общей интернальности были получены следующие показатели: 17 подростков с низкими результатами, что составляет 85% от общего количества группы и 3 человека - 15%, с высокими показателями, в группе подростков, употребляющих наркотические вещества. Высокие показатели соответствуют высокому уровню субъективного контроля в любой значимой ситуации. Эти дети считают, что большинство всяких важных событий в их жизни было результатом их собственных действий и чувствуют свою собственную ответственность за эти события и за то, как складывается их жизнь в целом. Низкие показатели – низкий уровень собственного контроля. Подростки не видят связи между своими действиями и значимыми для них событиями их жизни, не считают себя способными контролировать их развитие и полагают, что большинство их является результатом случая или действий других людей.

По шкале интернальности в области достижений выявлены следующие результаты: 19 подростков - 95%, употребляющих наркотические вещества, имеют низкие показатели и 1 человек - 5% с высоким показателям. Это говорит о том, что в этой группе подростки приписывают свои успехи, достижения и радости внешним обстоятельствам: везению, счастливой судьбе или помощи других людей.

Шкала интернальности в области неудач – в репрезентативной группе низкие показатели составили 12 человек – 60%, а высокие показатели – составили 8 человек – 40%. Высокие показатели - говорят о развитом чувстве субъективного контроля по отношению к отрицательным событиям и интуициям, что проявляется в склонности обвинять себя в неудачах, неприятностях и страданиях. Низкие показатели – человек склонен приписывать ответственность за подобные события другим людям или считать их результатом невезения.

По шкале интернальности в области учебных взаимоотношений, мы получили следующие показатели в группе употребляющих наркотические вещества - 19 подростков - 95%, имеют низкие показатели. С высоким показателем, 1 подросток – 5%, что свидетельствует о склонности придавать более важное значение внешним обстоятельствам – учителям, друзьям, везению – невезению, но не брать ответственность на себя.

Шкала интернальности в семейных отношениях имеет большое значение для детей подросткового возраста. Здесь необходимо отметить, что в группе подростков, употребляющих наркотические вещества, у всех респондентов низкие показатели, что составило 100%, и нет ни одного подростка с высоким показателем. Это говорит об имеющихся нарушений в детско-родительских отношений, и ребенок считает ответственным не себя, а родителей в значимых ситуациях.

В области межличностных отношений шкала интернальности показывает нам следующие результаты: 2 подростка - 10%, имеют низкие показатели, в группе, употребляющих наркотические вещества, и высокие показатели имеют 18 подростков - 90%. С низкими показателями дети не считают себя способными активно формировать свой круг общения, и склонны считать свои отношения результатом действия своих партнеров; с высокими показателями – подросток считает возможным контролировать свои неформальные отношения с другими людьми, вызывать к себе уважение и симпатию.

По шкале интернальности в отношении здоровья и болезни – выявлены следующие результаты у 8 подростков - 40%, употребляющих наркотические вещества, с низкими показателями и 12 человек - 60%, с высокими показателями. С высокими показателями считают себя ответственными за свое здоровье. В болезни обвиняют самого себя и полагают, что выздоровление во многом зависит от их действий. С низкими показателями – считают здоровье и болезнь результатом случая и надеются, что выздоровление придет в результате действия других людей.

В результате проведенного теста «Уровень субъективного контроля», можно сделать следующий вывод: что у подростков, употребляющих наркотические вещества, по следующим шкалам интернальности: общая, достижений, неудач, учебная, семейных взаимоотношений, мы наблюдаем низкие показатели уровня субъективного контроля, кроме шкал межличностных отношений и здоровья, здесь отмечаются высокие показатели.

По шкале общей интернальности были получены следующие показатели: в группе подростков, не употребляющих наркотики – 15 человек - 75%, с высокими показателями и 5 подростка - 25%, с низкими показателями. Высокие показатели соответствуют высокому уровню субъективного контроля в любой значимой ситуации. Эти дети считают, что большинство всяких важных событий в их жизни было результатом их собственных действий и чувствуют свою собственную ответственность за эти события и за то, как складывается их жизнь в целом. Низкие показатели – низкий уровень собственного контроля. Подростки не видят связи между своими действиями и значимыми для них событиями их жизни, не считают себя способными контролировать их развитие и полагают, что большинство их является результатом случая или действий других людей.

По шкале интернальности в области достижений выявлены следующие результаты: в группе подростков, не употребляющих наркотических веществ, с высокими показателями 15 человек, что составляет 75% из общего числа группы и 5 человек - 25% имеют низкие показатели. В этой группе большинство подростков считают, что было и есть в их жизни, и что они способны с успехом достигать своих целей в будущем.

Шкала интернальности в области неудач – в группе подростков, не употребляющих наркотические вещества, низкие показатели у 4 человек – 20%, а высокие показатели у 16 человек – 80%. Высокие показатели - говорят о развитом чувстве субъективного контроля по отношению к отрицательным событиям и интуициям, что проявляется в склонности обвинять себя в неудачах, неприятностях. С низкими показателями – человек склонен приписывать ответственность за подобные события другим людям или считать их результатом невезения.

По шкале интернальности в области учебных взаимоотношений мы получили следующие показатели: 17 подростков - 85%, не употребляющих наркотические вещества, показали высокие результаты, это характеризует их как людей, считающих свои действия важным фактором в организации общей деятельности класса, в складывающихся отношениях в коллективе. С низкими показателями всего 3 подростка – 15%.

Шкала интернальности в семейных отношениях имеет большое значение для детей подросткового возраста. В группе подростков, не употребляющих наркотические вещества, 15 подростков - 75%, имеют высокие показатели, это говорит о том, что они считают и себя ответственным за события в семейных взаимоотношениях и 5 человек - 25% с низкими показателями.

В области межличностных отношений шкала интернальности показывает нам следующие результаты: в группе, не употребляющих наркотические вещества, 5 подростков - 25% имеют

низкие показатели и 15 подростков - 75%, имеют высокие показатели. С низкими показателями дети не считают себя способными активно формировать свой круг общения, и склонны считать свои отношения результатом действия своих партнеров; с высокими показателями – подросток считает возможным контролировать свои неформальные отношения с другими людьми, вызывать к себе уважение и симпатию.

По шкале интернальности в отношении здоровья и болезни – выявлены следующие результаты в группе подростков, не употребляющих наркотических веществ, 11 человек – 55% имеют высокие показатели, 9 – низкие показатели – 45%. С высокими показателями считают себя ответственными за свое здоровье. В болезни обвиняют самого себя и полагают, что выздоровление во многом зависит от их действий. С низкими показателями – считают здоровье и болезнь результатом случая и надеются, что выздоровление придет в результате действия других людей.

Таким образом, в результате проведенного теста «Уровень субъективного контроля», можно сделать следующие выводы: в группе подростков, не употребляющих наркотических веществ, отмечается противоположная тенденция, по интернальным шкалам: обшая, достижений, неудач, учебная, семейных взаимоотношений, межличностных отношений и здоровья, высокий уровень субъективного контроля.

Анализ различий, проведенный по критерию U Манна-Уитни, выявил достоверные различия ($U = 2.7$; $p<0.001$, $U = 3.9$; $p<0.001$, $U = 4.0$; $p<0.001$, $U = 3.7$; $p<0.001$, $U = 3.2$; $p<0.001$, $U = 3.0$; $p<0.001$, $U = 3.5$; $p<0.001$)

Определение уровня тревожности Спилбергера.

По шкале ситуативной тревожности у подростков, употребляющих наркотические вещества, отмечаются 15 человек -75% с высокими показателями, в контрольной группе подростков, не употребляющих наркотические вещества – 5 человек - 25%. Это означает склонность реагировать весьма напряженно выраженным состоянием тревожности в различных ситуациях. Характеризуется напряжением, беспокойством, нервозностью. Со средним уровнем выраженности ситуативной тревожности подростки адекватно реагируют в различных ситуациях, 4 подростка – 20%, употребляющих наркотические вещества и 15 человек – 75% в группе, не употребляющих наркотики. С низким уровнем выраженности ситуативной тревожности у 1 подростка – 5%, в группе, употребляющих наркотические вещества неадекватно воспринимающих угрозу своей жизнедеятельности. В контрольной группе нет ни одного подростка, имеющего низкие показатели.

По шкале личностной тревожности были получены следующие показатели. В группе подростков, употребляющих наркотические вещества, имеют высокий уровень личностной тревожности – 3 человека - 15% и 5 подростков – 25% из контрольной группы учащихся, не употребляющих наркотические вещества. Высокий уровень тревожности дает основание предполагать появление состояния тревожности у подростков в ситуациях касающихся оценки их компетенции и престижа. Средний уровень личностной тревожности в группе подростков, употребляющих наркотические вещества, составил 35% - 7 человек и в контрольной группе – 50%, 10 человек, не употребляющих наркотические вещества. Эти подростки адекватно реагируют в ситуациях, касающихся угрозе их самооценки и престижа. С низкими показателями по шкале личностной тревожности составили 10 подростков - 50%, употребляющих наркотические вещества и 5 человек 25%, в группе подростков, не употребляющих наркотические вещества.

Статистический анализ выявил достоверные различия по среднему баллу личностной тревожности подростков ($U = 58,5$; $p<0.005$)

По шкале самооценка тревоги по Цунгу была выявлена следующая закономерность: у подростков, употребляющих наркотические вещества, нет ни одного человека, адекватно себя оценивающего, так как нет ни у кого высоких баллов. Со средними показателями выраженности самооценки тревоги всего 6 подростков, употребляющих наркотические вещества, что составляет 30%, и с низкими показателями 14 подростков - 70%, что означает низкий уровень самооценки тревожности, такие дети неадекватно оценивают свое состояние.

В группе подростков, не употребляющих наркотические вещества, – 8 человек - 40% имеют высокие показатели выраженности самооценки тревоги, следовательно, это дети, которые могут адекватно оценить свое состояние. Как со средними показателями, так и с низкими показателями одинаковое количество - 6 подростков, что составляет - 30%, это свидетельствует о заниженной самооценке по фактору тревоги.

Таким образом, была выявлена следующая закономерность: у подростков, употребляющих наркотические вещества, – ситуативная тревожность составляет – 57,5%, а личностная тревожность составляет - 42,5%. Тогда как в группе подростков, не употребляющих наркотические вещества, мы наблюдаем обратную закономерность, ситуативная тревожность составляет – 48,7%, личностная тревожность составляет – 51,3%. Подростки, употребляющие наркотические

вещества, по тесту «Самооценка тревоги» Цунга, оценивают свое состояние на 40%, подростки, не употребляющие наркотические вещества, оценивают свое состояние на 60%.

Шкала избегания опасности.

В результате проведенного исследования опросника избегания опасности были выявлены следующие результаты.

По шкале «антиципирующая тревога – оптимизм» в группе подростков, употребляющих наркотические вещества высокие результаты наблюдаются у 11 человек - 55%, это свидетельствует о повышенной обостренной реакции на унижение. Они склонны долго вспоминать и проигрывать во внутреннем плане подобные эпизоды, по жизни они настроены более пессимистично. И 9 человек – 45% с низкими результатами, это означает, что им несвойственно беспокойство по поводу трудностей. Они могут быть несдержанны, необязательны и беззаботны, способны без особых раздумий рисковать своим здоровьем или даже жизнью, их можно охарактеризовать как оптимистов. В группе подростков, не употребляющих наркотических веществ, была выявлена следующая закономерность: с высокими показателями 9 человек – 45%, с низкими показателями 11 человек – 55%.

Вторая шкала «страх неопределенности – уверенность», показала нам следующие результаты. У подростков, употребляющих наркотические вещества 18 человек - 90% имеют низкие показатели и 2 подростка - 10% с высокими показателями. Здесь ярко выражена у подростков тенденция к риску, с легкостью приспосабливаться к изменению в распорядке, в неприятных и опасных ситуациях сохраняют спокойствие и уверенность в себе. В контрольной группе обратная закономерность, у 15 человек - 75% – высокий показатель, что означает, подростки данного типа мало склонны к риску, с трудом приспосабливаются к изменениям в распорядке жизни, они чувствуют себя уверенно. У 5 подростков - 25%, мы наблюдаем низкие показатели.

Шкала «застенчивость – общительность» в группе, употребляющих наркотические вещества, имеют низкие показатели у 18 человек - 90%, что свидетельствует о повышенной активности в общении. Они говорят без стеснения и с легкостью вступают в социальные взаимодействия. Отличаются прямотой, дерзостью. В контрольной группе, не употребляющих наркотические вещества - 50% (10 подростков) с низкими показателями и 50% (10 человек) с высокими показателями. С высокими показателями, подростки более застенчивы, избегают встреч с незнакомыми людьми, потому что не доверяют им.

Шкала «астения – энергичность» с низкими показателями у 20 подростков - 100%, не употребляющих наркотики, энергичные и деятельные дети, способны выдерживать рабочий ритм в течение долгого времени, не испытывая потребности в дополнительном отдыхе. Обычно они быстро восстанавливаются после перенесенного заболевания или пережитого стресса. У 14 подростков - 70%, употребляющих наркотические вещества – низкие результаты, это свидетельствует о том, что они располагают меньшим количеством свободной энергией. Часто нуждаются в дополнительном сне или отдыхе, поскольку очень быстро утомляются. Таким людям требуется больше времени, чтобы восстановиться после перенесенного заболевания или пережитого стресса.

Таким образом, в результате исследования «Опросника избегания опасности» было выявлено, что подросткам, употребляющих наркотические вещества, свойственна уверенность в себе, склонность к риску – 35,7%, и астеничность – 35,7%. В группе подростков, не употребляющих наркотические вещества, свойственны следующие качества: оптимизм – 33,3%, уверенность – 26,7%, и энергичность – 13,3%.

Результаты были подвергнуты математическому анализу. Согласно формуле для результатов данной методики был произведен расчет t-критерия Стьюдента для указанных выборок. Таким образом, были определены эмпирические значения t-критерия Стьюдента, которые были сопоставлены с критическими значениями названного критерия согласно справочной таблице. Наблюдаются значимые различия по следующим показателям: склонность к риску ($t= 4,6$, $p< 0,001$), астеничность ($t = 6$, $p< 0,001$), оптимизм ($t = 2,6$, $p< 0,05$), уверенность ($t = 2,6$, $p< 0,01$), энергичность ($t = 4,9$, $p< 0,001$.

При всей специфичности проблемы подростковой наркомании - функционирования индивидуально-психологических особенностей людей, восстановление физического, психического и социального здоровья человека – в настоящее время приобретают все большую значимость, поскольку все чаще речь идет о необходимости психологической поддержки в ситуациях провоцирующих потребление наркотических веществ.

Большую роль в становлении личности играют ранние отношения между ребенком и его родителями. Ошибочно выбранный родителями стиль взаимодействия с ребенком, осознанно или нет, нарушения коммуникаций в семье – могут стать препятствием в реализации его базовых потребностях безопасности, принятии, автономии, и тем самым, стимулировать употребление наркотических веществ, как способ ухода от реальности.

Школьная жизнь, новая социальная ситуация, переживается как чрезвычайная потому, что она ставит ранее свободного в своих желаниях ребенка в состояние зависимости, формируя конфликт «хочу – надо». Такая зависимость от мнений и оценок родителей, учителя, а в подростковом возрасте большей степени от сверстников, побуждает детей к сравнению себя с другими, к осознанию своих физических и психологических особенностей. Этот процесс осознания всегда идет через переживания. Осмысленная ориентировка в собственных переживаниях, их обобщение и борьба, формирование самооценки и самоуважения является для подростков непростой работой и провоцирует повышение общей эмоциональности. Характерными отклонениями в таком случае становятся напряженность, ситуативную тревожность, склонность к риску, астеничность, сниженный уровень субъективного контроля в различных ситуациях, повышенная общительность для достижения своей цели. В сочетании с низким самоконтролем и пренебрежением социальными нормативами эти личностные свойства обуславливают трудности психологической коррекции, реабилитации и дальнейшей адаптацией в социальной среде.

Большое значение при этом имеет недооценка последствий даже однократного потребления наркотических средств, а также распространенные заблуждения, относительно легкого возврата в общество после прохождения курса лечения от наркомании.

Для группы подростков, употребляющих наркотические вещества, наиболее характерны следующие личностные особенности:

- преобладающие типы акцентуаций характера – гипертимический, эмотивный, циклотимический;
- низкий уровень субъективного контроля;
- ярко выражена ситуативная тревожность;
- склонность к риску, общительность и астеничность.

Для группы подростков, не употребляющих наркотические вещества, наиболее характерны следующие личностные особенности:

- преобладающие типы акцентуаций характера – экзальтированный и застревающий;
- высокий уровень субъективного контроля;
- выражена личностная тревожность;
- уверенность, энергичность, оптимистичность;

В группе подростков, не употребляющих наркотических веществ, была выделена группа риска, которая характеризуется такими же личностными особенностями, как у подростков, употребляющих наркотические вещества.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Захаров А.И. Как помочь нашим детям избавиться от страха. – СПб.:2005.–128с.
2. Карелин А. Большая энциклопедия психологических тестов. – М.: Эксмо, 2007.– 416 с.
3. Левитов Н.Д. Психология характера. –М.: 1999.–231с.
4. Маркова И.В., Афанасьев В.В., Цыбулькин Э.К., Неженцев М.В. Клиническая токсикология детей и подростков. – СПб: Интермедика, 2008. –304 с.
5. Мищенко В.И. Место психологического сопровождения в системе воспитательной работы высшего учебного заведения // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. Гуманитарные науки. – 2015. – № 2. – С. 277-281.
6. Петрова Е.Г. Холина О.А. Психолого-педагогические особенности становления будущих педагогов как субъектов здорового образа жизни // Известия Южного Федерального университета. Педагогические науки. - Выпуск №3. – Батайск, 2015. – С. 114-125.
7. Петрова Е.Г. Личностные особенности подростков, входящих в «группу риска» по возникновению наркотизации// Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. – 2016. – № 1. – С. 89-96.
8. Прихожан А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности// Психологическая наука и образование. – 2008. – № 2. – С. 11-17.

М.А. Пуйлова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается возможность использования активных образовательных технологий вподготовке будущих педагогов дошкольного образования, возможность реализации практической направленности психолого-педагогического образования будущих педагогов дошкольного образования, необходимость связи психологического образования студентов с педагогической практикой. В качестве одного из основных условий подразумевается ориентация получаемой информации на решение теоретических и практических психологических задач.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, психолого-педагогическая подготовка, образование, будущие педагоги, дошкольное образование, педагогические задачи, активные образовательные технологии, практическая направленность образования, психологические знания, субъекты образовательного процесса.

M. Puylova

USE OF ACTIVE EDUCATIONAL TECHNOLOGY THE TRAINING OF FUTURE TEACHERS PRESCHOOL EDUCATION

Abstract. The realization of practical direction in psychological-pedagogical education of would-be teachers and connection of students psychological education with pedagogical practice as one of the leading conditions implies the orientation of receiving information for solutions of theoretical and practical psychological tasks.

Keywords: professional competence, psychological - pedagogical education, teachers to be, pedagogical practice, pedagogical tasks, educational technologies, practical direction of education, psychological knowledge, subjects of educational processes.

Актуальность нашего исследования обусловлена тем, что в последнее десятилетие значительно возросло внимание общества и государства к системе дошкольного образования, что обусловлено его социально-экономической значимостью.Система дошкольного образования является первоначальным звеном в процессе непрерывного образования личности. С введением Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования актуальным становится внимание к деятельности воспитателя дошкольной образовательной организации. Эти обстоятельства обусловили повышение требований к профессиональной подготовке педагогов дошкольного образования.

В современных условиях предъявляются особые требования к личности гражданина и профессионала: активность, креативность, гуманизм, компетентность, высокий уровень общей культуры, в частности, методологической, психологической, информационной, коммуникативной. Модернизация образовательной системы предполагаетформирование профессиональных компетенций в процессе обучения в вузе. В связи с этим особую социальную значимость приобретает психологическая компетентность работников образования, способных к научной рефлексии проблем становления личности в современном обществе и соответствующих перечисленным требованиям.

Педагоги дошкольного образования общаются с детьми разного возраста, которые обладают неповторимыми индивидуальными особенностями. Для того, чтобы правильно реагировать в конкретно взятой педагогической ситуации,педагогу необходимо не только иметь основательные знания по педагогике и психологии, но и уметь применять их в практической деятельности.

Практика работы свидетельствует, что обучение с помощью традиционных технологий не позволяет развить ключевые, базовые компетенции по конкретной учебной дисциплине. Необходима перестройка образовательного процесса. Целесообразно включение активных образовательных технологий, которые будут способствовать эффективному восприятию информации.

Проблемой реализации связи психологического образования студентов с педагогической практикой занимались А.А. Вербицкий, В.С. Герасимова, Г.М. Коджаспирова, Р.Н. Костина, И.А. Зязюн, И.Ф. Кривонос, Н.Н. Тарасевич, О.И. Павлюк, Л.А. Регуш, В.А. Сластенин, Л.С. Подымова, Б.А. Сосновский и др.

Обосновать необходимость реализации практической направленности психолого-педагогического образования студентов педвуза, его профессиональной ориентированности, которые предполагают определенные акценты содержания получаемых психологических знаний, широкое использование проблемных, дискуссионных и моделирующих методов обучения, углубление межпредметных связей, активацию применения психологических знаний в ходе педагогической практики, повышение удельного веса практических психологических задач, технологизацию постановки образовательных целей и оценки достигнутых результатов, углубление индивидуализации и дифференциации обучения студентов.

Обоснованию путей и средств совершенствования психолого-педагогической подготовки будущих педагогов посвящены многие исследования по вузовской педагогике и психологии. Так, Л.Г. Симушина и Н.Г. Ярошенко [6] определяют активные методы обучения как те, которые побуждают учащихся к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом; к этой группе методов авторы относят, в частности, проблемные лекции, эвристические беседы, учебные дискуссии, поисковые лабораторные работы, анализ

производственных ситуаций и решение производственных задач, разыгрывание ролей, деловые игры.

На таких активных методах обучения студентов как решение педагогических задач мы остановимся более обстоятельно.

Г.А.Балл [1] среди типов учебных задач выделяет задачи рутинные (с известным алгоритмом решения), квазирутинные (могут содержать неоднозначные разветвления, но при четком определении условий можно уточнить алгоритм с учетом известной), нерутинные, проблемные (способ решения неизвестен); задачи четкие, квазичеткие и нечеткие (различаются тем, владеет ли решатель прямой информацией о качестве решения задачи, в какой мере представлена эта информация); задачи теоретические и практические (дифференцируются в зависимости от того, решатель или внешняя среда определяет предмет задачи); задачи открытые и закрытые (формируются в виде открытого вопроса или выбора из заданных вариантов решения).

В качестве особой группы задач автор выделяет познавательные задачи – на совершенствование знания решателя, эти задачи включают три компонента: моделирование начального состояния (1), конечного состояния (2), процедура перевода первого во второе (3).

Существует шесть видов трехкомпонентных познавательных задач: задачи исполнения (присутствуют компоненты 1 и 2, осуществляется поиск 3), задачи преобразования (неизвестен 2 компонент), задачи восстановления (неизвестен 1 компонент), задачи построения (неизвестны 1 и 2), задачи использования процедуры (неизвестны 1 и 3), задачи использования имеющегося состояния (неизвестны 2 и 3).

Несколько варьируя типологию Г.А.Балла с учетом содержания психологических курсов, мы предлагаем следующую классификацию задач по использованию психологических знаний: теоретические задачи – на определение психологических качеств, на вычленение причин и следствий психологических явлений, на определение закономерностей, на анализ психологических подходов; практические задачи - на использование психологических терминов или определений и психологических качеств, состояний ребенка; на определение психологических причин и следствий педагогических явлений; на выявление наиболее конструктивных способов и приемов педагогической деятельности; на определение целей педагогической деятельности с учетом психологических факторов; на проведение диагностических исследований; на проведение самодиагностики и самоанализа с учетом психологических факторов.

Следует заметить, что решение педагогических задач всегда носит проблемный характер.

Проблемный подход в обучении предполагает, что знания не сообщаются в готовом виде, а перед студентами ставятся проблемные задачи, что побуждает их самостоятельно добывать знания, открывать пути и способы действия. В проблемном обучении новые знания вводятся не ради поучения следующей порции сведений, а ради решения проблемы или серии проблем.

Учебная проблемная ситуация характеризуется как психическое состояние мыслительного взаимодействия данного субъекта (студенты группы) с объектом (проблемой) под руководством другого субъекта (преподавателя). Проблемно-эвристический метод содействует формированию таких творческих способностей, как вычленение проблемы в тривиальных ситуациях, новое видение структуры и функций тривиального объекта, перенос ранее усвоенного в новые ситуации, комбинирование нового способа решения из элементов ранее известных методов, построение оригинальных решений без привлечения аналогий

На практических и лабораторных занятиях студентам целесообразно предлагать решение разных видов теоретических и практических задач, актуализирующих связь психологических знаний с их использованием в педагогической деятельности. При конструировании учебных задач для студентов полезно опираться на типологию Г.А.Балла [1].

Интересна также типология заданий, разработанная И.Я. Лернером [4], выделившим следующие виды заданий:

- на преобразующее воспроизведение связей между знаниями;
- на вариативное воспроизведение знаний с постановкой различных целей;
- на обобщение конкретного материала, подведение частного под общее;
- на конкретизацию обобщенного знания, его развертывания;
- на воспроизведение и самостоятельное выявление механизма действия законов, протекания процессов; на выполнение способов применения знаний в сходных и творческих ситуациях;
- на осознание и самостоятельное выделение существенного в явлении, в тексте; на систематизацию и самостоятельный поиск доказательств.

Правильный выбор способов воздействия на ребенка зависит от умения педагога активно анализировать ситуацию. Приведем некоторые фрагменты практических занятий, на которых студенты учатся вычленять и анализировать уровень развития таких психических процессов у

детей как: мышление, память, внимание в ходе решения задач на применение усвоенных понятий.

Фрагмент занятия 1.

Цель занятия: научить выявлять уровень развития мышления детей и анализировать его особенности.

Перед студентами ставится следующая педагогическая задача:

«Какая мыслительная операция недостаточно развита у дошкольников, вследствие чего у них наблюдаются ошибки в решении задач?»

Для решения этой педагогической задачи студентам предлагается проанализировать следующие задания:

1. У дошкольника спрашивают: «Что такое птица?». Он отвечает: «Она серенькая, маленькая, имеет маленький носик и ротик». (обобщение)

2. Ребенку предлагают задачу: «У мальчика было 3 конфеты, одну он потерял. Сколько конфет у него осталось?». Не обращая внимания на вопрос, он говорит: «Нужно искать ее и найти». (анализ)

3. Ребенку дают набор картинок и предлагают разложить их по принципу «что к чему подходит». Ребенок раскладывает так: одежду кладет около шкафа, моряка – на корабль, бабочку объединяет с цветами и т. д. (операция обобщения, классификация, группировка).

На основе анализа этих ситуаций, студент отвечает на вопрос, какие мыслительные операции у детей не развиты и приходят к выводу, что в первой ситуации у ребенка нарушена операция обобщения, во втором случае – операция анализа, в третьем случае –операция обобщения, классификация, группировка.

Также студентам предлагаются следующие задания:

Нине (4 года 5 месяцев) предложили решить задачу:

«Летели 4 птички, сели на деревья. На каждое дерево села 1 птичка. Сколько было деревьев?» Нина задачу не решила. Тогда из бумаги воспитатель вырезала птичек и деревья и снова предложила решить задачу. Девочка решила задачу правильно.

Какую закономерность детского мышления отражает приведенный пример?

В старшей группе детской образовательной организации детям часто задают такие вопросы:

- Какой мяч укатился дальше, который катится по траве или асфальту?

-Как узнать в какую сторону дует ветер?

- Как узнать, какой из стульев выше – детский или взрослый?

Какой вид мышления формируют у детей такие вопросы?

Фрагмент занятия 2.

Цель занятия: выявить особенности памяти и возможные пути ее развития.

Студенты выполняют такие задания:

Какие свойства памяти проявились у ребенка в описываемой ниже ситуации:

«Ребенок излагает материал, с которым был ознакомлен два дня назад, и воспроизводит 70% содержания. Через неделю он воспроизводит лишь 45% того же материала».

Какой общий психологический механизм памяти лежит в основе описанного факта:

«в рассказе А.П. Чехова «лошадиная фамилия» говорится о том, что исчезнувшая из памяти фамилия Овсов всплыла снова, как только доктор напомнил о продаже овса. До этого герои рассказа, пытаясь вспомнить фамилию, называли такие варианты: Кобылин, Жеребцов, Жеребятников, Кобылицын, Лошадинский и т. д. (механизм ассоциации).

Фрагмент занятия 3.

Цель занятия: научить выявлять свойства внимания и находить адекватные пути совершенствования этих свойств.

Задание:

развитию каких свойств внимания у детей способствовали использованные учителем нижеописанные приемы организации занятия:

«на занятии у каждого ребенка на столе лежали трафареты маленькой птички и клетки. Воспитатель предложила поместить птичку на клетку, под клетку, за клетку, перед клеткой, в клетку, над клеткой, около клетки.

Дискутируя, студенты приходят к выводу, что воспитатель развивала у детей такие свойства внимания, как концентрация и переключение.

Затем предлагается студентам такая информация:

А.Н. Леонтьев [3] описывает случаи, когда во время Великой Отечественной войны учитель в качестве счетного материала на уроке использовал изображения танков и зенитных пушек. Изображенные танки привлекли внимание детей: они обсуждали, какие это танки, почему на одних нарисованы малые, а на других большие звезды, идут ли они в колонне и т. д.».

Вопрос преподавателя: «считаете ли вы более целесообразным использовать для обучения счету неинтересные карандаши или интересные танки. Какое свойство внимания проявилось на уроке математики в связи с описанным методическим приемом?»

Студенты, в процессе решения данной задачи, приходят к выводу, что более целесообразно использовать карандаши, т. к. они не отвлекают внимание детей от предмета изучения.

Фрагмент занятия 4.

Цель занятия – актуализировать знания о темпераменте и использовать их для выявления личностных качеств детей.

Укажите те особенности, которые свойственны представителям разных типов темперамента: сангвиник, холерик, флегматик, меланхолик.

Студенты актуализируют следующие знания о темпераменте:

- повышенная активность (сангвиник,холерик);
- длительная работоспособность(сангвиник,флегматик);
- энергичность (сангвиник,холерик), сдержанность(флегматик);
- вспыльчивость(холерик), непоседливость(холерик);
- терпимость(флегматик), медленность движений и речи (флегматик);
- медленная смена чувств и настроений(флегматик), слабая эмоциональная возбудимость (флегматик);
- быстрое усвоение и перестройка навыков(сангвиник,холерик);
-аффективность (холерик);
- бедность движений (флегматик), малая активность (флегматик);
- вялость (флегматик), молчаливость (флегматик);
-выразительность мимики и пантомимики (сангвиник,холерик,меланхолик);
-гиперсензитивность (меланхолик);
- бодрое повышенное настроение(сангвиник);
- быстрая приспособляемость к новой обстановке (флегматик,холерик);
- медленное усвоение и перестройка навыков (флегматик);
- неуверенность в себе (меланхолик);
- повышенная эмоциональная возбудимость (сангвиник,холерик);
- выдержанность (флегматик), однообразие мимики (флегматик);
- подвижность (сангвиник,холерик);
- подавленность и растерянность при неудачах(меланхолик);
- быстрое возникновение и смена чувств и эмоциональных состояний (сангвиник,холерик);
- малая активность (флегматик), невыразительность речи (флегматик), ровное спокойное настроение (флегматик);
- возбужденное состояние(сангвиник,холерик);
- сосредоточенность внимания (флегматик).

На основе этих знаний студенты описывали одного ученика, которого они изучали на педагогической практике.

Фрагмент занятия 5.

Целью занятия являлось: выявление акцентуации характера и на этой основе проектирование личностного подхода к детям.

Задания:

какой из типов акцентуации характера проявляется в следующих случаях:

а) ребенок, пытаясь привлечь внимание педагога, садится под стол, требует главной роли в инсценировке, во многих ситуациях ведет себя вызывающе (демонстративный или истероидный тип)

б) ребенок избегает общения с детьми, его считают странным и высокомерным, на отношение к нему как к странному реагирует с презрением. Несмотря на успехи, над ним часто смеются. Отношение ребят к нему, по-видимому, не беспокоит. (замкнутый или шизоидный).

в) ребенок буквально выполняет все правила. В то же время в уличной компании он ведет себя так как все (конформный тип соглашателя);

г) ребенок боится получения плохих оценок, темноты, неизвестности, наказания, инфекции. (тревожный тип).

В процессе обсуждения предложенных задач студенты приходят к выводу, что в первом случае ребенок демонстрирует истероидный тип, во втором случае характерен замкнутый или шизоидный тип, в третьем случае – конформный тип соглашателя и в четвертой задаче тип характера ребенка определяется как тревожный.

Использование активных образовательных технологий на занятиях в процессе подготовки будущих педагогов дошкольного образования, при реализации практической направленности

психолого-педагогического образования будущих педагогов,в том числе и решение педагогических задач, подобных приведенным в статье, на основе использования психологических знаний, способствует развитию их педагогической компетентности.

Важным фактором реализации практической направленности психологических знаний о субъектах образовательного процесса выступает преодоление академической замкнутости психологической информации, рассмотрение её только в логике психологических исследований, вне контекста профессиональной деятельности педагога.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Балл Г.А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. - М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
2. Венгер А.Л. Схема индивидуального обследования детей младшего школьного возраста. - М.: Школа, 1989.– 80 с.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Политиздат, 1975.
4. Лернер И.Я. Качество знаний учащихся. Какими они должны быть? - М.: Знание, 1978. – 48 с.
5. Сборник задач по общей психологии / Под ред.. В.С. Мерлина. М.: Просвещение, 1974. – 207 с.
6. Симушина Л.Г., Ярошенко Н.Г. Содержание и методы обучения в средних специальных учебных заведениях. - М.: Высшая школа, 1990. – С. 39.

Т.Д. Скуднова

АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА МАГИСТЕРСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема обеспечения качества многоуровневого психолого-педагогического образования на основе анализа современных подходов к организации магистерского образования. Особое внимание уделяется антропоориентированной системе подготовки магистров, обеспечивающей становление субъектности и профессиональное саморазвитие.

Ключевые слова: профессионально-личностное развитие, магистерская подготовка, профессиональная субъектность, антропологизация психолого-педагогического образования.

T.D. Skudnova

ANTHROPOLOGICAL PARADIGM OF EDUCATION THESIS

Abstract. The article discusses the problem of ensuring the quality of multi-level pedagogic-psychological education based on the analysis of contemporary approaches to graduate education. Special attention is paid to antropological master system that ensures the formation of subjectivity and professional self-development.

Keywords: professional and personal development, master training, professional subjectivity, antropological psycho-pedagogical education.

В современном мире проблемы образования выходят на передний план, актуализируя процесс профессиональной подготовки кадров, что подчеркивается в Национальной Доктрине Образования в РФ до 2025 года. Успешное развитие нашего общества связано с опережающим характером профессионального образования, обеспечивающего подготовку людей, способных самостоятельно развиваться, обладающих активной жизненной позицией и творческим потенциалом, настроенных на достижение высших профессиональных и личностных вершин. Другими словами, современный профессионал должен быть компетентным, активным, акмеологически ориентированным. Трансформация высшего образования связана с переходом на многоуровневую систему подготовки и предполагает совершенствование системы бакалавриат – магистратура – аспирантура.

Именно магистратура дает возможность выпускникам стать более конкурентоспособными и профессиональными. Только магистерское образование, как углубленная специализация интеллектуальной элиты, может удовлетворить кадровых потребности экономики и социальной сферы. Лишь магистерская подготовка соответствует требованиям работодателей и предполагает опережающее образование, основанное на инновационных принципах и технологиях. Реализация вузами магистерских программ обеспечивается качеством профессорско-преподавательского состава, образовательным уровнем абитуриентов, качеством инфраструктуры вуза и образовательных программ, уровнем организации вузовской науки и информационного обеспечения.

Актуальные проблемы модернизации высшего психолого-педагогического образования, разработка инновационных подходов и технологий подготовки выпускника в условиях многоуровневой системы находят свое отражение в работах Е.В. Бондаревской, Б.С. Гершунского, Г.И. Герасимова, А.П. Тряпицыной и др. К проблеме многоуровневой подготовки учителя обра-

щались А.А. Греков, Г.А. Бордовский, И.А. Колесникова, В.И. Мареев, Н.Л. Шубина. Вопросы развития профессионально-педагогической культуры и ценностных оснований педагогической профессии освещены в трудах Е.В. Бондаревской, И.А. Зимней, В.А. Сластенина, Н.М. Борытко, Е.Н. Шиянова. В многочисленных диссертационных исследованиях освещаются различные аспекты подготовки магистров. Вместе с тем следует подчеркнуть, что к настоящему времени в исследованиях не нашли достаточного обоснования теоретико-методологические основы магистерской подготовки кадров психолого-педагогического направления.

Анализ научных исследований, посвященных разработке концептуальных основ многоуровневости профессионального образования, дает основание для вывода о том, что университетское педагогическое образование не ограничивается подготовкой к профессии педагога. Интеграция педагогического института и университета требует расширения научно-исследовательской деятельности, разработки и реализации нового содержания психолого-педагогического образования. Серьезные преобразования в университетском психолого-педагогическом образовании связаны с инновационными изменениями в системе «бакалавриат + магистратура», что создает условия для реализации идеи непрерывного образования. Структура высшего психолого-педагогического образования усложняется, приобретает черты нелинейности, превращение в самоорганизуемую систему на основе законов синергетики [4]. С точки зрения системного подхода магистерское образование должно рассматриваться, во-первых, как множество взаимосвязанных структурных и функциональных элементов (цели, содержания, методов, технологий), а, во-вторых, как структурный элемент системы (факультета, филиала, университета, целостного образовательного пространства). С позиции синергетического подхода современная магистратура может рассматриваться как саморазвивающаяся образовательная система, основными характеристиками которой являются нелинейность, бифуркация, неравновесность, хаотичность и упорядоченность. Эти характеристики отражают постнеклассическое миропонимание и новую стратегию в развитии и проектировании образования. Такой подход к магистерскому образованию актуализирует вопрос самореализации личности в образовательном пространстве. Этот процесс обуславливает диалогичность сознания и процесс духовного становления человека, который начинается с самопознаня личности как объекта и субъекта саморазвития и самоопределения. Образ «Я» воспринимается студентами субъективно и является продуктом активности сознания личности и освоения ценностей культуры. Центральными задачами магистерского образования является расширение пространства интеллектуальной активности личности, развитие профессиональной субъектности, самостроительство образа «Я» выпускника университета.

Антропологический подход позволяет от процессуального описания и проектирования образовательных систем, основанных на линейных принципах, перейти к нелинейным способам взаимодействия субъектов образовательной деятельности, обеспечивающим новое качество подготовки профессионалов (Б.С. Гершунский, Н.Д. Никандров, В.А. Сластенин, Н.Е. Щуркова и др.). К числу основных психолого-педагогических условий организации магистерского образования можно отнести создание антропоориентированной образовательной среды, моделирование образовательной стратегии, разработка и внедрение инновационных антропотехнологий, позволяющих раскрыть творческий потенциал обучающихся [6].Глубокое осознание роли человека как целостной системы в развитии социокультурной среды, как сознательного и активного субъекта, ответственного за результаты своей деятельности в культуре, находит отражение в антропологическом, культурологическом и субъектно-деятельностном подходах (К.А. Абульханова, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, П.Г. Щедровицкий и др.). В контексте этих подходов человек представлен как системообразующий фактор инновационного развития образования и культуры, доминирующей в современной реальности. Культура может сохраняться, передаваться и развиваться только усилиями самого человека. Поэтому в современном магистерском образовании, как феномене культуротворчества, ориентация на знания недостаточна и должна быть дополнена ценностно-смысловым содержанием; репродуктивные способы усвоения культурного наследия – творческими; коллективные формы обучения – интерактивными, групповыми и индивидуальными; авторитарный стиль педагогического общения – диалогом, личностно-развивающим взаимодействием и сотрудничеством. Лишь при таких условиях система современного многоуровневого образования не утратит своего смыслообразующего духовного начала.

В концепции К.А. Абульхановой-Славской представлена типология идентификации личности в профессии. В процессе профессионального образования необходимо подвести личность к закреплению профессиональной «Я-Концепции», которая выступает субъектом личностной и профессиональной идентичности [2].

1. Профессия рассматривается как интересное жизненное занятие, соответствующее личностным характеристикам субъекта. Профессиональные и жизненные перспективы совпадают.

2. Второй тип связан с более динамичной профессиональной самоидентификацией. Субъект образования ориентирован на «движение в профессии», что связано с постоянным изменением профессиональной позиции. Жизненная перспектива предстает как карьера.

3. Третий тип представляет собой способ актуализации, развития и совершенствования способностей и свойств личности. Спектр избираемых профессий определяется содержанием личностного потенциала субъекта, а жизненная перспектива видится в развертывании и повышении уровня этого потенциала.

4. Четвертый тип профессиональной идентификации связан с отношением к профессиональной деятельности как способу самовыражения и творчества

Интегральной целью современного педагогического образования является подготовка личности педагога как акмеологически ориентированного субъекта профессиональной деятельности.

Обществу необходим сегодня полноценный профессионал, «орудие труда» которого –его собственная личность, способная находить оптимальные педагогические решения в постоянно меняющейся социокультурной ситуации. Безусловно, педагог-психолог должен владеть необходимыми для этого педагогическими технологиями, обеспечивающими реализацию сущностной потребности к созиданию другого, а через это – к самосовершенствованию. Основным содержанием процесса профессиональной подготовки и личностного роста педагога-психолога является специфическая деятельность по самоорганизации своего личностного образовательно-развивающего пространства, в котором он выступает как субъект своего профессионального становления. В ходе усвоения содержания и технологий современного педагогического образования вырабатывается индивидуально-творческий профессиональный почерк, авторская педагогическая система. Стержневой характеристикой такого профессионала должна быть гуманистическая направленность личности, включающая в себя ценности педагогической деятельности, ставшие регуляторами сознания и поведения.

Приоритетное значение сегодня приобретает проблема обновления психолого-педагогического образования – его целей, содержания и технологий. Как исходная система целей-ценностей современной профессиональной подготовки магистров выступают внутренние силы личности, его интеллектуальный и нравственный потенциал, потребности, способности и готовность свободно ориентироваться в сложных социокультурных условиях, проявлять творчество, саморазвиваться и самосовершенствоваться.

В психолого-педагогической науке профессиональное становление личности педагога рассматривается как «самоопределение его в культуре» [6]. Важную роль при этом играет ролевой компонент профессионально-педагогической культуры (коммуникативная, нравственная, рефлексивная, духовная культура). Содержание психолого-педагогического образования включает базовые основания профессиональной культуры. Поликультурное образовательное пространство высшей школы создает предпосылки для усвоения мировоззренческих идей, ценностей, которые позволяют студентам стать субъектом профессиональной деятельности.

Магистерское психолого-педагогическое образование ориентирует студентов на профессиональную деятельность, предметом которой является человек. Следовательно, в основание профессиональной подготовки должна быть заложена, прежде всего, система современных научных знаний о человеке, его становлении и развитии в процессе социокультурного творчества.

Вторая, не менее важная задача профессиональной подготовки магистров состоит в том, чтобы выработать у студентов целостную картину мира, исходя из знаний о закономерных взаимосвязях человека с природой, культурой социумом и на этой основе формировать эмоционально-ценностное отношение к окружающей действительности, педагогической деятельности и к самому себе.

Третья задача – обеспечить становление личностной и профессиональной культуры педагога-психолога, отличающегося гуманистической направленностью.

Эти задачи могут быть решены при условии антропологизации психолого-педагогического образования, высшим смыслом которого является утверждение отношения к человеку как главной ценности, слияние личных, коллективных и общественных интересов. Антропологизация психолого-педагогического образования рассматривается сегодня как:

– важнейший социально-педагогический принцип, отражающий одну из основных тенденций развития образовательной системы;

– важнейшая характеристика образа жизни субъектов образовательного процесса, предполагающая наличие гуманных отношений между ними в педагогическом процессе;

– фактор гармоничного развития личности, реализации ее творческого потенциала, личностного роста и раскрытия всех способностей и талантов;

– процесс, направленный на развитие личности как субъекта творческой деятельности;

– ключевой элемент нового целостного педагогического мышления, формируемого на основе единства непрерывного общекультурного, социально-нравственного и профессионального развития личности.

Магистерское образование может рассматриваться как профессиональное продвижение, профессиональный рост, как этап восхождения человека к культуре, профессионализму. Процесс обучения в магистратуре – это движение к достижению «акме» с точки зрения акмеологии – нового направления междисциплинарных исследований человека, связанного с изучением наивысших достижений в области профессионального мастерства (Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, Н.А. Рыбников и др.). Профессиональное акме – это особое состояние человека, отличающееся максимальной мобилизованностью, направленной на максимальную реализацию профессиональных способностей, талантов и потенций в профессионально-личностной сфере. В начале XXI века в высшее профессиональное образование стал постепенно проникать человекоцентрированный подход. Его основоположниками были представители гуманистической психологии А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Фромм, Р. Мэй и др. Человекоцентрированный подход опирается на положение о том, что в каждом человеке заложен огромный потенциал внутреннего роста, развития, реализации внутренних резервов и потребностей. Основной тезис этого подхода: «Человек обладает в самом себе огромными ресурсами для самопознания, изменения Я-Концепции, целенаправленного поведения, а доступ к этим ресурсам возможен только в том случае, если создается определенный климат фасилитирующих психологических установок»[5]. Внутренняя сущность человека обнаруживает и проявляет себя лишь в том случае, если в его взаимоотношениях с другими людьми существует атмосфера безусловного положительного принятия, эмпатического понимания и конгруэнтного самопредъявления. Позитивные личностные изменения возможны лишь при таких условиях фасилитации личностного роста.В образовательном процессе это означает, что педагог-психолог не склонен управлять процессом развития личности, а стремится быть рядом, «на стороне» клиента, разделять с ним все трудности саморазвития и самосовершенствования

Таким образом, антропоориентированная парадигма магистерского образования есть переход к парадигме непрерывного самообразования, что соответствует принципу от «образования на всю жизнь» к «образованию через всю жизнь». Такой подход в организации магистерского образования обеспечивает развитие потребности, способности и готовности магистранта к самопознанию, профессионально-личностному саморазвитию и самосовершенствованию.

С позиций антропологического подходаосновная цель магистерского образования состоит в том, что оно не только развивает профессиональную субъектность, но и помогает студентам в решении их смысложизненных, личных проблем [1]. Смыслообразующая и развивающая функция магистерского психолого-педагогического образования человекоцентрирована и обеспечивается в процессе психолого-педагогической поддержки и индивидуального сопровождения магистрантов. Профессиональное становление целостной личности профессионала в процессе непрерывного образования рассматривается как развитие ценностно-смысловой сферы личности, обеспечивающее становление ее профессиональной субъектности. В процессе антропоориентированной подготовки происходят внутренние изменения в личности: в ее системе ценностей, потребностей, мотивов, интересов, установок, личностных смыслов. Индивидуализация, психолого-педагогическая поддержка профессионально-личностного развития результируется в возникновении и проявлении у магистрантов социально-антропологической целостности – интегрального показателя, с помощью которого можно охарактеризовать профессиональную зрелость педагога-психолога. Социально-антропологическая целостность будущего профессионала представляет собой онтологическую категорию, отражающую идеальную форму развития личности, целостного человеческого бытия, существующую как взаимодополняющее друг друга единство структурных уровней: общества, общностей, групп и отдельного человека, смыслообразующая цель профессиональной подготовки педагога-психолога, состоящая в выработке способности и готовности субъекта образования к целенаправленной акме-деятельности, направленной на творческое профессионально-личностное развитие и гуманистическая направленность на развитие другого человека [6].

Специфика магистерского образования педагогов-психологов состоит в том, что она обеспечивает индивидуальный образовательный маршрут каждого студента, актуализирует его профессионально-личностное развитие. С позиций методологии антропоориентированного образования выпускники магистратуры являются проводниками гуманистических традиций в процессе профессионального общения. Жизненные и профессиональные ценности, личностные смыслы педагога-психолога играют при этом главнейшую роль, реализуя аксиологический, коммуникативный и креативный личностный потенциал. Именно поэтому обращение к антропологическому, «человекомерному» (В.С. Степин) подходу в обновлении целей, задач и содержания подготовки магистрантов в педагогическом вузе представляется чрезвычайно актуальным [8].

Профессиональная компетентность магистра включает в себя три стороны: эффективное выполнение различных видов психолого-педагогической деятельности, гуманистически ориентированное педагогическое общение, зрелость личности, направленность на другого и на профессионально-личностное саморазвитие. Обращение к компетентностному подходу (И.А. Зимняя, А.К. Маркова и др.) в процессе магистерского образования весьма перспективно [3]. Несмотря на некоторую стандартизированность и нормативность понятий «компетенции» данный подход не противостоит антропоориентированному, а дополняет его. С точки зрения антропологии образования профессиональная компетентность выпускников магистратуры определяется уровнем теоретической, практической и личностной готовности к психолого-педагогической деятельности. Теоретическая и практическая готовность обеспечиваются компетентностным подходом как цель, процесс и результат освоения компетенций студентом, а личностная готовность вырабатывается в результате антропоориентированного подхода, обеспечивающего саморазвитие и становление профессиональной субъектности и социально-антропологической целостности личности. Профессиональные знания, умения, навыки и компетенции выпускника вуза становятся средством для выращивания самости, развития внутренней мотивации к профессиональной деятельности, формирования ценностного отношения к своей профессии и смысложизненных ориентаций и задают образовательную траекторию саморазвития и самоопределения в жизни и профессии. Исследователи подчеркивают, что аутопоэзис (А.Г. Асмолов) является ядром антропологии образования, антропологической практики, ключевыми категориями которой являются понятия творчество, восхождение к индивидуальности, преображение человека.

Можно утверждать, что с точки зрения антропологии образования сложность и многомерность понятия «человек», противоречивость его целостного развития предопределяют сложность и многогранность феномена «магистерское образование». Интеграция основных положений антропологического, культурологического, синергетического, субъектно-деятельностного, акмеологического, средового, личностно-ориентированного, аксиологического и компетентностного подходов определяет основные направления проектирования магистерской подготовки и обеспечивает достаточно высокий уровень, качество и эффективность подготовки кадров.

Таким образом, опыт философско-педагогической рефлексии и проводимые исследования дают основания для следующих выводов:

1. Изменение методологии магистерского образования на основе антропологических идей, признающих единство человека и мира, позволяет создать человекомерное развивающее пространство, в котором осуществляется личностно-профессиональное развитие всех субъектов образования.
2. Гуманистический смысл антропоориентированного магистерского образования – обретение человеком своего образа, неповторимой индивидуальности, развитие творческого начала.
3. Одна из основных идей такого подхода – ценностно-смысловое самоопределение в образовании, профессии и в культуре.
4. В рамках антропологического подхода понятия образования и сущности человека рассматриваются в неразрывном единстве. Психолого-педагогическая антропология задает нам общие принципы понимания самого назначения образования как социально-культурного механизма целенаправленного развития и формирования «человеческого» в человеке как субъекте деятельности на протяжении его профессиональной подготовки.
5. Со сменой требований к субъекту деятельности меняются и требования к процессу его профессионализации, что вызывает необходимость проектирования профессиональной развивающей образовательной среды и соответствующего концептуального, теоретического и технологического обеспечения данного процесса.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абакумова, И.В., Ермаков, П.Н., Рудакова, И.А. Смыслоцентризм в педагогике: новое понимание дидактических методов. – Ростов н/Д, 2006.
2. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни. – М., 1991.
3. Зимняя, И.А. Компетентностный подход к современному профессиональному образованию и межкультурная коммуникативная компетентность специалиста // Мир образования – образование в мире – 2008.– № 4.
4. Курдюмов, С.П. Синергетика как новое мировидение: диалог с И. Пригожиным. – М., 2007.
5. Роджерс, К. Человекоцентрированный / клиентцентрированный подход в психотерапии // Вопросы психологии. – 2001. № 2.
6. Скуднова, Т.Д. Философско-антропологические основания трансформации социально-педагогического образования // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. – 2008. – № 8. – С. 26-31.
7. Сластенин, В.А., Слободчиков В.И. Антропологическая перспектива отечественного образования. - Екатеринбург, 2009.
8. Степин, В.С. Философия науки. Общие проблемы. – М., 2007.

В.В. Стеценко

ЗНАЧЕНИЕ РЕФЛЕКСИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ

Аннотация. В статье рассматривается связь рефлексивной деятельности сотрудников ОВД с творчеством, самообразованием, аналитической деятельностью. Особое внимание уделяется связи рефлексии с профессиональным самосознанием сотрудников ОВД. Доказывается значение рефлексивного компонента в профессиональной деятельности сотрудников правоохранительных органов.

Ключевые слова: профессиональная деятельность сотрудников правоохранительных органов, рефлексивная деятельность, творческий характер труда, самообразование, аналитическая деятельность, профессиональное самосознание.

V.V. Stetsenko

IMPORTANCE OF REFLECTION IN PROFESSIONAL ACTIVITIES OF EMPLOYEE OF DEPARTMENT OF INTERNAL AFFAIRS

Abstract. The article is discussed the relationship of reflective activity with creativity, self-education, analytical activities. Particular attention is paid to professional self-awareness of law enforcement officers. It is proved the value of the reflective component in the professional activity of law enforcement bodies.

Key words: professional activity of law enforcement bodies, reflective activities, creative nature of work, self-education, analytical work, professional identity.

В современных условиях сотрудники правоохранительных органов Российской Федерации выполняют ответственные задачи в сложной обстановке постоянного воздействия психогенных факторов: опасности, сопряженной с риском для жизни, физическими и психологическими перегрузками, необходимости непрерывного анализа стрессовых ситуаций. Устойчивость к стрессу, сохранение эффективности деятельности в напряженной ситуации определяются высоким уровнем профессиональной рефлексии, готовностью к активным действиям, направленностью личности на успех. Степень сформированности профессиональной рефлексии проявляется в том, насколько сотрудник правоохранительных органов умеет координировать и регулировать свои действия, поступки, профессионально важные качества, поведение в целом для творческой самореализации в профессиональной деятельности. В связи с этим рефлексия является профессионально важным качеством сотрудника правоохранительных органов, необходимым для эффективного осуществления им правоохранительной деятельности.

Специфика профессиональной деятельности сотрудников правоохранительных органов связана с ее творческим характером, так как теоретически сотрудник сам создает среду своей деятельности, организуя работу с правонарушителями и руководя процессом раскрытия преступлений; при этом деятельность самого сотрудника правоохранительных органов также находится в постоянном изменении и развитии.

Как утверждает В.Г.Богин, деятельность индивида является творческой, когда она не осуществляется по заданному образцу и есть результат рефлексии над опытом осуществления принципиально иных видов деятельности [2, 153].

Нестандартный, творческий характер труда является одной из главных особенностей профессиональной деятельности сотрудников ОВД. В своей работе сотрудник органов правопорядка имеет дело с разнообразными жизненными ситуациями, ему приходится взаимодействовать с представителями разных возрастных и профессиональных групп. Все эти условия профессиональной деятельности требуют от сотрудника индивидуального, творческого подхода, внимательного изучения возникших правоотношений.

Творческий характер труда сотрудников правоохранительных органов проявляется так же в планировании правовой деятельности, разработке и проверке предположений о совершенном деянии, в изучении психологических особенностей участников судопроизводства (свидетелей, потерпевших, подозреваемых, обвиняемых и др.) [4].

Осуществление профессиональной деятельности, отвечающей современным требованиям, под силу сотруднику правохранительных органов, которого отличает потребность в постоянном самообразовании и готовность к нему. Одним из средств личностного и профессионального развития сотрудника является профессиональная рефлексия.

Следует обратить внимание на тот факт, что существует взаимосвязь между самообразованием и творческим поиском специалиста в любой профессиональной сфере. В этой связи проанализируем роль рефлексивной деятельности в самообразовании сотрудника правоохранительных органов. Анализ принципов, на которых базируется самообразовательная деятельность сотрудника правоохранительных органов (самоанализ профессиональной деятельности, самоконтроль профессиональной деятельности), приводит к выводу, что это компоненты рефлексивных процессов, а значит, существует прямая связь профессиональной рефлексии с самообразованием сотрудника правоохранительных органов. В связи с этим отметим, что для профессионального совершенствования сотрудника правоохранительных органов необходимо и достаточно наличие высокого уровня развития профессиональной рефлексии.

Как отмечает ряд исследователей, ошибочно полагать, что профессиональная рефлексия сотрудника правоохранительных органов является необязательным компонентом в его основных практических функциях. Без постоянного анализа и самоанализа сотрудник правоохранительных органов не в состоянии глубоко осознавать возникающие в практике проблемы, правильно выбирать пути их решения, критически оценивать и корректировать полученные результаты [5].

О значимости профессиональной рефлексии в деятельности сотрудника правоохранительных органов свидетельствует тот факт, что наличие у сотрудника правоохранительных органов рефлексивной позиции по отношению к собственной деятельности позволяет ему предохранить себя от профессиональной деформации, преодолеть рассмотрение профессиональных явлений с одной стереотипной точки зрения.

Философские и психологические исследования рефлексии доказывают, что осознание, критический анализ и определение путей конструктивного совершенствования своей деятельности осуществляется с помощью рефлексии. Поскольку самообразование является средством самопознания и самосовершенствования, то в процессе самообразования человек постоянно выявляет «знание о незнании», а это и есть толчок к рефлексии [2, 153].

Реалии профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел требуют от них систематического обновления имеющихся теоретических знаний, формирования новых умений и навыков, развития и совершенствования профессионально-личностных качеств.

Самообразование сотрудника ОВД заключается в формировании творческого мышления, ориентированного на выработку наиболее рациональных методов профессиональных действий, овладении системой современных знаний, умений и навыков, обеспечивающих эффективное, решение задач, в соответствии с законом и при широком использовании профессионального опыта [3].

Анализ специфики профессиональной деятельности сотрудников правоохранительных органов приводит к необходимости уточнить значение рефлексивной деятельности в профессиональном самосознании сотрудника правоохранительных органов. Это важно, так как развитое самосознание позволяет сотрудникам правоохранительных органов самостоятельно ставить цели профессиональной деятельности, находить адекватные профессиональным требованиям и его возможностям способы их достижения, осуществлять проектирование профессионального роста, развивать конструктивные стили взаимодействия.

Профессиональное самосознание формируется при сравнении себя с другими. Анализируя деятельность другого человека, выбирая ориентиры, сотрудник правоохранительных органов оценивает себя, свою приближенность к образцу. Наличие ориентира – это по существу выбор конечной цели профессионального самоопределения. Поэтому важно знать, на какой образец ориентируется сотрудник правоохранительных органов, как осуществляется самоутверждение на основе осмысления себя и своих действий (профессиональная рефлексия).

«Рефлексивное Я» сотрудника правоохранительных органов – представление о том, каким его видят и оценивают другие в профессиональном окружении – является важнейшим элементом профессионального самосознания. Сопоставление «рефлексивного Я» с «актуальным» (каким себя видит сотрудник правоохранительных органов) и «идеальным» (каким бы хотел быть) необходимо сотруднику правоохранительных органов для выработки оптимального способа взаимодействия, планирования и осуществления своего саморазвития.

Анализируя специфические особенности профессиональной деятельности сотрудников правоохранительных органов, исследователи определяют ее по форме как коммуникативную, включающую непосредственное и опосредованное общение. В связи с этим особенно важна рефлексия в профессиональном общении, т.к. без нее невозможно установление эффективного коммуникативного взаимодействия, включающего общительность, доступность, открытость, доброжелательность, умение слушать, со вниманием относиться к словам собеседника, разбираться в людях, способность располагать к себе людей, терпеливость, уравновешенность, сдержанность, самообладание, отсутствие враждебности и агрессивности, уверенность в себе, раско-

ванность в общении, быстрота реакции. Это, в частности, означает, что сотрудник правоохранительных органов, взаимодействуя с гражданами, коллегами, правонарушителями должен максимально учитывать закономерности восприятия и понимания человека человеком, зависимость общения от вида отношений между его участниками (доверие, искренность), контролировать действие механизмов психологической защиты (когнитивных, личностных, эмоциональных).

Профессиональное взаимодействие сотрудников правоохранительных органов насыщено проблемно-конфликтными ситуациями, успешное решение которых определяется уровнем развития профессиональной рефлексии. В реальной практике сотрудник правоохранительных органов часто сталкивается с ситуациями, которые не могут быть решены на уровне профессиональных стереотипов и освоенных приемов коммуникативного воздействия. Уровень развития профессиональной рефлексии определяет способ поведения сотрудника правоохранительных органов в подобных ситуациях. Он может вести себя деструктивно, бесконечно пробуя знакомые способы, не взирая на их неэффективность, или «уйти» из ситуации, объявив ее нерешаемой. Другой способ поведения заключается не в простом переборе вариантов профессиональных действий, а в рефлексивной оценке, анализе, переосмыслении, направленных на выявление конфликтного содержания данной профессиональной ситуации и на вычленение творческой профессиональной задачи. Такой способ поведения приводит к конструктивному решению проблемной ситуации и к профессионально-личностному росту.

Аналитическая деятельность органов внутренних дел - это нормативно оформленная, организационно и штатно обеспеченная деятельность соответствующих структурных подразделений органов внутренних дел, специально занимающихся сбором, обработкой, систематизацией, анализом и оценкой, систематизацией, анализом и оценкой социальной, командной и осведомительной информации, необходимой для осуществления процессов управления в органах внутренних дел [1].

Содержание аналитической работы в органах внутренних дел можно представить в следующих аспектах:

1. Изучение преступности и правонарушений с целью выяснения основных закономерностей, причин их развития.
2. Изучение состояния органа внутренних дел, его организационной структуры с целью определения соответствия внутренних параметров системы складывающейся оперативной обстановке.
3. Изучение результатов работы органа внутренних дел на предмет результативности.
4. Оценка эффективности управленческой деятельности.

При осуществлении аналитической деятельности сотрудниками органов внутренних дел широко используются социологические методы (наблюдение, опрос, изучение документов, социальный эксперимент) и статистические методы (статистическое наблюдение, систематизация, анализ). Кроме этого, при обработке и анализе социальной информации используются методы экстраполяции (распространение выводов, полученных из наблюдения над одной частью явления, на другую его часть), факторного и корреляционного (определяющего соотношение, соответствие взаимосвязь, взаимозависимость чего-либо) анализа, аналогии, экспертных оценок, эвристический метод, моделирование и др.

Рассмотрев структурные компоненты профессиональной деятельности сотрудников правоохранительных органов определили, что они основаны на рефлексии:

1. Постановка сотрудником правоохранительных органов профессиональных целей и задач (рефлексивные процессы проявляются, когда сотрудник правоохранительных органов проектирует свою деятельность с учетом особенностей конкретной ситуации).
2. Контроль и оценка сотрудником правоохранительных органов своих профессиональных действий (рефлексивные процессы проявляются в самоанализе и самооценке сотрудником правоохранительных органов собственной деятельности и самого себя как ее субъекта, без этого невозможно осознать возникающие в практике проблемы, правильно выбрать пути их решения, критически оценивать и корректировать полученные результаты, а кроме того рефлексивные процессы проявляются в формировании потребности к профессиональному самообразованию).

Рефлексия с функцией контроля направлена на соотнесение с эталоном личностных и деятельностных характеристик. Конструктивная функция направлена на их перестройку как неэффективных в данной ситуации. Если мы рассмотрим деятельность сотрудника правоохранительных органов с точки зрения контрольной и конструктивной функций рефлексии, то увидим, что контрольная функция включает умения контроля деятельности сотрудника правоохранительных органов, функциональных обязанностей, умения контроля самопознания, а конструктивная - умение коррекции оценок, отношений, деятельности, умение изменить свою деятельность, исхо-

дя из меняющихся условий. Таким образом, рефлексия в деятельности сотрудника правоохранительных органов носит контрольной и конструктивной характер, по утверждению психологов.

Доказав, что профессиональная рефлексия составляет сущность профессиональной деятельности сотрудника правоохранительных органов, так как связана с профессиональным самосознанием, аналитическими умениями, профессиональным общением, самообразовательной деятельностью, творчеством для нас важно рассмотреть возможность ее развития у сотрудников правоохранительных органов.

Итак, признание значимости рефлексии в профессиональной деятельности сотрудников ОВД ставит в ряд особо актуальных задач ее развитие, а также поиск и апробацию условий, способствующих развитию рефлексивной деятельности в процессе профессиональной подготовки сотрудников ОВД.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Аврутин, Ю.Е. Аналитическая работа в органах внутренних дел. Организация, методика, техника: учебно-методическое пособие / Ю.Е. Аврутин. – СПб.: СПб. ВШ МВД России, 1996. -
2. Богин, В.Г. Обучение рефлексии как способ формирования творческой личности / под ред. И.Я. Лернера, И.К. Журавлева // Современная дидактика: теория-практике. – М., 1994. – С.153-175.
3. Кочеров Ю. Н. Психолого-педагогические условия, детерминирующие готовность сотрудника органов внутренних дел к самообразовательной деятельности // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 2. – С.64-66.
4. Простяков, В. В. Психологические требования к личности и профессиональной деятельности сотрудника органов внутренних дел // Юридическая психология. – 2012. – № 1. – С. 2 – 7.
5. Стеценко, В. В. Психологический особенности профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел: рефлексивный аспект // Вестник Таганрогского института им.А.П. Чехова. – 2016. – №1. – С.104-107.

А.А. Талалай

ТЕХНОЛОГИЯ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ОБОГАЩЕНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ОПЫТА УЧЕНИКА

Аннотация. В статье рассматривается практический аспект применения технологии интегрированного обучения, описана структура межпредметной интеграции, а также отдельные этапы ее использования при обучении школьников смысловому чтению в рамках внеурочной деятельности.

Ключевые слова: технология межпредметной интеграции, внеурочная деятельность, изучающее чтение, понимание смыслов текста.

A.A. Talalay

TECHNOLOGY OF INTEGRATED TRAINING AS A MEANS OF STUDENT'S CONCENTRATION OF SPIRITUAL AND MORAL EXPERIENCE

Annotation. The article discusses the practical aspects of integrated education technology, described the structure of interdisciplinary integration, as well as separate stages of its use in teaching pupils to read semantic within extracurricular activities.

Keywords: interdisciplinary integration technology, extracurricular activities, studying reading, understanding the meaning of the text.

Цель проекта – показ технологических этапов межпредметной интеграции в рамках внеурочной деятельности как средства оптимизации обучения согласно требованиям ФГОС.

Интеграции в рамках внеурочной деятельности способствует:

- повышению мотивации обучения;
- формированию целостного представление о научной картине мира;
- развитию УУД (универсальных учебных действий): находить общее в различных предметных областях внеурочной деятельности;
- обогащению эстетического восприятия, воображения обучающихся;
- увеличению темпа выполняемости учебных операций, позволяющих вовлечь каждого обучающегося в активную работу на каждой минуте урока и проявить творческий подход к выполнению учебного задания.

В проекте актуализированы следующие приемы межпредметной интеграции:

- смысловое чтение – путь к пониманию текстов духовно-нравственного содержания;
- музыкальное оформление занятия (слушание или фоновое звучание музыкального произведения);

- музыкальный камертон (подбор или сочинение мелодии к стихам, картинам, рисование картин, отражающих смыслы объектов изучения или настроение учащихся, танцевальные движения под звучащую музыку и проч.);
- прикладная творческая деятельность: коллективный, групповой или индивидуальный ручной труд (изготовление подарков, макетов и проч.).

Цели (познавательные, практические, развивающие):

- развивать умение находить и графически обозначать ключевую информацию в соответствии с алгоритмом;
- научить ребят задавать свои вопросы автору по ходу чтения, то есть устанавливать диалог с автором с целью адекватного понимания текста и создания его читательской интерпретации;
- формировать внимания обучающихся к языку и особенностям текста определенного стиля и типа речи;
- развивать читательские умения: способность сопоставлять, сравнивать, находить аналогию и обобщать;
- воспитывать у обучающихся чувство прекрасного на основе анализа образцов различных видов искусств;
- способствовать развитию самостоятельности мышления, креативности.

Оборудование: моноблок (компьютер, ноутбук), проектор, интерактивная доска (экран).

Тип урока: интегрированный (курсы внеурочной деятельности: «Смысловое чтение»; «Основы духовно-нравственной культуры народов России», «Очумелые ручки» – музыка и технология); закрепление материала – урок совершенствования умений и навыков смыслового чтения.

Технология: межпредметная интеграция в рамках одного урока.

Наглядность: 1) алгоритм работы с текстом (для каждого ученика);
2) текст для чтения и тематическая подборка стихов (два варианта);
3) мультимедийная презентация к уроку.

Ход проекта:

I. **Организационный момент,** мотивирующий деятельность учащихся на уроке. (**Примечание.** Актуализация лингвистических знаний и умений: учитель ставит концептуальный вопрос к тексту в целом, а результатом ответов на вопрос должно стать понимание авторского смысла).

Проблемный вопрос из текста письма Д.С. Лихачева «Самое большое»: *«А в чем самая большая цель жизни?»*.

II. **Мотивация учебной деятельности, объявление темы, цели урока.**

(**Примечание.** Опора на технологию формирования правильного типа читательской деятельности (по Р.Н. Бунееву). Рассмотрим технологию смыслового чтения на примере внеурочной деятельности учащихся 5-х классов).

Обучающиеся входили в аудиторию под музыку П.И. Чайковского из альбома «Времена года», «Декабрь» с видеорядом (опора *технологию интегрированного обучения* на занятиях внеурочной деятельностью).

Музыка всегда создает определенное настроение, связана с темой урока. (**Примечание.** Этот приём входит в технологическую карту интегрированного урока).

Действительно, ребята, такое начало занятия способствует созданию определённого душевного настроя на содержание работы. Необходимо вспомнить, какие традиционные понятия связаны, ассоциируются в нашем сознании с праздником Рождества?

III. **Практическая работа над содержанием произведения/текста** по алгоритму (*работа в группах*).

Лейтмотивом деятельности является поиск основного смысла текстов.

Мы продолжим работу с текстом письма Дмитрия Сергеевича Лихачёва *«Самое большое»* – продемонстрируем этап *изучающего чтения*. (**Примечание.** *Ознакомительное* домашнее чтение состоялось накануне). Предложены варианты тематической подборки стихов – тема «Рождество». Ребята работают самостоятельно по предложенному **алгоритму,** чтобы совершенствовать некоторые приемы работы с текстом.

Рабочие инструменты – текстовыделитель, ручка.

- Чтобы правильно воспринимать текст, необходимо сказать несколько слов о личности автора текста Д.С. Лихачеве. (**Примечание.** Беседа о смысле заглавия, о его связи с темой, главной мыслью. Работа с текстом до чтения направлена на развитие *антиципации*, т.е. умения предвосхищать содержание текста по заглавию, иллюстрации, фамилии автора (См. «Письма о добром и прекрасном» Д.С. Лихачев [1]).
- Дмитрий Сергеевич Лихачев (1906 - 1999 г.г.) – известный во всем мире советский ученый, академик, выдающийся знаток отечественной и мировой культуры, филолог, искусствовед,

почетный член многих зарубежных академий. Автор фундаментальных трудов, посвящённых истории русской литературы. В своей книге «Письма о добром и прекрасном» Дмитрий Сергеевич делится опытом прожитой жизни, даёт советы, рассуждает, беседует со своим читателем о практически всех сторонах жизни, о красоте души человеческой и красоте окружающего мира.

Технология проблемного диалога. Подводящий от проблемы **диалог** с обучающимися (примерные вопросы).

– Что человек обычно ожидает от письма?
– Предполагали ли вы, о чем будет содержания письма?
– Какие вопросы **до** чтения у вас возникли?

Комментарий учителя. Этап ознакомительного чтения уже пройден в домашних условиях, сейчас мы займемся ***изучающим чтением***, которое, напомню, предполагает полное и точное понимание всех смыслов текста. (**Примечание.** Дети работают с текстом письма. Сверхзадача – корректировка читательской интерпретации авторским смыслом).

Этап актуализации умений.

Программа смыслового чтения на практике **знакомит** с

1) различными видами чтения**,**

2) смысловыми акцентами выразительного чтения (составление *партитуры выразительного чтения*),

3) смысловое чтение текстов различных типов речи**,**

4) композиционным рисунком текстов различных типов,

5) лингвостилистическим анализом текста (как-то: речевая ситуация, функциональный стиль текста, тип речи, связь текста),

6) выделяем главную информацию текста и осмысливаем способы ее оформления, как правило, мы имеем дело с текстами **не художественного стиля**.

Для развития умения изучающего чтения в качестве дидактического материала используются отобранные тексты и специальные лингвистические задания, а именно: прочитать, определить количество частей в тексте, поставить вопрос к каждой части, составить план. Задания на чтение, понимание основной мысли текста и соотнесение ее с темой или центральной проблемой урока, вычленение из текста новой информации, формулирование главной мысли. Нам предстоит прочитать текст *публицистического стиля*.

Задача этого стиля – передача общественно значимой информации с целью воздействие на читателя, слушателя. Значит, первый вопрос перед нами такой: *«В чем хочет убедить нас автор?»*

(**Примечание.** Введение в тему, запись темы и ключевых вопросов на доске и в тетрадях. Внимание на слайд презентации).

Мы работаем с текстом письма Дмитрия Сергеевича Лихачёва «Самое большое», чтобы совершенствовать основные приемы смыслового чтения. **Этап изучающего чтения** имеет свои цели. (См. алгоритм для обучающего).

1. **Выделения темы**.
2. Частичный **лингвостилистический анализ текста**.

Что мы можем сказать о типе речи и композиции текста?

1) это *рассуждение;*

2) композиционная схема текста выглядит так: *тема – тезис – микротезис – доказательство-объяснение – микровывод – вывод.*

3. **Составление плана текста** - цитатное оглавление микротем:

1) В чем цель жизни?
2) Ребенок любит родных, расширяясь, привязанности распространяются на всю страну;
3) Большая цель добра начинается с малого;
4) Любовь должна быть умной, а не слепой;
5) Мудрость – это ум, соединенный с добротой, она открыта и надежна;
6) Общее в принципах…– в большом и малом – верность правде – это вывод [1].

4. **Выделить ключевые слова/словосочетания микротем**. Контроль – смотри на *слайд*:

1) *самая большая цель жизни – увеличивать добро в окружающем нас – добро это счастье всех людей – оно слагается из многого – можно и в мелочи сделать добро, но мелочь и крупное нельзя разделять – многое начинается с мелочей, зарождается в детстве;*

2) *ребенок любит свою семью…расширяясь, … привязанности распространяются на …всю … страну – это глубокое чувство…– надо любить в человеке человека;*

3) *большая цель добра начинается с малого – расширяясь, как круги на воде – любовь и дружба… обретают новые силы;*

4) любовь должна быть умной – она должна бороться с недостатками – она должна быть соединена с мудростью – не должна быть слепой;

5) мудрость – это ум, соединенный с добротой – мудрость открыта и надежна… приносит мудрецу доброе имя и прочное счастье… спокойную совесть;

6) *общее – верность большим принципам – в большом и малом – верность правде: правде-истине и правде-справедливости.* [1]. (Последняя микротема – вывод).

5. Хочу подчеркнуть важный этап работы **– контроль понимания текста –** вопросы к тексту**,** т.е. *диалог с текстом.* **(Примечание.** В первом предложении последней микротемы изъята часть предложения и поставлен учителем вопросительный знак). **Задача:** *«выразить … общее – верность … большим принципам»,* назвав три самые важные положения текста.

Ответ на ключевой вопрос с опорой на текст (вывод): **как «увеличивать добро в окружающем нас?»** [1]. Примерные ответы:

1) «Большая цель добра начинается с малого»;

2) «Любовь … должна быть умной;

3) «Мудрость приносит мудрецу доброе имя и прочное счастье… спокойную совесть» – **контроль понимания**: осмысление итогового вопроса текста. [1].

6. Наблюдение над языком. Важное и перспективное *общеучебное умение (УУД)* – **сжатый** пересказ текста с опорой на ключевые слова, характерные для функционального стиля обороты речи.

7. Ребята озвучивают **идею текста** одним предложением:

« *Цель жизни – увеличивать добро, даря счастье всем людям вокруг*».

Можно ли **подобрать варианты** фразеологизмов, пословиц или поговорок, которые наиболее выразительно и точно по смыслу передают идею текста?

Варианты ответов:

1) Кинь добро назади, очутится впереди;

2) Худо тому, кто не делает добра никому;

3) Не дорог подарок – дорога любовь;

4) Где подарки, там и отдарки;

5) Доброе слово дом построит и т.п.

Вопросы учителя.

Ребята, какие повторяющиеся (ключевые) корни вам здесь встретились?

Мы еще раз вспомним, какой праздник не так давно отмечал православный христианский мир? **(** Рождество).

Какая традиция существует и неразрывно связана с этим светлым праздником?

Если говорить о подарках, то необходимо вспомнить об истории возникновения этой традиции.

В чем особенная ценность этих Рождественских даров?

8. Вместо **выразительного чтения** текста (микротемы) в качестве контроля смыслового чтения (с опорой на *партитуру выразительного чтения)* ребята выбирают из тематической подборки стихотворений одно для выразительного, *осмысленного* чтения с верным логическим и эмоциональным интонированием, желательно *объяснить свое предпочтение.*

Определите, какое **стихотворение**, на Ваш взгляд, наиболее точно отражает тему нашего урока.

Какова **общая тональность** стихотворений? (*Мажорная, жизнеутверждающая, радостная).*

Встретились ли **ключевые слова** темы в стихотворениях? Назовите.

Какое *физическое ощущение*, на Ваш взгляд, передают стихи? (*Свет и тепло*).

Какое стихотворение ближе к рассуждению как типу речи? (И. Бродский стихотворение «Не важно, что было вокруг, и не важно…», потому что здесь есть узнаваемые элементы рассуждения: «во-первых», «во-вторых», «главное», кстати, есть лексическая перекличка с письмом Д.С. Лихачева: антонимы «большое и малое»).

Этап выразительного чтения стихотворения по желанию учащихся, но обязательно *с личной оценкой его достоинств*… (**Примечание.** Дети работают в группах. Даны два варианта подборки стихотворений: В. Берестов «В день рождения Христа», И. Гриневская «Звезда», А.Блок «Три светлых царя из восточной страны», И. Бродский «Не важно, что было вокруг, и не важно», а также общее для обоих вариантов стихотворение Льва Мея «То были времена чудес»).

(Примечание. Тематическая словарная работа в помощь учителю. Объяснение и уточнение значений слов ведется по ходу чтения лирики, а слово толкуется в контексте).

Ангел, -а, *мужской род*

1. В религии: служитель Бога, исполнитель его воли и его посланец к людям (изображаемый обычно крылатым отроком, юношей). Сонм ангелов. Ангелы небесные. А. божий. Белый а. (добрый). Чёрный а. (злой). А. -хранитель кого-чей-нибудь (оберегающий данного человека ангел или святой, имя которого человек носит, а также переносное значение: вообще тот, кто защищает, оберегает кого-нибудь). Падший а. (изгнанный из рая; также переносное значение: о грешнике). А. смерти (являющийся за душой умирающего). А. помогает, а бес подстрекает (пословица).

2. Переносное значение. О человеке как воплощении красоты, доброты. А. кротости, чистоты, невинности.

3. Обычно в сочет. с *местоимениями* «мой», «наш». Ласковое обращение (*устар. разговорное*). Прощайте, а. мой. День ангела — то же, что именины. Поздравить с днём ангела. Подарок в день ангела. Поздравить с ангелом — с днём ангела. Ангела из терпения выведет кто (*разговорное*) – очень раздражает, надоедает кто-нибудь. Тихий ангел пролетел — о наступившем молчании, тишине. Не ангел кто (*разговорное неодобрительное*) — о том, кто не отличается добротой, положительными качествами. Муж у неё далеко не а. *уменьшительное* - ангелочек, -чка, *мужской род* (к 1 знач.; ангел-дитя), ангелок, -лка, *мужской род* (к 1 знач.; *устарелое* — обычно об изображении маленького ангела) и ангельчик, -а, *мужской род* (к 3 знач.;*устар.*).*прилагательное* ангельский, -ая, -ое (к 1 знач.). А. глас. А. лик (хор ангелов). А. чин (одна из ступеней иерархии, образующих триаду, или ангельский лик). (Толковый словарь С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой).

Вифлеем – одна из провинций Палестинской автономии.

Волхвы

1. Служители языческого дохристианского культа, звездочеты, чародеи, предсказатели.

2. Трое царей-мудрецов, пришедших поклониться младенцу Иисусу Христу. Они узнали о его рождении по появлению звезды, которая чудесным образом привела их к Иисусу. (Мифологический словарь под ред. Е.М. Мелетинский, М.: Советская Энциклопедия, 1991).

Иосиф – в христианских предствлениях юридический супруг Марии и хранитель ее девственности, юридический отец, кормилец и воспитатель Иисуса Христа в его детские и отроческие годы. Евангельское повествование сообщает, что он был прямым потомком династии Давида (Новый завет, Евангелие от Матфея 1, 1-16. (Мифологический словарь под ред. Е.М. Мелетинский, М.: Советская Энциклопедия, 1991).

Искупление – жертвоприношение богам с целью загладить нанесенные им обиды и оскорбления (Мифологический словарь под ред. Е.М. Мелетинский М.:, Советская Энциклопедия, 1991).

Крестьянин -а, мм. -яне, -ян, *мужской род*. Сельский житель, занимающийся возделыванием сельскохозяйственных культур и разведением сельскохозяйственных животных как своей основной работой. (Толковый словарь С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой).

Светлица -ы, *женский род*. В старину: светлая парадная комната в доме.

Справиться, -влюсь, -вишься; сов., о ком-чем. Навести справку о ком-чём-н., осведомиться. (Толковый словарь С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой).

Палестина – историческая область на Ближнем Востоке.

Пророк – избранник Бога на земле, открывающий его волю и смысл истории – прошедшее, настоящее и будущее. (Словарь С.И. Ожегова).

Христос. Вошедшее в некоторые выражения имя Иисуса Христа, культ которого лежит в основе христианства. (Толковый словарь С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой).

Эдем – райский сад в Библии (книга Бытия), место первоначального обитания людей

Ясли – кормушка для скота, наклонно прикрепленная к стене или в виде сужающегося книзу ящика. (Толковый словарь С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой).

Глас вопиющего в пустыне. Напрасный, никем не услышанный призыв к чему-то. Выражение из Библии (Исаия. 40:3; Матфей. 3:3; Марк.1:3; Иоанн. 1:23) (Крылатые слова и выражения. Толковый словарь/Автор-составитель А. Кирсанова. – М.: Мартин, 2011).

9. Актуален прием создания **ассоциативного ряда.** Например:

1) устное словесное рисование воображаемой картины в соответствии с тематикой текста;

2) коллективное написание синквейна;

3) возможны ассоциации, связанные с живописью (картины, образы и т.д.), наконец, свой рисунок по теме;

4) ассоциация с музыкальным произведением – подбор *«музыкального камертона»*;

5) в качестве примера *проявим* ассоциативную связь темы «Рождество» с произведением художественной литературы, близким по тематике.

Варианты ответа? (О. Генри «Дары волхвов»).

Назовите героев произведения. (Это молодые супруги Джим и Делла).

Что подарили они друг другу? (Платиновая цепочка для золотых карманных часов Джима и набор черепаховых гребней для «каштанового водопада» волос Деллы).

10. В формате внеурочной деятельности переходим к **продуктивному этапу** урока. Анализ стихотворений русских поэтов с точки зрения лексики: есть ли **слова**, которые связывают нас с темой *«музыка»?* Назовите. Это следующие словосочетания и предложение: *«звездный хоровод», «песнь хвалебную Эдема», «три светлых царя распевали».* А возможно ли подобрать музыку к какому-либо стихотворению?

(**Примечание.** Этот приём имеет варианты: на предложенную мелодию ребята могут сочинять стихи, подобрать музыку, отражающую настроение поэта во время создания стихотворения, подобрать музыку к картине, ребята могут сами нарисовать картину, в том числе и коллективную, иллюстрирующую музыкальное произведение и проч.).

11. Дети исполняют а капелла стихотворение по выбору. (**Примечание.** Работа в группах или индивидуально, например, дети исполнили стихотворение И. Гриневской «Звезда» на мотив песни «Крылатые качели»; слова Ю. Энтина, музыка Е. Крылатова из к/ф Приключения Электроника).

12. Обучающиеся пишут текст для рождественских открыток (работа в парах), слушают музыкальный образец на стихи Льва Мея.

(**Примечание.** Дети делают подарки, а именно: свои пожелания, оформленные как письмо. Лучшие варианты писем дети зачитывают. Оцениваются: соответствие теме, жанру, богатство языка, соблюдение норм речевого этикета, оригинальность).

IV. Подведение итогов урока.

Проблемный вопрос звучал так**:**

«А в чем самая большая цель жизни?»

Автор хотел убедить нас, что…

Вывод.

Автор нас красноречиво убедил в том, что настоящее, большое счастье и цель, достойная человека, – это возможность жить для общества, быть полезным, оказывать помощь окружающим людям, то есть делать добро по зову сердца, искренне и от души.

Подбор ключевых слов урока (запись в тетради, внимание на слайд презентации).

«…Цель жизни – увеличивать добро – добро это счастье всех людей»,
«большая цель добра начинается с малого»,
«любовь должна быть умной»,
«мудрость – это ум, соединенный с добротой»,
«общее – верность большим принципам – верность правде»,
«Кинь добро назади, очутится впереди»,
«Рождество – Рождественская звезда – «времена чудес».

(Примечание. Рефлексия – корректировка читательской интерпретации авторским смыслом, выделив ключевые словосочетания темы. Верно ли мы поняли авторский замысел?).

Читает учитель или учащиеся по микротемам.

«В своей книге «Письма о добром и прекрасном», предназначенной для детей, я пытаюсь самыми простыми доводами объяснить, что следование путем добра – путь самый приемлемый и единственный для человека. Он испытан, он верен, он полезен – и человеку в одиночку и всему обществу в целом.

В своих письмах я не пытаюсь объяснить, что такое добро и почему добрый человек внутренне красив, живет в согласии с самим собой, с обществом и с природой. … Я стремлюсь к другому – к конкретным примерам, исходя из свойств общей человеческой натуры», – пишет Д.С. Лихачев.

У каждого человека может быть своя цель существования, пишет автор, но «цель должна быть – иначе будет не жизнь, а прозябание». Цель должна сочетаться с принципами. Главное правило: *«надо прожить жизнь с достоинством, чтобы не стыдно было вспомнить».* (Письмо пятое «В чем смысл жизни» [1]).

«*Только жизненно необходимая цель позволяет человеку прожить свою жизнь с достоинством и получить настоящую радость. Да, радость!*» (Письмо шестое «Цель и самооценка» [1]).

(Примечание. Комментарии обучающихся с оценкой своего восприятия правильности интерпретации смыслов текста письма Д.С. Лихачева).

Итоговые вопросы учителя в режиме диалога.

Какая новая для тебя информация обнаружена в тексте в процессе «медленного» чтения?

– Что нового открыли? Узнали?

– Чему научились?

– Что было самым трудным?

– Что было самым интересным?

Работа в нашей творческой лаборатории закончилась. Мы все *прикоснулись* к важной духовной теме и, надеюсь, *ощутили* тепло и свет взаимной доброты. Мне кажется, что время нашего общения, говоря словами О. Генри, *«пролетело на розовых крыльях»* – так всегда пролетает время, когда один человек готовит другому подарок от души… Процитирую два предложения из рассказа О. Генри «Дары волхвов»: «Волхвы, те, что принесли дары младенцу в яслях, были, как известно, мудрые, удивительно мудрые люди. Они-то и завели моду (*а по-нашему традицию*) делать рождественские подарки». Эти слова как нельзя лучше, на мой взгляд, композиционно смыкаются с ключевыми словами письма Д.С. Лихачева**:** *«Мудрость – это ум, соединённый с добротой»,* народная мудрость утверждает: *«Где доброе слово скажется, там и добро окажется»*.

Подводя итог уроку, хочется вспомнить слова нашего великого писателя-земляка А.П. Чехова: *«Пока молоды, сильны, бодры, не уставайте делать добро!... Если в жизни есть смысл и цель, то смысл этот и цель вовсе не в нашем счастье, а в чем-то более разумном и великом.* ***Делайте добро!»***

V. Творческие домашние задания (на выбор учащихся) с комментарием учителя:

1) Рождественская открытка своими руками;
2) нарисовать иллюстрации по теме «Рождество»;
3) устное словесное рисование картины Рождества;
4) подбор музыкального ряда: ребята, определите, в каком из стихотворений чувствуется музыкальный потенциал, выберите из предложенных вам стихотворений наиболее музыкальное и попробуйте соединить с известной или сочинённой вами мелодией: подобрать или сочинить музыку, исполнить а капелла текст стихотворения. (**Примечание.** Работать можно в группах или индивидуально. На следующем уроке мы проанализируем выполненную работу, обращая внимание на ее качество: совпал ли размер стиха в музыкальным ритмом, соответствует ли музыкальный рисунок словесному);
5) написать сочинение-рассуждение с опорой на текст письма Д. С. Лихачева на одну из тем: «Большая цель добра начинается с малого» [1], «Кинь добро назади, очутится впереди».

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Лихачев Д. С. Письма о добром и прекрасном. – Изд. 3-е. – М.: Дет. лит., 1989. – 238 с.

И.А.Терских

РАЗВИТИЕ РУССКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В XVIII ВЕКЕ

Аннотация. В данной статье затронуты теоретические аспекты педагогической терминологии как системы лексических средств и наименований, применяемых в теории и практике образования, на примере развития русской педагогической терминологии XVIII века, сформировавшей новые стили и жанры в педагогике и заложившей основы современной педагогической лексики.

Ключевые слова: педагогическая терминология, дидактические термины, общепедагогические термины, педагогическая лексика.

I.A. Terskih

DEVELOPMENT OF RUSSIAN PEDAGOGICAL TERMINOLOGY IN THE XVIII CENTURY

Abstract. The offered paper considers the theoretical aspects of pedagogical terminology are analyzed. Pedagogical terminology is considered as a system of vocabulary resources and names which are used in theory and practicing of education. The development of the Russian pedagogical terminology in the 18th century, expansion of pedagogical, formulation of new styles and genres in pedagogy are analyzed.

Keywords: pedagogical terminology, didactic terms, all-pedagogical terms, pedagogical vocabulary.

Актуальность нашего исследования обусловлена рядом обстоятельств. Во-первых: формирование педагогических понятий у студентов возможно только при условии овладения ими научно-педагогической терминологией. Во-вторых, к сожалению, в некоторых научных публикациях, периодической педагогической печати имеет место неправильное использование педа-

гогических терминов. Отдельные авторы вкладывают разный, а порой противоречивый смысл в одни и те же педагогические термины. Это затрудняет усвоение студентами важнейших понятий педагогики.

История любой науки свидетельствует о том, что процесс образования терминов длительный и сложный. Педагогическая терминология в широком смысле – это система лексических средств и наименовании, применяемых в теории и практике воспитания и обучения. В узком смысле – это совокупность терминов, закрепляющих важнейшие понятия педагогической науки. Термины (лат. terminus – предел, граница) – это точно ограниченные в научном и практическом смысле обозначения педагогических понятий [4, 201].

Важнейшей характерной особенностью термина является его однозначность. Многим русским педагогическим терминам присуща многозначность. На наш взгляд, это объясняется, прежде всего, тем, что язык педагогики имел в своей основе народную лексику, богатую синонимами.

Русская педагогическая терминология имеет многовековую историю. Педагогические факты и явления как формы активной практической деятельности существовали до того, как возникли научно-педагогические понятия и соответствующие им термины.

Развитие русской педагогической терминологии тесно связано и с образованием национальных языков, она обогащалась за счет терминов философии, истории, других наук, а также иностранных слов.

Начало XVIII в. очень важный этап в истории отечественной школы и педагогической мысли. Россия пережила реформы воспитания и образования, которые были вызваны важными социально-экономическими факторами: политическим лидерством дворянства, укреплением позиций купечества и промышленников, созданием новой армии.

Наметился переход от сословного к гражданскому обществу. Россия, сохраняя самобытность, вступила на путь общеевропейского развития, что выразилось в усилении внимания к отдельной личности, создании национальной школьной системы. Образование стало рассматриваться как необходимое условие будущей карьеры.

В начале XVIII в. в России происходит поворот к школе и педагогике Нового времени. Значительное отставание от стран Западной Европы, особенно в экономическом развитии, могло привести к утрате национальной независимости. В интересах роста производительных сил и укрепления обороноспособности страны правительство Петра I осуществило реформы, затронувшие многие стороны русской жизни, в частности, и образование. Петр I много внимания уделял развитию науки, подготовке необходимых государству специалистов.

Коренным образом изменяется положение церкви, которая теряет контроль над обучением, начинается новый, «государственный», период в отечественном просвещении, когда все, что происходило в области образования, стало подчиняться государству и служить его интересам.

Это способствовало новому пониманию образования, проникновению в отечественное педагогическое самосознание новых начал. Переход к светскому образованию способствовал разделению процессов воспитания и образования и некоторому изменению их сути. И если воспитание в целом сохраняло своей целью формирование человека-христианина, то обучение стало более разнообразным, отвечающим потребностям государственной службы. Новое сильное светское государство не могли создать люди, мыслящие религиозно-догматическими категориями, поэтому возникает *новый воспитательный идеал человека:* светски образованный, обладающий широким взглядом на мир, сохраняющий в то же время национальные традиции, готовый на подвиг ради Отечества.

В XVIII веке происходит дальнейшее освоение западноевропейской терминологии и расширение состава педагогической лексики, формирование новых стилей и жанров в педагогике. Публицистические статьи деятелей петровской эпохи, уставы И.И. Бецкого, Ф.И. Янковича, публицистика Н.И. Новикова оказали большое влияние на процесс формирования новой педагогической терминологии.

Крупными деятелями просвещения первой половины XVIII века были И.Т.Посошков, В.Н.Татищев, Ф.Прокопович и др. Они участвовали в разработке и подготовке различных уставов, статей просветительского характера, в которых использовали новую педагогическую лексику.

Б.Б. Комаровский выделяет несколько групп педагогических терминов, встречающихся в документах и работах деятелей просвещения петровской эпохи:

— термины, выражающие общепедагогические понятия;
— дидактические термины;
— воспитательные термины [2, 71].

Рассмотрим основные группы педагогических терминов, встречающихся в документах и работах деятелей просвещения эпохи Петра I.

1. Общепедагогические понятия. В статьях В. Н. Татищева ведется разговор о пользе знаний, о преимуществе грамотного, просвещенного человека перед неграмотным, делается вывод о необходимости принудительного обучения.

Татищев различает слова *учение и обучение*, *обучающие и обучаемые*, указывает, что не всякое учение одинаково ценно. Есть *учение доброе* и *основательное* и есть учение неразумное. Главным в учении он считает *прочный фундамент, основательность наук* (прочность получаемых знаний) и *образ учения* (приемы и методы). «Кто в книгах научен, в учении похваляем есть, из науки в науку превосходить будет, градусы науки восприять будет» [1, 173].

В «Духовном регламенте» Ф. Прокоповича также употребляется термин *учение*. Поясняется, что учение основывается на *спекуляции* (размышлении), предусматривается *чин учения* (порядок, сочетание наук). Далее вводится термин *учить купно*, означающий взаимосвязь учебных предметов. Ф. Прокопович считает, что обучение должно строиться наглядно: «На карте будет учитель показывать циркулы, планисфериа и универсальную ситуацию мира». От наглядного обучения следует переходить к *экзерции* (упражнениям) [3, 48].

Деятели просвещения эпохи Петра I утверждали, что науки надо не только изучать, но и *производить, совершать* (исследовать), *размножать,* искать новые *инвенты наук* (совершенствовать, перерабатывать), обучение надо сочетать с самостоятельными научными исследованиями.

Говоря о школьном обучении, В. Н. Татищев отмечает его существенные недостатки: *отсутствие разумения, преподавание правил фальшивых и гадательных*, неумение объяснить *нуднейшие книжные науки* (наиболее трудные разделы курса). Нет *смотрения над учителями*, в школу попадают «люди свирепого и предерзкого нрава, которые к *научению младенцев не способны*», не выработаны требования к *обстоятельствам в учителях* (качествам личности учителя), некоторые учителя плохо осуществляют *смотрение над школьниками*, не замечают, «кто охочь к учению всякого добра», у кого *отставание от учения*, не закрепляют материала, не развивают *твердейшую память*, не проверяют способности учащихся с помощью вопросов («с вопросами отведать ученика, отведать память и остроумие») [1, 175].

Для устранения этих недостатков автор предлагает целую реформу обучения, предусматривающую наглядность обучения, особую методику изучения трудных разделов курсов, знание особенностей учащихся, усиление руководства учителями. Что касается содержания обучения, оно обусловливалось существовавшей в первой половине XVIII в. классификацией наук. И. Т. Посошков, например, различал *полезные, увеселительные и любопытные* науки. У В. Н. Татищева науки подразделяются на *телесные* (домоводство, экономия, врачество) и *гуманиоры* (гуманитарные).

2. Дидактические термины. В уставах и других документах, относящихся к просветительным реформам Петра I, содержится большое количество терминов, в которых выражены названия учебных предметов и отдельных приемов обучения. Гуманитарные науки включали *родной язык с грамматикой* в сочетании с *лексиконом и риторикой*, иностранные языки – французский, немецкий и латинский, историю – *деяния, летописи, генеалогию, хронографию*. Логика изучалась наряду с сокращенным курсом философии – *метафизикой*.

Естественно-математический цикл наук, по терминологии того времени *естествознание*, был представлен *политической арифметикой*, которой придавалось общественно-практическое значение, *геометрией, географией, звездоисчислением* (астрономией).

Военное дело включало в себя следующие учебные предметы: *артиллерию, фортификацию* (военное строительство), *навигацию* и т. п.

Желая подготовить руководящие кадры государственного аппарата в светском духе, Петр I ввел в учебных заведениях *акции* (театральные представления), *диспуты* (риторские упражнения), *живопись* (рисование), *оратории* (музыку), *плясание* (танцы), *публичные лекции*.

Процесс обучения в этот период понимался как учение по книгам (появляется термин *научения книг*). Учили устному счету, обращению с мореходными инструментами, сочинению прозы и стихов.

Для упрощения терминологии некоторые авторы пытались создавать русские термины путем повторения иностранных, например: *геометрия – землемерие, география – землеописание, оптика – видение, акустика – слушание* и др. Однако эти термины не получили широкого распространения.

3. Воспитательные термины тесно связаны с воспитательными задачами реформ Петра. В «Духовном регламенте» Ф. Прокоповича осуждаются *праздность, в страхе жить* (трусость), *грубые обычаи, драчливость, тупость ума, гордое глупство, ленивость*, обозначаются положительные качества: *трудолюбие, честная смелость, великая почтительность, красноглаголие (красноречие), учтивость, великое остроумие* и др. [3, 59]. В уставах того

времени указываются методы нравственного воспитания: *приказ, арест, добрый разговор учинить, надзор, награждение книгами, практические нравоучения* и др.

Педагогическая терминология XVIII в. отчетливо выражает сословный характер воспитания. Например, о дворянских детях речь ведется в таких выражениях: *дети знатных пород, благородный отрок, шляхетские дети*. О детях из других сословий в документах говорится: *дети купеческого чина, дети духовных лиц, дети чиновников, приказного чина дети, ученики из подлых сословий* **(низших сословий)** и др.

Кроме того, в уставах Петровской эпохи встречается много новых названий учебных заведений (входящих уже в другую группу терминов, которые можно отнести к школоведческим), это: *малые училища для самых младенцев, частные школы, вольные школы, домовые школы, дома училищные*. Для дворян были организованы *шляхетские школы*, которые еще назывались *прямыми школами*, так как открывали доступ к дальнейшему образованию.

По проекту М.В. Ломоносова при университете предусматривалось создание гимназий двух типов – для дворян и для разночинцев. При гимназиях в дальнейшем были открыты латинские школы и школы знатнейших европейских языков. Лица, желавшие получить духовное звание, могли учиться в духовной семинарии.

Уставы учебных заведений частично учитывали опыт школ Западной Европы. В Академическом уставе 1721 г. и других уставах встречаются распространенные в западноевропейских университетах и гимназиях названия должностных лиц: *академик, директор, инспектор гимназии, куратор университета, профессор университета* и др. Термин студент в первой половине XVIII в. окончательно вытесняет прежний – *спудей*, введенный в Киево-Могилянской академии.

Деятели петровского времени употребляли словосочетания из трех и более слов и как термины, и как их определения, например: *знание силы ращений* (ботаника); *ученики гимназий из подлых* (низших) *сословий*; в предписаниях, директивах, например: *книги и инструменты иметь в довольстве; учитель должен отдавать рапорт инспектору, а инспектор директору, а директор куратору об успехах учеников* и др.

В XVIII в. широко пользовались ещё и метафорической речью, часто употреблявшейся в XVII веке. Использовали слова в переносном значении: *златоуст, златоструевые книги, лествица, ненаписанная скрижаль* и т. п.

Таким образом, говоря о стиле языка педагогики XVIII в., можно отметить две крайности. С одной стороны, встречаются грубые обороты речи и вульгаризмы, например: *свирепый и предерзкий нрав, семинарская грубость* и т. п., с другой – поэтические образные выражения, например: *утверждать сердце к похвальным склонностям*.

Многие авторы, придавая слишком большое значение стилистическим качествам славянизмов, старались вводить повсеместно церковнокнижные выражения. Так, например, вместо трудные науки – *нуднейшие науки*, приобретать навыки – *навыкнуть*, побуждать – *подвизать*, принуждать – *нудить* и т. п.

Заимствование западноевропейской латинизированной терминологии изменяла морфологию русских терминов. Слова, которые вошли ранее в русский язык из древнегреческого, стали принимать латинское оформление, некоторые из них изменили свой фонетический облик.

Огромное количество слов, особенно выражающих качество предметов, образовалось путем добавления префикса «не». Начиная с XVIII в. слова иностранного происхождения строились путем прибавления префикса «а», например, *моральный – аморальный, теист – атеист* и т. п.

Во второй половине XVIII в. утверждается термин ***воспитание.*** Обозначенное им понятие приобретает широкий смысл. Оно охватывает процесс учения и процесс формирования соответствующих качеств личности.

Термин ***воспитание*** и его производные в таком значении употребляются в документах и наставлениях, разработанных И.И. Бецким, соратником Екатерины II, видным деятелем просвещения в России. Будучи реформатором в области воспитания, организатором ряда учебных заведений, Бецкой поддерживал идею Екатерины II о том, что с помощью правильно организованного воспитания можно создать «новую породу людей» – идеальных дворян, способных умело управлять государством и гуманно относиться к разночинцам и крестьянам.

В доклад «Генеральное учреждение о воспитании обоего пола юношества», представленный Екатерине II, в уставы воспитательных учреждений и в ряд других документов Бецкой вводит новые воспитательные и школоведческие термины, подвергает переосмыслению некоторые существующие понятия теории и практики обучения и воспитания. *Споспешествовать наукам, пользоваться изобретениями, просвещать разум науками и художествами, приучать детей к. основательным и приличествующим правилам* **– таково, по его мнению, назначение образования. Он вводит новые понятия:** *предуспевать, просвещенное позна-*

ние, просвещаться собственным рассудком. **В основу процесса познания Бецкой ставит опыт и приобретение навыков. Все это он обозначает термином** *навыкнуть*[1, 118].

Большое значение он придает воспитанию. Бецкой кратко, лаконично формулирует *прямые и основательные правила воспитания: утверждать сердце к похвальным склонностям; строгость соединять с приятностью; поправить в человеке худой нрав; вкоренять добродетели, изящные мысли; вкоренять в сердца благоговение, склонность к опрятности, и чистоте; возбуждать охоту и трудолюбие; приучить к добродетелям, учтивости, ласковым и приятным разговорам* **(даже с самым последним по званию)***; не терпеть праздности, ибо праздность – источник всякого зла и заблуждения; остроумное примечание* **(замечание)** *воспитанника сообщать всему классу; игры и гуляния не должны быть и казаться должностью* **(быть обязательными и принудительными)***; внушай отвращение от всяких предерзостей; ученик не преуспевает ни в чем том, чему будет прилежать по неволе, а не по своему желанию; правила из памяти не выпускать; отличать способных к наукам и художествам детей* **и т. п.**

В этих правилах по существу излагается целая программа умственного, нравственного и эстетического воспитания.

Бецкой рекомендует такие методы воспитания: *нравоучение, наставление, ободрение, похвалу, примеры высокого совершенствования, крепкое смотрение* **(надзор),** *нравственные упражнения, приучение.* **К приемам воспитания Бецкой относит:** *разумный порядок в жизни, драматические представления, специально для того сочиненные, обмен подарками, невинные забавы и непорочные игры.*

В трудах Бецкого употребляются термины, отражающие отрицательные и положительные качества личности воспитанников, а именно: *скука, застенчивость, гордость, самолюбие, учтивость, кротость, воздержание, благонравие, праводушное сердце, скромность, великодушие, учтивость приятная между собою в словах, почитание, благочиние, благопристойная вольность, дисциплина и порядок, достоинство и дарование, поведение, пристойное в делах и разговорах, приличная осанка, смелость в поведении.*

Дидактические и школоведческие термины Бецкого связаны с воспитанием «новой породы людей». Бецкой различает науки теоретические («руководящие к познанию прочих наук») и практические («предпочтительные гражданскому званию»). Задача дидактики, по Бецкому, *дать порядочное воспитание и научение, переходить в познание из неведения.* В уставах Бецкого представлены учебные предметы, изучаемые в учебных заведениях. Предметы делятся на:

— **гуманитарные:** русский язык, славянский язык, чтение и письмо, стихотворство, чужестранные языки употребительные **(французский, немецкий) и** для наук потребные **(латинский язык),** чтение чужестранных книг, история с хронологией, логика, география, государственное право, всенародное право, государственная экономика, естественное право;

— **естественно-математические:** начальные основания математики, астрономия, геометрия, натуральная история **(естествознание),** физика генеральная **(общая) и** экспериментальная;

— **военные дисциплины и прикладные к ним предметы, духовные, предметы художественного цикла, практические занятия всякого рода.**

Представляют интерес разработанные Бецким и его соратниками планы практических занятий для воспитательных учреждений. В них отражена забота о трудовом воспитании, о связи воспитания с жизнью.

Таким образом, дидактические и школоведческие термины Бецкого отражают назревшие изменения в содержании и организации обучения и воспитания. В исследовании понятий Бецкой прибегал к аналитическому и сравнительному методам, что в то время было новым и прогрессивным. Он ввел в педагогику около 300 педагогических терминов и наименований.

Мысли Екатерины II о преобразовании дела воспитания и образования молодёжи были воплощены в документах школьной реформы 1782-1786гг. В этот период она во многом пересмотрела свою просветительскую позицию и сделала акцент на создании школ не только для дворян, но и для других сословий в губернских и уездных городах Российской империи.

Огромный вклад в подготовку и реализацию школьной реформы внес Ф.И. Янкович де Мириево – организатор школ, издатель учебников и методических руководств, составитель уставов и наказов по переводу и написанию новых учебников.

В 1786 г. был принят «Устав народных училищ», подготовленный Комиссией об учреждении народных училищ во главе с Ф. П. Янковичем. Во вновь созданных училищах учебная работа строилась на основе классно-урочной системы.

Янкович уделял большое внимание разработке учебных планов малых и главных народных училищ. Он составил и издал более 20 учебных пособий (исторические и географические карты, атласы, таблицы), а также различного рода методические инструкции и указания. Особую ценность имеют «Руководство учителям первого и второго классов народных училищ Российской империи», книга «О должностях человека и гражданина», которая выдержала 11 изданий, и «Правила для учащихся» **[1, 124].**

В официальных документах и учебных пособиях Янкович разрабатывал общепедагогические, методические и школоведческие вопросы. Он отстаивает такие воспитательные принципы, как гуманизм, воспитание в труде, воспитание долга и общественных обязанностей учащихся, и соответственно такие методы, как ***ободрение учеников*** (выдача им наград, похвальных листов), ***увещание, изучение этического пособия, вызывание чувства сострадания, наказание.***

Янкович формулирует интересные методические рекомендации. Рассматривая, в частности, порядок изучения букв, методы заучивания и закрепления учебного материала, он предлагает мнемотехнические приемы изображения слов через начальные буквы, методы наглядного обучения**,** *вопрошение* **(опрос). «Новая метода»** Янковича охватывала собой ряд приемов: *совокупное чтение* **(хоровое),** *составление таблиц, составление синхронистических таблиц, сочинения практического характера, рассказывание своими словами.* Для достижения осмысленного восприятия Янкович рекомендует ***сочетать опыт с рассуждениями***, применять экскурсии и обобщать пройденное путем упражнений и повторения.

В документах, составленных Янковичем, делается попытка классифицировать детей по их качествам. К одной группе он относит выделяющихся хорошим поведением ***и*** успехами, ***трудолюбивых, бережливых, терпеливых, человеколюбивых.*** К другой – страдающих такими недостатками, как ***робость, ветреность, неприметливость*** (рассеянность), ***сонливость и сердитость.*** К этой же группе причисляются дети с «погрешностями, проистекающими от телесных недостатков и болезней», например **с *плохой памятью, непокорностью, нерадивостью, упрямством.***

Крупный реформатор народного образования, Янкович ввел ряд школоведческих терминов и наименований: *устав народных училищ, малые, главные училища, два разряда семинаристов, кабинеты естественной истории, физики, математики, ученический журнал, месячные рапорты учителей о поведении и успеваемости учащихся, классная доска, ученические товарищества, учительские семинарии, азбучные таблицы* **и др.**

Терминологическое творчество Янковича имеет свои особенности. Он обосновал ряд важных педагогических понятий, выраженных двумя, тремя и более словами, например**:** *требование к учителю, введение во всеобщую историю, приучение к преподаванию, порядок изучения букв, закрепление учебного материала, наставления изустные и письменные, сочинения практического характера, природные дарования и др.* В системе понятий и терминов, предложенных Янковичем, встречаются и парные понятия, которые позволили расширить педагогическую лексику: *рассуждение и опыт в приобретении знаний; распространение образования и народное преуспеяние; ослушание ученика и непокорность; дети с хорошей памятью и слабым рассуждением, со слабой памятью и малым пониманием; дети энергичные и упорные, ленивые и сонливые* и т. п.

Некоторые неологизмы Янковича стали крылатыми словами, например: *напаять душу добродетелью, человеколюбие есть основание общества, достойная бодрость духа – необходимое качество учителя* и т. д.

По-мнению Б.Б. Комаровского: «… как правило, Янкович не пользуется метафорической речью. Он строг и педантичен в отшлифовке педагогической терминологии и номенклатуры. У него нет надуманных, субъективных терминов» **[**2, 78].

Янкович ввел в педагогику около 200 школоведческих, методических, психологических и воспитательных терминов и наименований.

В заключение, необходимо отметить, что XVIII век характеризуется интенсивным развитием педагогических терминов, многие из которых сохраняются и в настоящее время. Термин *педагогика* появился в России в серединеXVIII в. и был заимствован Н.И.Новиковым из немецкой педагогической литературы. Термин *воспитание***,** известный ещё в XVI в., ввел в педагогику И.И. Бецкой, но в то время более известным термином оставалось *наставление***.** Также как и вместо термина *образование,* чаще использовалось понятие *просвещение.*

Развитие языка педагогической науки в XVIII веке и появление тенденции к преодолению многозначности понятий и терминов, заложило основы для современной педагогической терминологии.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. История педагогики в России: Хрестоматия / Сост. С.Ф.Егоров. – М.: Академия, 1999. – 320 с.

2. Комаровский, Б.Б. Русская педагогическая терминология. – М.: Просвещение, 1969. – 311 с.
3. Темниковский Е.Н. Один из источников «Духовного регламента» // Сб. Харьковского ист.-филол. об-ва. 1909. –Т.18.
4. Терских, И.А. Педагогическая терминология В.Я. Стоюнина // Известия Международной Педагогической Академии. Вып. 3. – М.– Таганрог – Ополе: МПА, 2013. – С.201-206.

И.И. Топилина

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ВАЖНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ КАЧЕСТВО БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Аннотация. Статья посвящена проблеме педагогических технологий, основанных на принципах информатизации и коммуникативной грамотности. Процесс обучения в вузе связан с информационно-коммуникативными технологиями, которые стимулируют становление профессиональных и личностных качеств студентов, расширяют их мировоззренческий потенциал.
Ключевые слова: вуз, информационно-коммуникативные технологии, профессиональные умения, информационная культура.

I.I. Topilina

INFORMATION AND COMMUNICATION SKILLS AS IMPORTANT PROFESSIONAL QUALITIES OF THE FUTURE TEACHERS

Abstract. The article is devoted the problem of pedagogical technologies, based on the principles of informatization and communication literacy. The process of education in the University is associated with information and communication technologies, which stimulate the formation of professional and personal qualities of students, enhance their ideological potential.
Keywords: University, information and communication technology, professional skills, information culture.

В условиях перехода к информационному обществу и рыночной системе отношений в нашей стране выявилась необходимость быстрого реагирования на смену условий функционирования образования, что сделало актуальными вопросы, связанные с влиянием нововведений на подготовку педагогических кадров. Решение задач эффективного осуществления образовательного процесса, невозможно без учета современных достижений науки и техники, а также стремительного обновления социально-экономических механизмов общества [1]. Развивающаяся система современного образования принадлежит к разряду сложных систем. Ее отличительными свойствами являются: многомерность параметров, сложность строения, многоцелевая направленность. Среди них ученые обращают внимание на вопрос об оптимальном сочетании педагогических воздействий, оказываемых на учеников преподавателями, которые невозможно вполне исследовать без учета социальных, психологических и культурологических аспектов поведения людей, их совместной деятельности, все более включающей интеллектуальные операции [6].

В настоящее время овладение информационно-коммуникативными технологиями (НИКТ) предполагает понимание сущности и закономерностей информационных процессов, а также осознание роли новой информации в развитии общества, формирование творческого мышления, умение оптимизировать принятие решения, умение применить профессиональные программы в новых условиях педагогической деятельности. Поэтому столь важное научно-теоретическое и методическое значение приобретают проблемы формирования компьютерной грамотности преподавателей и студентов, и на ее основе дифференцированного подхода к накопленной информации, формированию ценностных ориентаций, информационной культуры личности, как компонента ее общей и профессиональной культуры. В результате в процессе обучения реализуется механизм, сочетающий в себе современный уровень общих и профессиональных знаний, умений, навыков, обновляется парадигма жизненных гуманистических ориентаций личности.

Проблемам подготовки учителей-гуманитариев в области информационной грамотности, информационной культуры, овладения информационными технологиями уделяется большое внимание в педагогических исследованиях. Вопросам психолого-педагогического образования в условиях процесса информатизации посвящены исследования Г.А. Балла, А.П. Белиц-Геймана, П.Я. Гальперина, Б.С. Гершунского, Е.И. Машбица, Н.Ф. Талызиной и др. Дидактическая и методическая стороны формирования информационной компетентности педагога находят свое отражение в работах: С.А. Бешенкова, А.П. Ершова, М.П. Лапчика, С.И. Михаэлиса, И.В. Роберта, Э.В. Тановой, Е.К. Хеннераи др. Современный учитель уже на стадии вузовской профессионализации овладевает умениями самостоятельно ориентироваться в многообразии

программных и мультимедийных средств, необходимых для процесса приобретения знаний, формирует навыки отбора наиболее актуальной и значимой информации, учится создавать цифровые образовательные ресурсы, необходимые в собственном образовательном процессе.

Важно отметить необходимость исследовательской деятельности студентов в становлении их инфокоммуникативных компетенций. Вопросы управления и сочетания исследовательской деятельности педагога и информационной составляющей педагогического труда раскрываются в работах М.С. Бургина, Б.С. Гершунского, В.И. Загвязинского, В.В. Краевского, В.И. Кузнецова, М.М. Поташнина, В.А. Сластенина. Психологическая сторона взаимодействия педагога-исследователя и информации представлена в трудах Б.Г. Ананьева, Л.С. Выгодского, П.Я. Гальперина, И.П. Калошиной, А.Н. Леонтьева, М.И. Скаткина.

Теоретические и практические разработки перечисленных исследователей показывают, что модернизация системы высшего образования требует не только детальной проработки проблемы формирования инфокоммуникативных технологий обучения в вузе, но и становления информационной компетентности будущих педагогов в личностно-ориентированной образовательной среде вуза при условии активного применения в учебном процессе научно-исследовательской работы.

Важной особенностью развития отечественной системы высшего образования является ее опережающий, личностно-ориентированный характер [2]. Он обеспечивает единство общего и профессионального развития специалиста, повышение роли человеческого фактора, смещение акцента с вещественной на личностную позицию, от которых зависят смысл и конкурентоспособность современных образовательных технологий. Все это актуализирует задачу адаптации студентов к быстро меняющимся, динамичным условиям жизни. Важнейшими средствами решения данной задачи являются гуманитаризация и информатизация образовательного процесса, использование современных педагогических и компьютерных технологий [3].

Современные информационные и коммуникативные технологии в вузе обеспечивают не только доступ к практически неограниченному объему информации, но и позволяют успешно осуществлять ее аналитическую обработку. Они представляют собой одно из средств развития учебной, познавательной и исследовательской деятельности студентов и наряду с традиционными технологиями, методами и средствами обучения, обеспечивают условия для наращивания и оперативного обмена информацией. Анализ практики обучения в вузе показывает, что гуманитаризация высшего образования невозможна без систематизации знаний о человеке, обществе, природе, которые изучаются в рамках общетеоретических и специальных дисциплин. Одновременно с этим, существенным показателем соответствия уровня образования современным требованиям является компьютерная грамотность студентов и преподавателей.

Важным направлением совершенствования подготовки бакалавров гуманитариев (будущих педагогов) является активное использование в образовательном процессе новых информационно-коммуникативных технологий (НИКТ). Несмотря на наличие в этой области серьезных исследований (А.А. Андреева, М.И. Башмакова, Ю.С. Брановского, Я.А. Ваграменко, С.А. Жданова, В.А. Извозчикова В.С. Кузина, А.А. Кузнецова, Г.Л. Луканкина, В.Л. Матросова, Е.И. Машибц, В.М. Монахова, А.И. Нижникова, В.И. Овсянникова, И.В. Роберт), до сих пор весьма острой остается потребность в дальнейшей разработке их теории и методологии. Состояние информатизации отечественного образования в целом до сих пор можно охарактеризовать как адаптационный этап, который еще предполагает переход к высокой интерактивности в процессе обучения. Этот этап характеризуется компьютеризацией образовательных учреждений. В связи с этим, русле реформы высшего образования, все большее внимание стало приобретать стремление ученых найти универсальную научно-педагогическую основу, опирающуюся на принципы классической дидактики и способную преодолеть трудности, с которыми встречаются современные преподаватели. В процессе обучения внимание обучаемых фокусируется, прежде всего, на формировании алгоритмического мышления, ознакомлении с различными НИКТ, освоении правил поведения в информационном обществе, формировании элементов информационной компетентности. В тоже время, педагогическая практика наших дней требует привести существующие теории обучения в соответствие с задачами подготовки современных специалистов, ориентированных при использовании НИКТ не только на операциональный и инструментальный характер действий.

Последнее десятилетие отмечено ростом педагогических технологий и форм работы со студентами на основах информатизации и коммуникативной грамотности в условиях личностно-развивающей среды вуза. Цели и методы обучения направлены на интенсификацию учебно-воспитательных процессов в вузе, увеличение количества перспективных НИКТ, которые позволяют эффективно решать дидактические проблемы, возникающие в высшей школе при обучении будущих педагогов. Благодаря информационным технологиям в образовательном процессе все эффективнее реализуются такие дидактические принципы, как: научность, доступность, нагляд-

ность, сознательность, активность обучаемых, индивидуальный подход к обучению. В качестве исходных положений дидактические принципы определяют основы отбора содержания, организации и осуществления процесса обучения, его базовые закономерности и отражают особенности организации преподавания с учетом психологии обучаемых.

За время обучения в вузе студенты-гуманитарии должны не только познакомиться с различными теориями и методиками обучения, но и развить творческие навыки работы с компьютерной техникой, знать и уметь использовать НИКТ. Уже во время практики они должны показать свои навыки использования НИКТ в ходе урока в школе, как в работе с небольшими группами учащихся, так и с отдельными учениками. Таким образом, педагогические знания и знания в области информационных технологий реализуются в профессиональных умениях преподавателя:

– излагать и закреплять материал дисциплин, заложенных в учебном плане;

– реализовывать связь научно-исследовательских достижений и разработок, посвященных НИКТ, с учебным процессом в целях совершенствования обучения;

– использовать знания по информатизации процесса обучения с целью активизации современных достижений науки в школе.

Изучая проблему дидактических особенностей использования НИКТ в процессе обучения, исследователи, обычно создают особую систему принципов, в которой отражена специфика компьютерного обучения, а также разрабатывают частные принципы применения в учебном процессе отдельных информационных средств [4]. Однако по существу данные принципы не являются совершенно новыми, а дополняют и конкретизируют уже имеющиеся и применяемые в педагогической деятельности.

Можно утверждать то, что на современном этапе подготовки специалистов в педагогическом вузе, при определении методических требований к применению в учебном процессе НИКТ, речь должна идти скорее не о замене традиционных дидактических принципов на новые, а о пересмотре их наполнения. Необходимо насытить их таким содержанием, которое позволило бы использовать их более конструктивно. В первую очередь это касается общедидактических принципов, предложенных в теориях поэтапного формирования умственных действий, программированного, модульного и проблемно-деятельностного обучения. Такой подход обусловлен также и тем, что в настоящее время эти принципы применяются в качестве базовых. Они позволяют рассматривать процесс использования НИКТ в вузе с позиций системного подхода, то есть как целостное явление, протекающее в рамках педагогической системы [5]. Дидактика высшей школы определяется следующими особенностями процесса обучения с учетом применения НИКТ:

1) применение объективных законов и закономерностей теории обучения в практике информационно-коммуникативных технологий;
2) системность процессов образования в вузе;
3) актуализация ведущей роли теоретических знаний;
4) наличие единства образовательной, воспитательной и развивающей функций обучения;
5) формирование стимулов и мотивов для положительного отношения студентов к процессу обучения;
6) наличие проблемно-поискового поля в теоретической и практической подготовке будущих учителей;
7) применение индивидуальных форм работы при условии коллективного влияния на личность и студента;
8) сочетание различных форм мыслительной активности (абстрактной и логической, исследовательской и творческой);
9) ориентация на собственную активность и самостоятельность личности в процессе обучения;
10) соответствие учебно-информационной базы и программ содержанию обучения в профессиональной области и дидактической системе вуза.

Подготовка будущего учителя показывает, что разработка дидактических аспектов их применения сегодня не успевает за развитием самих технических средств. И это неудивительно, поскольку в методическом плане НИКТ интегрируют в себе знания разных наук, таких как: психология, педагогика, математика, кибернетика, информатика; причем психолого-педагогический базис является определяющим в этой интеграции. Именно отставание в развитии технических средств и в решении дидактических проблем их использования следует считать главной причиной разрыва между потенциальными и реальными возможностями реализации НИКТ.

Для будущих педагогов информационная составляющая образовательного процесса входит в учебную деятельность стихийно. Основной причиной такого дисбаланса является отсутствие единой методологии использования НИКТ в системе профессиональной подготовки будущих учителей. Для современного вуза материально и технически трудоемко создать свою инфраструктуру информатизации вуза и разработать собственные программные продукты для

учебного процесса. Однако, в каждом вузе возможно провести диагностику и прогнозирование уровня сформированности информационной образовательной среды, а также разработать перспективный проект развития данной среды с учетом требований учебного процесса, стандартов обучения и запросов студентов. Комплексные исследования информационной и коммуникативной сред вуза позволят создать собственную научно исследовательскую базу или лабораторию по разработке необходимых информационных учебных комплексов.

Повысить продуктивность применения НИКТ в учреждениях высшего педагогического образования возможно при использовании современных достижений педагогической теории и практики, общей информатизации учебного процесса, активизации познавательной деятельности, улучшении и насыщении современным содержанием процесса обучения, всестороннем учете индивидуальности и психологических свойств личности студентов. В настоящее время использование НИКТ является непременным условием создания педагогических систем качественно нового уровня, обладающих теоретической базой, методикой организации, функционирования, оценки, и удовлетворяющих требованиям социального заказа на подготовку профессионалов.

Однако недостаточно усилий самого вуза по формированию информационной среды и информационных учебных комплексов без наличия у студентов развитых информационных компетенций. Для этого важно применение компетентностного подхода, который предполагает: проектирование результата образования, заданность; вариативность сроков обучения; соответствующую критериям оценку, которая проводится по мере подготовленности обучающегося.

Компетенции присутствуют в разных сферах человеческой жизнедеятельности (педагогическая компетентность, коммуникативная, правовая), и выделяют в каждой из них различные виды. И.А. Зимняя определяет компетенции как некие внутренние потенциальные, скрытые, психологически окрашенные новообразования личности студента (знания, представления, собственные стратегии учебной работы, действия, системы ценностей и отношений), которые затем проявляются в концепциях профессиональной деятельности и актуальных, ориентированных на труд, деятельностных реакциях.

Информационная и коммуникативная компетентности связаны с информационной культурой личности студента, которая в свою очередь органично вписывается в педагогическую культуру будущего учителя. Информационно-коммуникативная компетентность базируется на общей информационно-коммуникативной грамотности. Для информационно-коммуникативной грамотности характерно использование цифровых технологий, инструментов коммуникации и/или сетей для получения доступа к информации, управления ею, ее интеграции, оценки и создания для функционирования в современном обществе. Соответственно информационно-коммуникативная компетентность – это уверенное владение всеми составляющими навыками информационно-коммуникативной грамотности для решения возникающих вопросов в учебной деятельности. Обязательно должны быть сформированы обобщенные познавательные, этические и технические навыки.

Современные возможности формирования информационной и коммуникативной компетентностей через предмет «Информатика» в программах подготовки будущих педагогов бакалавров имеют лишь обще познавательный и общекультурный смыслы. Но не только через информатику возможно сформировать данные компетенции. Научно-исследовательская работа студентов способствует решению данной проблемы с учетом личностных качеств и возможностей учебного процесса.

Содержание и ход осуществления определяют все многообразие научно-исследовательских форм работы студентов в педагогическом вузе, которые классифицируются по направлениям деятельности студентов, встроенной в учебный процесс, по дополняющим учебный процесс творческим дисциплинам и самостоятельной работе, по параллельным учебному процессу формам самообучения и самосовершенствования в педагогической науке. Студенческие научно-исследовательские работы необходимы для последовательной активизации процесса обучения, с обязательным условием повышения самостоятельности учебного труда при переходе на более высокую ступень обучения.

Внедрение в учебный процесс информационно-коммуникативных технологий определяет необходимость повышения готовности студента к исследовательской деятельности в области образования и владения методами научного исследования в предметной области знаний. Информатизация образования является катализатором профессиональных и личностных качеств студента, являющихся важной составляющей психологической и общей жизнедеятельности человека. Становление и интеграция личности, ее свойств и качеств, через активное участие в НИКТ приводит к формированию компонентов информационно-коммуникативной компетентности в системе профессионально важных качеств личности бакалавра-будущего педагога.

Информационная компетентность в работах Б.Г. Ананьева, Е.А. Климова, В.С. Мерлина, К.К. Платонова, В.В. Шадрикова, А.И. Щербакова представлена как система профессиональных качеств и качеств личности в совокупности, влияющих на процесс обучения, приобретение профессиональных навыков и формирование операционных действий в профессиональном труде. Профессиональные качества личности педагога определяются его способностями, умениями, чертами характера, темпераментом и свойствами психических процессов. В ходе вузовской профессионализации происходит становление информационно-коммуникативной технологической компетентности, что предполагает оперативное и качественное отражение вероятностных событий педагогической действительности, направленной на развитие профессионально-педагогического интеллекта. Формирование НИКТ компетентности выявляется через сформированность каждого ее уровня.

1. *Мотивационно-целевой уровень*. Определяется целевой функцией, которая задает мотивы, цели и виды деятельности учителя. Мотивы развития информационно коммуникативной технологической компетентности основываются на интересе к работе с информацией, ее источниками и на желании освоить новые информационные технологии. Конечной целью освоения НИКТ является эффективное и результативное их применение в учебно-педагогическом процессе. Для достижения конечной цели решаются промежуточные цели, которые формулируются в соответствии с профильной педагогической подготовкой бакалавров. Происходит подготовка к индивидуальной научно-исследовательской работе.

2. *Содержательный (когнитивный) уровень*. Выявляет связи между содержанием основных линий информатики (информационных средств обучения бакалавров) и содержанием дисциплин профильной подготовки. Данный уровень позволяет изучить возможности и практическую значимость программных приложений на основе анализа и разрешения учебно-педагогических ситуаций, связанных с применением средств информатики и информационных технологий. Применяются различные формы научно-исследовательской работы

3. *Уровень организационной деятельности*. Содержит методы, формы и средства реализации сформированности НИКТ компетентности. В рамках данного уровня студенты приобретают практические умения и навыки использования педагогических программных средств, и опыт работы с персональным компьютером и другой цифровой техникой. Научно-исследовательская работа приходит в стадию самостоятельных разработок и практических обоснований.

4. *Контрольно-коррекционный уровень*. Определяется двумя составляющими: методы и средства результативности. Как результат эффективного формирования информационно-коммуникативной компетентности на предыдущих уровнях происходит индивидуальное формирование НИКТ компетентности студента-бакалавра. На этом уровне необходима диагностика и контроль сформированности показателей НИКТ компетентности, которые характеризуются умениями студентов добывать и обрабатывать педагогическую информацию, правильно подбирать и применять соответствующее программное обеспечение, грамотно использовать персональный компьютер и другую цифровую технику. Научно-исследовательская работа входит в фазу самостоятельной поисково-творческой деятельности с основой на практический результат профессионального труда.

Эффективное формирование уровней НИКТ компетентности средствами научно-исследовательской работы студентов, дополняющей учебный процесс, предполагает наличие ряда условий, способствующих ее эффективной реализации: личностная направленность обучения; контекстность обучения; актуализация результатов обучения; поэтапность обучения; самостоятельность студента в исследовании; осознанность и мотивация.

Использование информационных технологий обновляет роль преподавателя и студента и их взаимоотношения. Педагог постепенно перестаёт исполнять роль источника первичной информации, а сам студент становится носителем научно-исследовательской функции в учебном труде. Выступая посредником между студентами и преподавателями, информационные обучающие средства, и в частности компьютер, являются в учебно-воспитательном процессе элементами интерактивного информационно-коммуникативного взаимодействия. В связи с этим регуляторами информатизации образования выступают принципы конвергенции, толерантности, взаимной адаптации, благожелательного взаимодействия при соблюдении принципов рефлексии и виртуального диалога человека и компьютера. Именно с этим связано передовое значение информационных технологий, которые способствуют достижению приоритетных образовательных целей, и среди них: формирование у студентов знаний, умений и навыков, развитие личности, удовлетворение её познавательных интересов. Прежде актуальный вопрос, где взять ту или иную информацию, все более заменяется вопросом, в каком виде и какого объема информацию в состоянии воспринять и усвоить студенты. Отмечено, что средства НИКТ многократно увеличивают возможности самостоятельной и совместной творческой деятельности ученика и учителя.

Учитель превращается в соучастника продуктивной деятельности своих учеников. Теперь его основная задача – направлять развитие личности учащихся, поддерживать творческий поиск и организовывать их коллективную работу.

В связи с этим новым смыслом должна наполниться и подготовка студентов педагогических специальностей. Она должна быть переведена на качественно иной уровень, отвечающий современным требованиям, соответствующий нормативным актам о повышении фундаментальности образования, усилении его практической направленности; интенсификации образовательного процесса, углубленного изучения дидактических свойств НИКТ. В их ряду особую роль имеет интенсификация образовательного процесса, которая обеспечивается присутствием НИКТ в следующих трех вариантах:

а) обобщающая технология, применяемая в конкретных темах и разделах, учебных задачах и дидактических формах работы;

б) технологическая основа для обучения в различных образовательных технологиях по разным предметам педагогического циклах;

в) единая технология для предметных циклов школьного и вузовского обучения целиком построенных на компьютерных формах работы и информационной составляющей сети Интернет.

Использование НИКТ в подготовке студентов-гуманитариев в педагогическом вузе становится технологической основой для использования различных форм обучения, опирающихся на свойства информационных технологий, такие как:

– оперативная передача на значительные расстояния разного вида информации (визуальной, звуковой, статичной, динамичной, текстовой, графической) и ее практически любого объема;

– возможность продолжительного хранения компьютерной информации, а также ее редактирования, различной обработки, распечатывания;

– использование свойств интерактивного взаимодействия участников образовательного процесса с помощью мультимедийной информации и оперативной обратной связи;

– обращение к различным источникам информации, зачастую удаленным по территории и распределенным по различным базам данных благодаря системе Интернет;

– организация совместных с другими учебными заведениями занятий, конференций, дискуссий в режиме реального времени, с использованием возможностей компьютерных аудио конференций и видеоконференций;

– проведение диалога с любым партнером;

– создание запросов информации по любому интересующему вопросу через электронные сети;

– накопление полученной информации на дискетах, возможность работать с ними тогда и так, как этого требует процесс обучения, и когда это удобно пользователю данной информации.

Анализируя опыт применения в обучении бакалавров НИКТ [7], проведя беседы с учителями различных школ Ростовской области, можно сделать следующие заключения, что для эффективного использования информации и ее носителей педагог должен овладеть следующей совокупностью знаний, навыков и умений:

1. Общедидактические знания: сформированность понятий о НИКТ, понимание их дидактических функций и возможностей; владение классами и видовыми формами компьютерных и информационных средств, активно применяемых в образовательных НИКТ; наличие умений применения принципов НИКТ в образовательном процессе; понимание условий психолого-педагогического применения НИКТ; свободная ориентация в основах определения эффективности и результативности использования НИКТ в учебном процессе; свободное применение основных форм и методов организации обучения при использовании информационно-коммуникативных технологий и их проектирование в педагогической деятельности.

2. Общедидактические навыки и умения: умение определить необходимое компьютерное средство и форму работы в структуре НИКТ, с дальнейшим использованием последних для эффективного достижения дидактического результата; владение навыком подбора коммуникативных средств обучения с учетом психолого-педагогических факторов; умение находить дидактически целесообразные формы применения информационных и коммуникативных форм работы в собственном учебном процессе; навыки сочетания вербального изложения учебного материала с применением компьютерных средств обучения, а так же фронтальных, индивидуальных и групповых форм работы учащихся; умение правильно выбирать и структурировать содержание учебного материала для эффективного встраивания в него информационно-коммуникативной составляющей.

3. Специальные знания: обязательное наличие НИКТ в образовательном процессе вуза; использование технологии информационно-коммуникативных форм работы при проведении

различных учебных занятий; комплексное использование НИКТ в учебном процессе вуза; наличие информационной базы вуза и технической лаборатории для корректировки программ; наличие технологий отбора информационно-коммуникативных форм работы в содержание, преподаваемой учебной дисциплины; возможность самостоятельной работы студентов с информационными базами и технологическая поддержка данного процесса.

4. Специальные навыки и умения: умение применить в необходимых формах учебной деятельности правильные виды информационных средств, аргументировать и обосновать данный выбор; умение определить для конкретной НИКТ содержание учебного материала (тема, раздел) и оптимальный состав компьютерных средств, структуру их взаимодействия в ходе использования; навык выбора оптимальных форм учебных занятий при использовании НИКТ; умение разработать информационно-дидактический материал, алгоритм для создания прикладных программных продуктов и составить методическое пояснение к ним; развитый навык работы с коммуникативными средствами и их программным обеспечением; умение рефлексивной, оценочной и аналитической деятельности по итогам проведенных учебных занятий с использованием НИКТ.

Общедидактическая структура подготовки будущих учителей формирует у них систему знаний, умений и навыков по применению НИКТ, а специальные дидактические знания закрепляют, конкретизируют и переносят сформированные умения в иные практические условия их реализации. Содержание программ вузовской подготовки бакалавров создает основу для постоянного самосовершенствования, инновационной, творческой деятельности и исследовательского поиска, как форм становления в профессии педагога. Полученные в вузе знания по применению НИКТ закрепляются в ходе проведения практик в школе, самостоятельной работы с информационными блоками по предметам, проектных исследований и написания дипломной работы. Тем самым подготовка бакалавров – будущих педагогов получает свою логическую завершенность.

Гуманитарное образование в наши дни находится на пути совершенствования методов работы с многообразным информационным материалом. Предъявляются новые требования к его изложению, системному отбору, хранению, фактологическому наполнению, которое должно быть и достоверными, и в наименьшей степени подвластным конъюнктурным соображениям. Все это обостряет необходимость научно обоснованного обновления отечественного гуманитарного образования, четкой формулировки его целей, параметров подхода к качеству информационного наполнения цикла гуманитарных дисциплин, высокого уровня профессионально-педагогической и информационной культуры школьных специалистов гуманитарного профиля.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Андреев Э.М. Социально-гуманитарное образование и масс-медиа как факторы изменения социальной структуры // Образование – основной фактор развития человека и общества: Мат-лы второй всероссийской науч. - практич. конф. Волгодонск, 13-14 апреля 2000 г. – Волгодонск, 2000. – 248 с.
2. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно ориентированного образования. – Ростов н/Д., 2001. – 352 с.
3. Вагранменко Я.А. Информационные технологии и модернизация образования // Педагогическая информатика. – 2008. – № 2. – С. 24 – 28.
4. Крюкова О.П., Розова И.Н. О разработке модели педагога новой формации, владеющего новыми информационными технологиями // Пед. информатика. – 2012. – № 1. – С. 48 – 53.
5. Могилев А.В. Развитие методической системы подготовки по информатике в педагогическом вузе в условиях информатизации образования: Автореф. дис. … д-ра пед. наук. – Воронеж, 1999. – 48 с.
6. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования. – М., 2007. – 240 с.
7. Скосырев Н.Н. Диагностика и развитие информационной культуры педагогов // Информационные технологии в образовании: Первая обл. конф. Ростов н/Д, 9-10 октября 2001 г. – Ростов н/Д., 2001. – 218 с.

Н.В. Топилина

ВЛИЯНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ НА РАЗВИТИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ОСНОВ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена проблеме соотношения насыщенной разнообразными знаниями информационной среды современности и изменения подходов к обучению. Тенденции образования показывают его выход на новый уровень развития. Обновляются образовательные системы и их дидактические основы. Это затрагивает процесс обучения на всех образовательных ступенях.

***Ключевые слова*:** вуз, информационная среда, знания, обучение.

N.V. Topilina

INFLUENCE ON THE DEVELOPMENT OF THE INFORMATION ENVIRONMENT DIDACTIC BASES MODERN EDUCATION

Abstract. The article deals with the problem of correlation of saturated variety of knowledge information Wednesday of modernity and change attitudes to learning. Education trends show its output to a new level of development. Updated educational systems and teaching the basics. It affects the process of learning at all educational levels.
Keywords: University, information, knowledge, training, Wednesday.

Современное состояние проблемы перспектив жизни и развития человеческой цивилизации показывает, что ближайшая перспектива ее развития определяется фактором техногенности. Он сказывается и на специфике образования в наши дни. До начала XX века техника практически не использовалась в образовательном процессе. Классическое образование представляло собой передачу опыта от учителя ученику в индивидуальных формах работы, при непосредственном личном взаимодействии. Эта модель актуальна и сегодня, однако приоритет все больше отдается информационным технологиям и исследовательски-проектным формам работы, подразумевающим индивидуальный поиск информации в образовательном пространстве. Техника оперативно доставляет человеку информацию, необходимую для приобретения знаний, но не сами знания. Знаниями обладает только человек, машина – нет, т. к. в ее памяти хранится лишь информация. Поэтому технологизация образования, не обладает дидактическими плюсами: информация трудно сортируется по степени актуальности, трудно структурируется из-за ее огромного объема и трудно воспринимается по своему качеству; она не отсортирована с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся. Поэтому только знания позволяют правильно распорядиться информацией, всеми сведениями и фактами, которые ученик усваивал на протяжении ряда лет. Подлинный смысл образования связан именно с развитием познавательной способности человека. Современные мультимедийные средства показывают, какое большое значение приобретают визуальные и диалоговые взаимодействия человека с компьютером.

В последние два десятилетия исследователей интересуют вопросы влияний социума, жизни в мегаполисе, новых знаний и новых технологий, информационной среды на личность человека. Начиная с XVIII в. знания стали все решительнее влиять на развитие научно-технического процесса человечества. Объем знаний требовал их обработки и обобщения в научные концепции и технологии, модели и теории. Наука пошла по пути активного приращивания информации во всех отраслях. Уже к концу XX – началу XXI в. общество устремилось по вектору информационности своего развития и технологизации процессов усвоения информации. За прошедшее столетие объем знаний значительно вырос и составил 10^{15} – 10^{16} степени [4]. Оценивая роль и значительность знаний в XX веке, можно отметить, что именно они обеспечили темп роста национального дохода государств на планете с 0,1 % в 1000 г. до 0,25 % в 1900 г. и до 0,75% в 2001г. Экстраполируя объем сегодняшних знаний к их показателям в 2025 г., можно получить свидетельства, что современные знания в соотношении с приобретенными в будущий период составят лишь 1 %, причем из-за неравномерности развития областей жизни человечества 95 % знаний будет приходиться на технологические и естественные науки и лишь 5 % – на гуманитарные [4]. Стремительный прирост технологической и «знаниевой» среды стал приобретать глобальные размеры и влиять на развитие всех без исключения стран мира, в развитии которых выделились три вида: постиндустриальный («интеллектуальный», «информационный»), индустриальный и сырьевой (сельскохозяйственный). В промышленно развитых странах стала меняться классовая структура общества, что связано с меняющимся положением человека по отношению к материальному и духовному производству. В результате использования высоко технологичных производственных процессов резко уменьшилось число промышленных рабочих: с 50 % от числа занятого населения в 50-е годы XX века, до 20 % – в первое десятилетие XXI века, и по прогнозам западных аналитиков – до 5– 10 % к 2030 г. Аналогичная судьба постигла и сельскохозяйственных рабочих. К примеру, в начале XX века в США они составляли 50 % от всей рабочей силы, занятой в этом секторе экономики, а сегодня – менее 3 %. Прогнозируется, что через 15 лет их численность сократится еще в два раза [7].

В последние десятилетия рабочий класс западных стран распался на две неравные группы: одна из них – меньшая по численности – состоит из высококвалифицированных рабочих, которые по своему материальному и социальному положению приближаются к среднему классу. Другая, – более многочисленная, – состоит из людей, занятых на непостоянных работах, либо из тех, кто в связи с внедрением высоких технологий, – остаются невостребованными. В тоже время быстро растет «класс людей знания» – высокообразованных «интеллектуальных служащих». Этот новый класс в США, Японии и ряде других развитых стран уже составляет более половины занятого населения [7]. «Интеллектуальные служащие», каждый из них в отдельности – не эксплуататор и не эксплуатируемый, однако вместе они через пенсионные, объединенные фонды и сбережения владеют большей частью средств производства капитала своих стран. Они одновре-

менно могут быть и руководителями, и подчиненными, и зависимыми, и независимыми, т. к. знания, которыми они обладают, дают им возможность свободы передвижения, в их услугах нуждаются практически все предприятия и учреждения. Таким образом, мы являемся свидетелями нового расслоения общества, в основу которого положен уровень знаний и образования, появляется высокообразованная «элита» и малообразованный «низший класс». Если верхушка феодального общества составлялась по принципу сословного происхождения; капиталистического – по уровню материального благосостояния родителей, то в нынешнем, постиндустриальном обществе, – по уровню образования и знаний.

В России, несмотря не недостаточно быстрые темпы экономического роста, также наблюдается рост интеллектуальной элиты – сотен тысяч талантливых молодых людей, вовлечены в сферу информационных технологий. В тоже время растет и «низший класс», который составляют те, кто не востребован в данной экономической ситуации из-за недостаточного уровня образования, а также люди, психологически не готовые к труду в новых условиях. Почти четверть населения страны находится за чертой бедности. По мнению А.М. Новикова [7], системе образования в нашей стране необходимо добиться законодательным путем возрождения полного среднего образования, создать действительно демократические механизмы поступления в вузы, сделать возможным продолжение образования молодежи и взрослых в общеобразовательных и профессиональных учебных заведениях без отрыва от производства. В связи с этим соотношение образования и информационной среды, их скоординированного изменения с целью не просто наращивания потенциала знаний под влиянием современного информационного общества, а выработки качественно новых образовательных технологий, – имеет значение одного из ведущих дидактических принципов современности.

Внимание к принципам обучения и их соотношению с информационной средой требует системного подхода, выявляющего корневую идею, решаемую современной психологией, педагогикой и дидактикой – влияние информационных систем на образование, человека и в целом на жизнь общества. В связи с этим в образовании возникают особые черты дидактических принципов, которые специфичны в условиях современного информационного общества, в котором процесс обучения рассматривается как целостность, развивающаяся в единстве со стремительно изменяющейся информационной средой. Для современного образования она все более становится источником проблем: педагоги вынуждены менять дидактические системы работы и приспосабливать учебные предметы к информационной насыщенности окружающего мира, а также «неотфильтрованности» больших объемов информации, предстающих перед учащимся. Как результат, – информационная революция меняет не только массу и плотность информации, но и внутренний мир людей, и конкретно, учащихся. Они уже не безропотные, воспринимающие недоступные знания ученики, а субъекты виртуального мира, живущие в пространстве информационного поля Интернета, активные его пользователи, свободно в нем перемещающиеся.

Поэтому образованию нужно не только приспосабливаться, но и выходить на новый уровень развития. И это касается не только образовательных систем и их дидактических принципов, но и самих преподавателей. Ученые индустриально развитых стран говорят, что пришлось бы учитывать изменения внешней среды даже и при менее значительных изменениях, т.к. стало очевидным, что жизнеспособными окажутся в будущем только те организации и системы, которые сумеют адаптироваться к изменяющимся условиям внешней среды. Причем имеется в виду не только природно-биологическая среда, но и столь же мощно влияющая в наши дни информационная и техногенная среды [3]. Образовательный процесс и его внешняя информационная среда представляют собой ряд взаимосвязанных факторов, сила которых определяется степенью их влияния друг на друга и на сопутствующие им факторы. Внешнюю информационную среду, влияющую на особенности развития образовательных процессов целесообразно подразделить на среду прямого и косвенного воздействия. Число тех факторов, которые заставляют реагировать на себя образовательную систему общества, а также уровень вариативности каждого фактора указывают на сложность внешней информационной среды. Тем самым становится очевидным, сколь трудно образованию в информационном обществе регулировать свое развитие, особенно в тех условиях, когда обнаруживаются влияния сразу нескольких весомых по своему значению факторов, от участия и влияния которых зависит принятие тех или иных решений в области развития и совершенствования образовательного процесса (рис. 1).

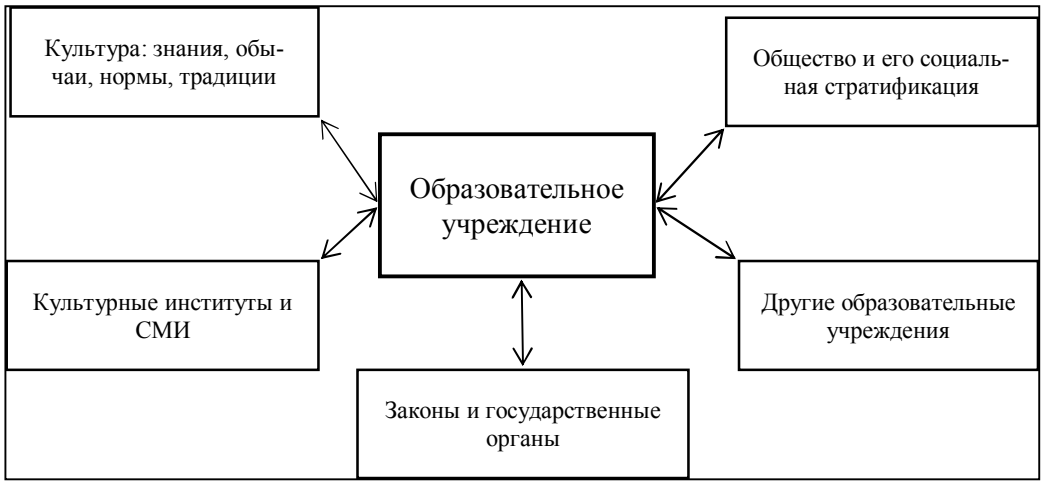


Рис. 1. – Информационная среда прямого воздействия

Для того чтобы определить и анализировать возможности реагирования образования на факторы влияний информационной среды, необходимо очертить окружение, которое создает внешнее воздействие на образовательное учреждение. В первую очередь следует выделить силы прямого и косвенного воздействия на образовательное учреждение. Среда прямого информационного воздействия на образовательное учреждение воздействия включает факторы, которые непосредственно влияют на информационные реакции и операции образовательной организации и сами испытывают прямое информационное влияние от состояния и тех операций, которые происходят в образовательном институте того или иного уровня. Среда косвенного воздействия представляет собой систему факторов, которые могут не оказывать прямого немедленного воздействия на происходящие в информационном поле образовательного учреждения события, но все-таки, так или иначе, сказываются на этих событиях. Это состояние экономики страны, научно-технический прогресс, социокультурные изменения, политические установки государства. Эта среда, как правило, намного сложнее, чем среда прямого воздействия. К ее основным факторам относятся: технология, состояние экономики, социокультурные и политические факторы, а также взаимодействия с местными сообществами (рис. 2).

Рис. 2. – Информационная среда косвенного воздействия.

Так необходимо отметить определенную подвижность информационной среды. Скорость ее обновлений, изменений не могут оставаться незамеченными и безответными в условиях стремительно изменяющегося человеческого общества. Очевидными оказывается свидетельства, что вокруг некоторых сфер человеческой жизни и деятельности внешняя информационная среда оказывается наиболее подвижной. В середине 70-х годов, к примеру, учеными была обнаружена закономерность, указывающая на то, что скорость изменения параметров технологий, влияний НТР выше в тех секторах экономики и в тех организациях, которые связаны с фармацевтической, химической и электронной промышленностью. Также было подмечено, что даже внутри одной организации разные ее подразделения оказываются погруженными в разные скоростные процессы изменений окружающей информационной среды.

По отношению к сфере образования и образовательных учреждений логично рассматривать вопрос об изменениях информационной среды, необходимой целесообразности привлекаемой в образовательном процессе информации, ее избирательности и достоверности. Значение

социальной среды раскрывается через характер породившей ее культуры. Она накладывает свой ощутимый отпечаток на человека, как через формы взаимоотношений людей, так и через духовное состояние народа, стереотипы его восприятия жизни, ее значения и смысла; роли событий прошлого для современного общества, осознания истории своей страны и ее смыслов для настоящего и будущего. В связи с этим обучение студентов-гуманитариев, особенно педагогического профиля, показывает значительное влияние факторов макро- и микросреды. Оттенки ее идейного, духовно-нравственного содержания, культуры отношений людей, живущих и действующих в этой среде, активно сказываются на состоянии профессиональной подготовки школьных учителей. В этом плане важная роль принадлежит мировоззрению личности, которое неразрывно связано с ее самосознанием и культурой. О внутреннем, духовном мире человека, о его возможностях реализовать себя как личность можно судить по культуре самосознания человека. Его суждения весьма актуальны и значимы при рассмотрении динамики развития, а также вопросов, связанных с волеизъявлением и нравственным выбором в жизни. Усвоение нравственных и социальных принципов придает человеку новое качество, которое определяет его многообразные способности к позитивному социальному поведению во всех сферах жизни. Вместе с тем, оно определяет его отношение к самому себе, оказывается предпосылкой превращения индивида в реального носителя культуры труда, общественных и межличностных отношений. Различие исторических эпох и конкретных условий жизни определяет специфику культуры, с позиций которой человек оценивает себя и результаты своей деятельности. Анализируя процесс формирования мировоззрения и складывающихся на этой основе ценностных ориентации студентов в динамике времени, современных социально-экономических условий жизни, в наши дни мы все чаще исходим из личностно-ориентированной концепции базисных, фундаментальных ценностных категорий. И их освоение учащейся молодежью связано с такими безусловными факторами как:

- сохранение преемственности между поколениями и интеллектуальное освоения проблем культуры, образования;
- самовоспитание и развитие, самоопределение личности в получении образования, выборе профессии, принятии ценностных решений: этических, эстетических, социальных, утилитарно-прагматических и выборе системы межличностных отношений.

Теоретические модели нормативного социального прогнозирования показывают влияние социальных и общественных факторов на моделирование ценностей человека, активно проявляющих себя в процессе образования. Здесь задается импульс для интеллектуального освоения проблем культуры, ценностей этических, эстетических, социальных и развития образования, принятия личностью ценностных решений. Разделяя концепцию С.Г. Ананьева, согласно которой ценностные ориентации личности помогают организации личностных свойств, упорядочению внутреннего мира, следует признать, что в общей структуре личности, они играют роль «стратегической линии поведения», функции интегратора «различных форм деятельности человека». Направленность личности на те или иные ценности составляет ее ценностные ориентации. В исследованиях психологов, это центр духовного развития личности. Он выступает как целостная совокупность или система сознательных отношений к обществу, группе, учебе, труду, самому себе. Ситуация, которая складывается в образовании, показывает, что, как и вся культура нашей страны, оно переживает в данный момент трудные времена. Остро звучат темы культуры, ее сохранения, трансляции ее достижений от взрослого поколения к молодому поколению. Рост научно-технических достижений человечества, который способствует актуализации рационально-логических областей знания, оказывает довлеющую роль над социокультурными и историко-культурными знаниями. Многократно возрос поток разнообразной информации, и при этом выдвинулась проблема ее понимания и интерпретации.

Начиная с 60-х гг. XX в., в рамках проекта «Общественное мнение» (руководитель проекта Т.М. Дридзе) в нашей стране в течение 30 лет проходило изучение особенностей восприятия аудиторией информации, которая предоставлялась СМИ [5]. Определялась степень точности понимания и интерпретации газетных и журнальных статей общественно-политического содержания. Было выяснено, что только 14 % опрошенных воспринимают тексты адекватно. В 90-е гг. серию исследований телепередач провела Т.З. Адамьянц, которая выявила практически аналогичную пропорцию адекватного понимания общественно-политических текстов и информации телепередач [1]. Адекватное восприятие показали только от 9 до 18 %, причем была выявлена зависимость возрастания процента понимания информации опрошенными людьми в зависимости от формы подачи и организации материала. Авторами эксперимента был сделан так же вывод о том, что данная ситуация распространяется не только на восприятие людьми СМИ, но и повторяется в реальной жизни, при личностном общении, и это характеризует ее как острую социально-психологическую проблему. Информация воспринимается более полно тогда, когда имеют место диалоговые интерактивные отношения. При этом диалогические формы пронизы-

вают различные формы проявления СМИ, так в телевизионном и радиовещании задействованы разнообразные отношения культур и субкультур (национальных, профессиональных, социально-демографических и т.д.).

Диалогичность возникает и в связи с тем, что при передаче информации сама форма высказывания может способствовать становлению внутренней диалогической речи людей, задействованных в коммуникационном процессе. Было выявлено, что характер и эффективность коммуникации связаны с выраженной эмоциональной окрашенностью, различной по стойкости и интенсивности переживаний, он может варьироваться от глубокой индифферентности до выраженной агрессии, устойчиво ровного отношения и симпатии до тревоги и недоверия, зависящих от того, какой смысл заложен и реализуется в диалоговой взаимосвязи. Прослеженные закономерности небезразличны для построения педагогического общения. Оно всегда диалогичного по своей внутренней сути и при выявленных закономерностях восприятия информации может быть эффективным лишь в том случае, если будет преодолена позиция педагогического доминирования, которая имеет такие негативные для передачи информационного потока следствия, такие как:

– преобладание длительных по времени и излишне индивидуализированных высказываний;

– навязывание педагогом собственного мнения и готовых решений;

– менторство учителя и его нетерпимость к чужому мнению и мыслям;

– стремление поставить несогласного ученика «на место»;

– злоупотребление замечаниями, сковывающими аналитическую активность ученика.

Культурологический и антропосообразный подход к вопросу об адекватности информационной среды как важного дидактического принципа образования в XXIв. в образовательной деятельности исходят из положения, что культуру нельзя сохранить иначе, как через человека. Для этого образование должно заложить в нем механизм культурной идентификации. Именно она определяет основные направления социализации индивида в обществе. Социализация происходит в процессе совместной деятельности и общения в определенной культурной среде, в ходе которых личность выбирает из социума и перерабатывает значимые духовного порядка ценности. Поэтому информация, транслируемая через каналы образования должна отчетливо транслировать идентификационные признаки, которые являются в обществе наиболее необходимыми для формирующейся личности.

Понятие «суперсимволической реальности» определяет жизнь современного человека в информационном пространстве [2]. При наличии бумажных носителей информации человек был вынужден постоянно обращаться к реальности сравнивая ее с источником информации, дополняя его, в современной информационной реальности уже не требуется собственных действий по познанию окружающего, все уже спроектированно и «переложено» под разное восприятие мира. Человек перестал ощущать себя реальным представителем жизни, в силу своей внутренней реальности и налагающейся виртуальной действительности мир стал запутанным лабиринтом и познание в нем стало условной единицей иллюзии общего незнания и нежелания познавать что-либо. Человеку не нужно углубляться и познавать, все есть в информационном поле и доступ в него всегда открыт. Познавательные функции мозга деформируются, а вероятно, и трансформируются в сторону уменьшения или вообще исчезновения. Для предотвращения подобных процессов необходимо грамотное влияние педагога, образовательной и информационной среды на учащегося. Каждый студент должен сформировать в процессе профессионализации собственное информационное пространство, которое будет базироваться на проектировании и моделировании совокупности педагогических условий и средств, включающих:

1) изменение образовательной среды вуза в новое состояние качества – *информационную образовательную среду*, определяющуюся принципами сотрудничества, проектности, учебной активности;

2) действия каждого студента как субъекта в процесс *деятельностного освоения* им потенциала информационной образовательной среды вуза;

3) реализацию концептуальной модели *информационно-познавательной деятельности* студента, направленной на формирование его информационного пространства.

Информационная образовательная среда является результатом процесса интеграции информационной (внешней) и образовательной (внутренней) среды за счет усиления информационности и технологичности последней. Стратегия диверсификации и расширения информационного поля личности обучающегося, определяется перераспределением информационных ресурсов между несколькими направлениями учебной деятельности. Данная стратегия преобразует содержания образовательной среды вуза, активизируя такие компоненты как: содержание образования; навыки и опыт деятельности по приобретению информации; процедуры усвоения этого опыта; преобразование способов и форм взаимодействия субъектов образования для приращива-

ния информационной базы личности через процессы межкультурного взаимодействия и технолого-информационного наполнения личностного пространства. Применение стратегии диверсификации определяется синхронностью модернизации каждого из названных компонентов через усиление их информационности и технологичности. Увеличивая информационную насыщенность содержания образования, требуется увеличение многообразия способов и технологий его усвоения, что, в свою очередь, влечет расширение спектра опыта, которым овладевают студенты. Современные образовательные информационные ресурсы и коммуникационные технологии наполняют содержание вузовского образования новыми видами деятельности и способами добывания и переработки информации, обусловленными динамичными формами и интерактивным характером взаимодействий в вузовской образовательной среде. Активное деятельностное участие каждого студента в процессе освоения потенциала информационной образовательной среды активизирует и направляет процесс формирования субъектного информационного пространства для того, чтобы он мог полноценно реализовать свой профессиональный и творческий потенциал, был готов расширять свои знания и умения через самообразование и саморазвитие. Во все времена человечеству было присуще активно приспосабливаться к влияниям и изменениям окружающей среды. В наши дни к факторам изменений окружающей среды прибавились факторы техногенного свойства, стремительного развития НТР и бурного развития информационной среды. Поэтому уже во время обучения в вузе у студентов – будущих школьных учителей, необходимо сформировать интерес к научному знанию, выработать готовность сообразовывать, а если возникнет необходимость, то и изменять свою деятельность в связи с развитием информационного общества и педагогической науки.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Адамьянц Т.З. К диалогической телекоммуникации: от воздействия к взаимодействию. – М.: Панорама, 1999. – 204 с.
2. Грачёв Г. В. Информационная безопасность личности: теория и технология психологической защиты: Дис. д-ра психол. наук. – М., 2000. – 360 с.
3. Данильчук Е.В. Информационные технологии в образовании. – Волгоград: Перемена, 2002. – 184 с.
4. Долятовский В.А., Касаков А.И., Гамалей Я.В. Фильтрация, усвоение и использование знаний в управлении социальными и экономическими системами. – Ростов н/Д: СКНЦ ВШ-РГЭУ-ОГИ, 2003. – 247 с.
5. Дридзе Т.М. Социальная коммуникация как текстовая деятельность в семисоциопсихологии // Общественные науки и современность. – 1996. – № 3. – С. 42 – 49.
6. Новиков А.М. Методология образования. – М., 2006. – 488 с.
7. Российский работник: образование, профессия, квалификация / под ред. В.Е. Гимпельсона, Р.И. Капелюшникова. – М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2011. – 575 с.

П.В. Хало

НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ В ЭПОХУ ПОСТМОДЕРНА

Аннотация. В статье проводится анализ проблем современного образования связанных с переходом общества от модерна к постмодерну. Рассматриваются причины появления как модернистской, так и постмодернистской идеологии с точки зрения развития человеческой цивилизации. Сравниваются и делаются выводы относительно эффективности различных моделей образования.

***Ключевые слова*:** модерн, постмодерн, образование, наука, цивилизация, модели образования.

P.V. Halo

SCIENCE AND EDUCATION IN THE POSTMODERN ERA

Abstract. The article analyzes problems of the modern education associated with the transition from modern to postmodern. Discusses the causes of both modernist and postmodernist ideologies from the point of view of development of human civilization. Compares and draws conclusions about the effectiveness of various educational models.

Keywords: modern, postmodern, education, science, civilization, model of education.

Термин «модерн» имеет в современном обществе два значения. Первое - это стиль в искусстве, получивший наибольшее распространение в последней декаде 19 - начале 20 столетия (от фр. Moderne – современный; синонимичны также ар-нуво, от фр. art nouveau, букв. «новое искусство»; югендстиль, от нем. Jugendstil - «молодой стиль»). Его отличительными особенностями является отказ от прямых линий и углов в пользу более «природных», отказ от симметричных форм, широкое использование и смешение элементов из других стилей: барокко, ампир и пр. Предтечей стиля модерн послужил японский стиль эпохи императора Мэйдзи (1868-1912).

Второй – это историческая эпоха нового и новейшего времени, характеризуемая новым мировоззрением, сменившим религиозное мировоззрение средневековья (эпохи премодерна). Историческими предпосылками появления модерна (английский - «modernity», немецкий - «die Moderne») считается усталость европейского общества от религиозных войн, формирование научного мировоззрения начавшегося в эпоху Возрождения (XIV-XVI века) с последующим развитие доминирующей антирелигиозной рациональности (см. табл. 1). Например, известному португальскому мореплавателю, совершившему первое кругосветное путешествие, доказавшее шарообразность Земли, Ф. Магеллану (1480-1521) приписывается следующее высказывание: «Церковь говорит, что Земля плоская, но я же знаю, что она круглая, я видел тени на Луне, поэтому я больше верю в эти тени, нежели в церковь». Началом же появления научного мировоззрения послужил известный принцип «бритвы Оккамы»: не надо выдумывать лишних сущностей, для объяснения событий и явлений действительности. Целью этого подхода было искреннее желание францисканского монаха У. Оккамы (1285-1347) отделить божественное от «тленного». Логика монаха была предельна проста: «Если Бог есть существо непостижимое, что следовало из христианской теологии, то все то, что не может объяснить человек божественно, а все остальное тленно». Однако, упорные поиски божественного не увенчались успехом, что логично привело к популярности атеистического мировоззрения в этот период. Мировоззрение модерна - это вера в то, что с помощью научного познания (т.е. через накоплений упорядоченного набора научных знаний, которые определяют способ функционирования мира) возможно построение справедливого и благополучного общества, основанного на принципах равенства и научно-технического прогресса. Впервые в истории модерн предложил человеку быть самому ответственным за свое будущее в земной жизни, в противовес эпохи премодерна, с его устремлением к концу земной жизни, к загробному «царствию небесному». Алгоритмы мировоззрения модерна основаны на классических научных принципах: законы бытия независимы от человеческого разума (т.е. от наблюдателя), они являются общим и управляют мирозданием (см. рис.1). Понять и использовать эти законы можно посредством индукции (путем анализа наблюдаемых процессов бытия), и дедукции, на основе которой выдвигаются гипотезы о законах мироздания, с последующей их экспериментальной проверкой. Впоследствии прошедшие экспериментальную проверку законы можно использовать для того, чтобы делать прогнозы или объяснять природу будущих событий касающихся не только окружающего мира, но и самого общества. В гносеологии, онтологии, философии, политики и обществе, индивидуум эпохи модерна выступает как потенциальный носитель рациональности, которую он привносит в производство, экономические отношения, в политику, культуру и повседневную жизнь. Установление мировоззрения модерна постепенно привело к смене общественных укладов: формирования цивилизации модерна, убежденной в существовании определенных объективных фундаментальных общественных устоев, на основе которых можно оценивать конкретные действия и поступки человека, начался процессе секуляризации (от лат. saecularis – светский, - процесс перехода от общества, регулируемого преимущественно религиозной традицией, к светской модели общественного устройства на основе рациональных (внерелигиозных) норм), произошла централизация и институциализация средств государственного управления (полиция, милиция, суд, образование и пр.), произошел переход от традиционных способов производства к капитализму и индустриализации и пр. В соответствии с упомянутыми принципами, формируется модель воспитания и образования человека, который, как полагали в эпоху модерна, способен дисциплинировать, воспитать, преобразовать самого себя в соответствии с требованиями разума.

Таблица 1.

Сравнение общественных укладов различных исторических эпох

Премодерн	Модерн	Постмодерн
Архаично-религиозное мировоззрение, традиционное иерархическое общество	Научное мировоззрение, индустриальное общество, основанное на принципах равенства и прогресса	Мировоззренческий хаос, постиндустриальное общество, сетевое информационное общество
Религиозная абсолютная монархия	Демократия, социализм, коммунизм (как проект).	Глобализация, национализация, стратификация
Время - циклическое.	Время - линейное, однонаправленное и положительное.	Вектора времени разнонаправлены.
До 17 века	17-20вв	21вв.

Кризис как системное явление. Предтечей постмодерна можно назвать нигилизм, получивший свое распространение в конце 19 - начале 20 веков. В начале 20-го века искусство начинает опровергать весь свой предшествующий опыт, происходит трансформация представле-

ний об «эстетическом идеале». Все чаще начинают говорить, выражаясь в современной терминологии, об утрате системообразующего принципа. О. Шпенглер утверждает, что идея европейской культуры иссякла, Т. Лессинг отмечает, что нет более единой идеи, придающей решимость и возможность действия, Г. Зиммель, считает, что отсутствует сам материал для органической идеи культуры, так как сами явления, которые ей надлежало бы охватить, слишком разнородны, многообразны, чтобы допустить саму возможность их идейного объединения. Еще до появления постмодернистских концепций В. Вернадский говорил, что Человек впервые начал реально осознавать, что он житель планеты и должен - мыслить и действовать в новом аспекте, не только в аспекте отдельной личности, семьи, или рода, государств или их союзов, но и в общепланетарном аспекте [3].

Согласно А. Тойнби, эпоха постмодерна начинается после 1875 г. Однако, большинство исследователей считают, что начало эпохи постмодерна происходит с изменением общей направленности современной европейской культуры сложившуюся в 70-80-е годы 20-го века, вызванный системным кризисом роста человеческой цивилизации: кризис науки, кризис общественных отношений, экономический кризис, кризис экологический, кризис образования и пр. По мнению Ж.Ф. Лиотара в постмодерне отразилось общее состояние духовной культуры западного общества – утрата веры в социальный прогресс, падение престижа науки, дегуманизация общественных отношений [6].

Кризис общественных отношений. Можно выделить три основных социальных проекта модерна: демократия (Welfare state), социализм и коммунизм. Иногда к этим проектам еще причисляют фашизм, однако фашизм, с нашей точки зрения, это скорее постмодерн, чем модерн, т.к. здесь нарушаются основные принципы модерна - принцип равенства (вместо него появляется иррациональный принцип ранжирования по «крови») и принцип научности, который заменён на архаичный мистицизм. Все три социальных проекта модерна в настоящее время вошли в кризисную фазу. Этот кризис обусловлен следующим: индустриализация модерна привела к нарастающей дифференциации деятельности, проявившимся в невиданном разнообразии разделения труда, когнитивных способностей, функций и социальных ролей. Начала происходить стратификация общества, взаимообособление ценностных сфер науки, права, морали и искусства, раньше существовавших в единстве, что привело к проблемам взаимопонимания между людьми. Эмпирическое знание стало отделяться от мировоззрения. А. Фурсов здесь выделяет три глобальных кризиса происходящих одновременно. Первый это, смена форм управления, переход к корпократии, по его мнению, аналогичные по масштабу изменения происходили при переходе от феодализма к капитализму. Основными особенностями этого кризиса является снижение участия «материальных» факторов производства в пользу информационных, сокращение «среднего класса» и крах проекта welfare state - государства всеобщего благосостояния, которое по мнению Т.Х. Маршалла welfare state представляет собой особое сочетание демократии, капитализма и благосостояния. Во-вторых, приход «варварства» в различных формах аналогично тому, что происходил при падении Римской империи, в следствии дерационализации и примитивизации общественного сознания, выпадения из социума огромных групп населения, упрощения системы образования и т.п. Третьей составляющей современных изменений является объективная необходимость изменений сценариев взаимодействия человека и общества с миром природы, что по своим масштабам требуемых трансформаций сравнимо, по мнению А. Фурсова, с масштабами изменений при неолитическом кризисе - при переходе от собирательства и охоты к земледелию и скотоводчеству.

В терминологии Ж.Ф. Лиотара, сущность эпохи постмодерна, заключается в «недоверии к метарассказам» - системам представлений, норм, ценностей, идеалов, выступающих в качестве регуляторов для общества на данном этапе его исторического развития. Он выделяет два базисных метарассказа эпохи модерна: просветительский и гуманистический. Просветительский метарассказ утверждал, что цель исторического развития – обеспечение общественного прогресса. Гуманистический - провозглашал в качестве высшей цели исторического и социального развития: формирование достойной и критически мыслящей личности, свободной от предрассудков и догм. Ж.Ф. Лиотар выделяет три основных момента кризиса культуры модерна: метанарратив, метафизическую философию и образование. Ключевой проблемой в кризисе культуры модерна, он полагает, является кризис метанарративов, как выражение кризиса познания, столкнувшегося с наличием принципиально непреодолимого зазора между познаваемой реальностью и познающим субъектом. Обнаружение такого зазора делает невозможным познание как адекватное отражение в мышлении объективной реальности, как рассказ о реальности на адекватном ей языке, а значит, и пересказ этого рассказа в процессе передачи знания, то есть в процессе образования [6].

Экологический кризис. Масштабы современного экологического кризиса столь грандиозны, что многие авторы (Ю. Стормер, 1980; П. Крутцен, 2000; Я. Заласевич, 2008 и др.) даже

предлагают ввести для этого периода особый термин – антропоцен. Основным агентом экологического кризиса выступает проект welfare state, с ее императивом всеобщего потребительства, которые в проектах коммунизма и социализма были ограниченны. По мнению У. Бека мы живем, не в классовом обществе, а в обществе повышенного, исторически беспрецедентного риска. Его особенность: любые действия - рост благосостояния, повышение производительности труда, новая технология и т.д., - инициируют экологическую угрозу, опасность исходящую от терроризма, войн, ядерного оружия и т.д. Технический прогресс, совершенствование способов передвижения, связи и пр., порождают проблемы, возникающие не перед отдельными государствами и континентами, а перед миром в целом, обусловливая необходимость объединения человечества. В настоящее время эти процессы постепенно воплощают собой малопонятный пока новой принцип иного модерна [1].

Кризис науки это основной кризис модерна, все остальные проистекают от него. Основная причина кризиса - развитие неклассической и постнеклассической науки. Уже сами ее основатели (А. Эйнштейн, М. Кюри, Н. Бора) замечают, что для простого обывателя, далекого от знания основ фундаментальной науки, открытия новых ее законов воспринимаются примерно так же, как ранее воспринимались законы устройства божественного мироздания. Все возрастающее обособление научных дисциплин привели к возникновению противоречий между ними, некоторые научные направления, квантовая механика вообще нарушают основы методологии модерна, в частности, то что событие не зависит от наблюдателя. Кроме того, науку делают обычные люди, которые не в состоянии учесть все разнообразие наблюдаемых в природе явлений, не могут провести все возможные эксперименты, собрать и проанализировать всю существующую по этой проблеме информацию и, обладающие обычными человеческими слабостями и пороками. Наука, отражает социальные тенденции общества, связанные с коллективным бессознательным, и существенно зависит от них. Результаты научных наблюдений сами по себе не дают однозначных решений, поэтому следует всегда помнить об относительности любой научной парадигмы и не смешивать ее с истиной реальностью. Вместе с тем, научные парадигмы играют в истории науки решающую и неоднозначную роль, с одной стороны, они важны для научного прогресса, однако на определенных этапах развития действуют как барьер препятствующий возможности новых открытий.

Анализ истории развития науки и техники показывает, что она не прямолинейна и несмотря на технологические успехи, научные дисциплины не всегда приближают к более точному описанию реальности. Самым видные исследователями данного исторического процесса - Т. Кун (T. Kuhn, 1962), П. Фейерабенд (P. Feyerabend, 1978) и др. В известном научном труде «Структура научных революций» Т. Кун указывает на ряд фундаментальных противоречий между общественными и естественными науками относительно парадигм о базисной природе реальности. Т. Кун обращает внимание на цикличность смен научных парадигм, характеризующихся специфическими стадиями и характерной динамикой. Любая научная парадигма имеет конвенционную природу и может быть определена как набор аксиом, методов и способов, принятых членами данного научного сообщества. Многие из парадигм имеют чисто философский, умозрительный характер, другие парадигмы применимы только в довольно специфических, ограниченных областях исследований. По Т. Куну развитие науки имеет циклически повторяющиеся периоды: допарадигмальный, парадигмальный, нормальной науки, кризисный, революционный и т.д. Критика социального статуса и социальной роли науки в постмодернизме дополняется основоположником критического рационализма К. Поппером, который отвергает существование объективного критерия истины, который позволил бы ученому выделить истину из всей совокупности убеждений [4].

Выходом из создавшегося положения К. Поппер видит в утверждении что, хотя нельзя установить истинность научных знаний, все-таки возможно установить их ложность. Для этого К. Поппер вводит принцип фальсификации, предусматривающий принципиальную возможность опровержения любого научного высказывания, и принцип правдоподобия, в котором при методологическом описании научного знания понятие истины заменяется понятием «приближение к истине», отражающим «степень правдоподобия», т.е. чем больше истинного в содержании теории и чем меньше ложного, тем ближе эта теория к истинной природе реальности [8].

С точки зрения П. Фейерабенда, научные теории невозможно сравнивать, так как каждая теория устанавливает свои собственные логико-методологических критерии, на основе которых получает свой собственный эмпирический базис. Поэтому теория не может быть опровергнута на основе только этого базиса, если вдруг обнаруживается расхождение теории с эмпирическими фактами, то существует возможность дать им различные объяснения: ошибки или неточность эмпирических процедур; вспомогательные гипотезы; случайность и пр. П. Фейерабенд считает, что следует сопоставлять с эмпирическими фактами не отдельные теории, а их совокупности, отражающие различные парадигмы, которые он называет «альтернативами» [9]. Для этого он

предлагает методологический принцип «пролиферации» (от лат. proles - отпрыск, потомство и fero - несу) теорий, то есть превентивно создавать теории, альтернативные по отношению к существующим, даже если эти последние в высокой степени подтверждены и являются общепризнанными. Таким образом, по мнению многих исследователей, в настоящее время наука находится в фазе очередного кризиса, что и стала причиной, наблюдаемого в эпоху постмодерна росту числа различных деструктивных религиозных культов. Очевидно, что в модерне, был изначально заложен постмодерн, как системный непреднамеренный ответ на очередной научный кризис. Логика постмодерна предельна проста: для того что бы выйти из сложившегося кризиса, пусть каждый выдвигает любые гипотезы, ведь может оказаться, что самой ценной гипотезой, окажется самая бредовая. Однако этот принцип не отрицает концепции системности научных знаний и верификации выдвинутых гипотез.

Кризис образования: образование не поспевает за развитием научных дисциплин, для усвоения все новых объемов знаний требуется серьезное увеличение сроков обучения, что объективно сложно реализовать. Постнеклассическая наука изучает столь сверхсложные развивающиеся системы, а ее развитие так динамично, что требует от выпускника высшей школы постоянных интеллектуальных усилий по освоению и аналитической обработке большого объёма информации. А среднестатистический бакалавр или магистрант вынужден совмещать учебу и работу, что не позволяет в достаточной мере посвятить себя научной деятельности. Кроме того, высокий уровень сложности современных технологий повышает риск возможных технологических катастроф, что требует формирования гибкого мышления у современных выпускников и хорошего состояния здоровья, для того что бы быть способным принимать правильные решения в экстремальных ситуациях. Вместе с тем, исследования свидетельствуют, что около 86 % учащихся имеют психические и физические нарушения, а здоровыми считаются только 14 % выпускников школ (А.В. Ляхович, 2004; И.Б. Ушаков, 2007; Р.И. Айзман, 2009, 2010 и др.).

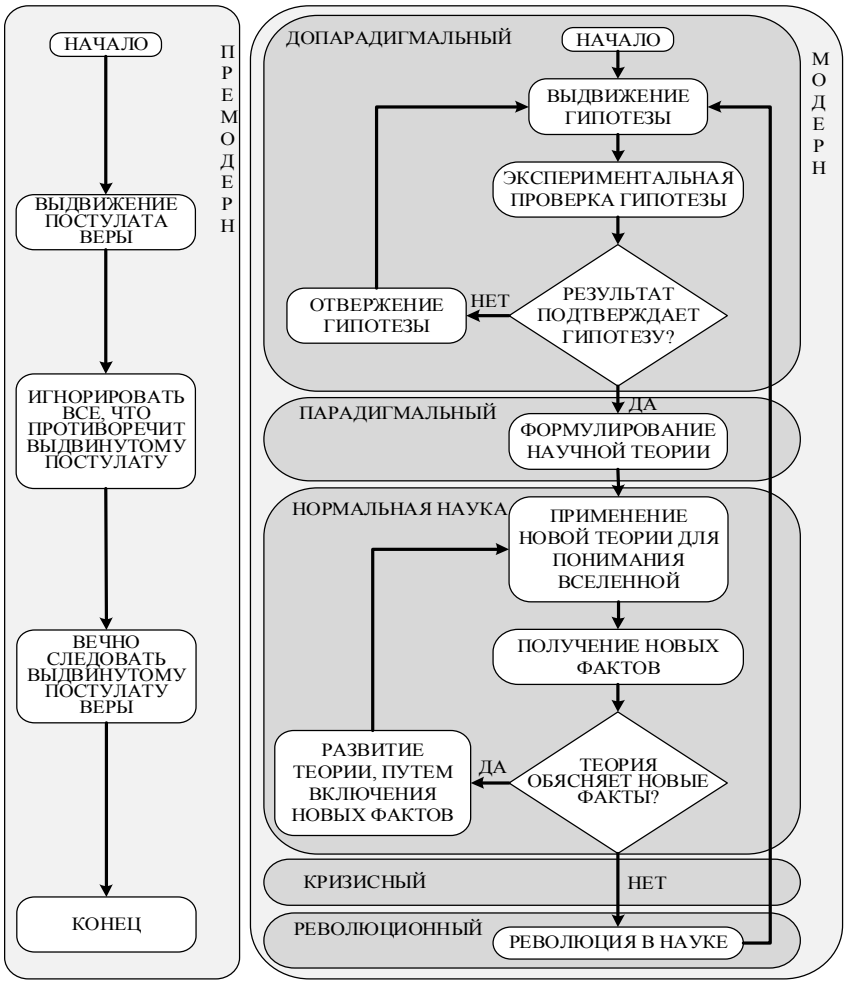


Рис. 1 - Сравнение мировоззренческих алгоритмов премодерна и модерна

Проблему роста числа психосоматических заболеваний связывают, прежде всего, с круглосуточным действием многих стрессогенных факторов антропогенного характера. Все вышепе-

речисленные проблемы, позволяют называть современное общество – обществом риска, которая, в трактовке современных исследователей (С. Лэш, У. Бек, Н. Луман и др.) – являет собой имманентную сторону всех антропогенных процессов: экономических, политических, социальных, техногенных и пр. Для преодоления этой тенденции, мировым научным сообществом выдвигается концепция формирования общества безопасного типа, состоящего из индивидов новой формации - личностей безопасного типа и имеющего экономику устойчивого развития, которая должна сменить экологически опасную рыночную экономику. Личность безопасного типа - это превалирование высших ступеней в шкале потребностей А. Маслоу, владение всеми существующими компетенциями обеспечения безопасности, высочайший уровень знаний и т.д., что требует гармоничного функционирования организма человека. По мнению А. Маслоу, именно неудовлетворение потребности в самоактуализации, т.е. желания сформировать собственную идентичность, дифференцировать себя от других, сформировав уникальный набор характеристик и навыков и стало одной из причин появления постмодерна, как ответа на социальный проект человека модерна, в котором основное внимание акцентировалось на соблюдение общих норм поведения (хотя индивидуальность напрямую и не отвергалась).

Развивая идею Ф. Херцберга (1959), можно предположить, что есть потребности, мотивирующие к чему-то большему, чем просто гигиенические факторы. Личность безопасного типа, в исторической ретроспективе, имеет ряд поразительных корреляций с социальными нормами, предъявляемыми к членам первохристианских общин (премодерн) и идеальному строителю коммунизма (модерн), что позволяет говорить об общеисторической и общесоциальной тенденции. Однако и первый, и второй социальные проекты оказались нереализованными.

Одной из концепций высшего образования эпохи постмодерна стала концепция Ж.Ф. Лиотара (1979), которая затем легла в основу современной системы высшего образования в западных странах, а затем и в нашей стране. Ж.Ф. Лиотар обосновывал свою концепцию следующим образом: поскольку в рыночной экономики легитимность науки определяется ее экономический эффективностью, то и целью высшего образования становится не формирование элиты, как носительницы метанарративов прогресса и гуманизма, а производство «винтиков» для социальной «машины». При этом Ж.Ф. Лиотар вообще не затрагивает формирование образованием правящий элит. Очевидно, эти элиты уже определены эпохой постмодерна, т.е. это представители корпоратократии. Таким образом, в образовании в качестве основной цели выделяется формирование производственных компетенций, а не мировоззренческих идеалов, а поскольку именно гуманитарное знание в первую очередь формирует у индивидуума систему смыслов, целей, установок и идеалов, то по Ж.Ф. Лиотару, все студенты-гуманитарии в обществе постмодерна становятся лишь неучтенными статистикой занятости безработными [6].

По Ж.Ф. Лиотару в новой постмодернистской, функционалистской парадигме, приоритет отдается дисциплинам, имеющим отношение к «телематике» (информатика, кибернетика, математика, логика, лингвистика и пр.), т.е. в высшем образовании намечен технократический уклон. Именно Ж.Ф. Лиотар выдвигает двухступенчатую систему высшего образования, основанную на критерии выделения двух уровней отношения субъектов образования к информации. Здесь он, выделяет два аспекта дидактики - научный (или исследовательский) и преподавательский. Первый предполагает обучение тому, как добывать и создавать новое знание. Второй - тому, как воспроизводить и транслировать уже существующее знание. В соответствии с подобным разграничением в системе высшего образования и выделяются два уровня подготовки. Низший уровень (бакалавриат) предполагает формирование у студентов способности к поиску, отбору и передаче информации т.е., актуализация и развитие преимущественно поисковых и мнемонических компетенций. Более высокий уровень, соответствующий магистратуре, формирует способность к «расширенному производству информации», т.е. ее обработке, установлению новых корреляций между процессами и явлениями, для чего необходимо формирование интеллектуальной комбинаторики. Таким образом, бакалавры поставляют информацию, а магистратуры, готовят варианты решений для правящего класса [6].

Вместе с тем, образование является одновременно и результатом, и агентом происходящих социальных изменений. В связи с этим, особое значение приобретает адекватность понимания происходящих общественных изменений не только в рамках отдельного государства, но и в глобальном масштабе. При этом, протекающие процессы не только еще не завершены, но и последствия их неизвестны. Вместе с тем, в эпоху постмодерна Высшее образование все больше превращается в узкоспециализированную форму самоорганизации жизнедеятельности, при которой субъект образования лишается возможности формирования мировоззренческой позиции, сочетаемой с комплексом получаемых профессиональных знаний. Более того, лежащая в основе педагогики философская установка «холизма», являющейся основой системности в теории бытия, разрушается в связи с интенсификацией информационного потока непрерывно обновляющихся знаний, проводимых реформ, непрерывного введения новых стандартов образования и пр.

По большому счету она свелась к обеспечению специалистами различных сторон деятельности, так или иначе укладывающейся в рамки цивилизационной глобализации.

Основным недостатком двухуровневой системы высшего образования по Ж.Ф. Лиотару является отсутствие образовательных компонент, формирующих компетенции гуманизма и сохранения экологии. По мнению В.А. Кутырева, образование будущего, что бы обеспечит выживание человечества, должно перестать ориентироваться на стимулирование прогресса, а служить в первую очередь жизни, развитию индивида, его личности, стать экологическим и гуманистическим [5].

Х. Ортега-и-Гассет утверждает, что жизненный цикл студента должен выстраиваться в порядке – «университет-профессия-наука» [7]. Однако в современном мире, те государства, которые сделали упор на организацию научных исследований в ВУЗах остаются лидерами по многим научным показателям. Например, в США базовой институциональной конструкцией является университетская наука, при этом бюджет среднего американского университета больше бюджета всей Академии наук России. Однако помимо университетов в США существует мощная сеть исследовательских лабораторий – полномасштабных научно-производственных комплексов, и бюджет самой скромной из них также сопоставим с бюджетом всей Академии наук. Именно основы фундаментальной науки закладывают нужные базовые знания, которые в последующем дают мощный технологический рывок всего государства. Недаром после того как Юрий Гагарин совершил первый полет в космос, Джон Кеннеди собрав научную элиту США сказал: «Господа нужно срочно учить физику иначе придется учить русский» [2].

Выводы. Эпоха постмодерна представляет собой просто очередной кризисный период науки – переходный этап, в котором прежние принципы уже отвергнуты, а новые еще не сформированы. А следовательно, за постмодерном должен неизбежно последовать неомодерн, с обновленной научной парадигмой. Однако, основным отличием этого кризисного периода от предыдущих, является его системный и глобальный характер, затрагивающий практически все основы жизнедеятельности человека. Суть постмодерна - выход из системного кризиса, через плюрализм и разнообразие форм рациональности, понимание того, что любая научная теория является лишь приближением к истине, а не самой истиной. Однако этот плюрализм и разнообразие должны основываться на системном мышлении, в котором не должен отвергаться уже имеющийся эмпирический научный опыт. В этой связи может быть полезно применение принципа пролиферации П. Фейерабенда, который требует не только глубоких теоретических познаний в различных сферах научной деятельности, но и творческого критического мышления. В мировом образовательном процессе сегодня можно выделить три основных концепции образования: традиционалистская, рационалистическая и феноменологическая [12]. И традиционалистская и рационалистическая модели при всех своих достоинствах не ставят обучаемого в центр учебного процесса, не считают его субъектом собственной жизни. Если консервативная модель учит, как было вчера, то конкретно-ориентированная, как есть здесь и сейчас. Если концепция традиционного образования является порождением общества модерна, то конкретно-ориентированная соответствует обществу постмодерна, с его экзистенциальным хаосом, и призвана сузить спектр негативных поведенческих девиаций, через ограничения творческой компоненты. По мнению А.В. Данилов, Л.Е. Яковлева, сегодня в нашей стране, происходит бездумное копирование западной рационалистическая модели образования без мониторинга оценки ее эффективности, учета национальных особенностей менталитета, без обсуждения авторитетных ученых [2]. В этой связи, наблюдается тенденция к рассмотрению университета как экономического субъекта, центра оказания образовательных услуг, которые можно приобрести, располагая финансовыми возможностями, что сводит научную деятельность к минимуму. Понятно, что на макроуровне образование - сегмент социума, который испытывает воздействие фундаментальных взаимосвязей различного характера (экономика, политическая система, наука, бизнес, культурные традиции общества, международные связи и т.д.) и, в свою очередь, влияет на них через государственную политику. Эти взаимосвязи чрезвычайно сложны и, как правило, растянуты во времени. Инновационность феноменологической модели заключается, прежде всего, в том, что она направлена в будущее, т.е. на формирование превентивных компетенций. К последним в современных условиях, могут относиться курсы, формирующие у студентов не конкретную мировоззренческую позицию, а своего рода внутренний запрос на нее и способы, объясняющие пути самостоятельного формирования пусть и субъективного, но социально-ответственного отношения к объективной действительности. При нарастающем темпе изменений в современном обществе все более актуальными становятся инновационные образовательные технологии развития и оценки творческих способностей обучающихся, которые можно назвать методиками развития сверхнормативных компетенций (СНК) [13]. Под СНК понимаются превентивные компетенции, которые еще пока не являются необходимыми в обычной жизни и выполнения текущих актуальных профессиональных задач, т.е. те качества, которых еще нет, но которые в ближайшее время ста-

нут актуальны. Эти компетенции не достаточно отражены в культуре (или не отражены вовсе) и в отношении их оценки не существует четких нормативов. Явными приложениями СНК на современном этапе являются, например, умения управлять показателями мозговой активности для обеспечения непосредственного регулирования сложных движений робототехнических аппаратов, произвольного управления своим функциональным состоянием [10, 11] и пр., а также, высоконравственные, высокодуховные виды поведения, т.к. исторически они еще никогда не становились устойчивой среднестатистической нормой и пр. Феноменологическая модель образования направлена на самоактуализацию личности и поэтому, наиболее близка к задачи формирования личности безопасного типа поведения, т.е. способствует формированию того общества, которое должно сменить общество постмодерна.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бек У. Общество риска: На пути к другому модерну. - М.: Прогресс-Традиция, 2000. –383 с.
2. Данилов А.В., Яковлева Л.Е., Наука и образование в эпоху постмодерна // Сборник материалов второй всероссийской конференции молодых исследователей «Проблемы современного гуманитарного образования глазами молодежи». М., 2014. – С.142-145.
3. Извеков А.И. Педагогические задачи высшей школы эпохи постмодерна // Серия “Symposium”, Инновации и образование., Вып. 29 / Сборник материалов конференции. СПб : СПб-е философ. общество, 2003.– С.65-80.
4. Кун Т., Структура научных революций. - М., Прогресс, 1975. – 200 с.
5. Кутырев, В. А. Образование как образ жизнив // Alma mater (Вестн. высш. шк.). – 1997. – № 10. – С. 14.
6. Лиотар, Ж.Ф. Состояние постмодерна. - М.: Институт экспериментальной социологии; СПб.: Алетейя, 1998. – 160 с.
7. Ортега-и-Гассет, Х. Миссия университета. - М.: Изд. дом Гос. ун-та - Высшей школы экономики, 2010. – 144 с
8. Поппер, К. Логика и рост научного знания. – М.: Прогресс, 1983. – 605 с.
9. Фейерабенд, П. Избранные труды по методологии науки. – М.: Прогресс, 1986. – 544 с.
10. Хало П.В. Проблемы безопасной коммуникации - психосемантические и консциентальные аспекты // Вестник Таганрогского института управления и экономики. 2010. № 1. – С. 50-55.
11. Хало П.В., Бородянский Ю.М. ЭЭГ-корреляты активации резервных возможностей организма // Известия ЮФУ. Технические науки. 2014. № 10 (159). – С. 24-33.
12. Хало П.В., Жилина К.С., Анализ эффективности базовых моделей образования на современном этапе развития общества // Альманах мировой науки. 2016. № 11-3 (14)., – С. 9-15.
13. Хало П.В., Инновационные методы развития и оценки творческих способностей обучающихся // Информационные и инновационные технологии в образовании. Сб. мат-лов рег. научно-практической конференции Таганрог. ин-та имени А.П. Чехова. Таганрог, 1-2 ноября 2016 г. Та-ганрог: Изд-во Таганрог. ин-та имени А.П. Чехова, 2016. – С. 67-69.

О.А.Холина

ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ГИПЕРАКТИВНЫМИ ДЕТЬМИ

Аннотация. В последнее время все чаще представители разных профессий, таких как врачи, психологи, педагоги, воспитатели и другие специалисты — обращаются к теме детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности. Однако, несмотря на такой интерес теоретиков и практиков, проблема оказания коррекционной помощи детям с синдромом внимания и гиперактивнности все еще остается нерешенной, одной из причин этого является отсутствие комплексного подхода среди специалистов разных областей.

Ключевые слова: Синдром дефицита внимания и гиперактивности, гиперактивное поведение, психологическая коррекция, коррекционно-развивающая программа, психологическая диагностика.

O.A. Kholina

FEATURES CORRECTIONAL WORK WITH HYPERACTIVITY CHILDREN

Abstract. In recent times representatives of different professions, such as doctors, psychologists, pedagogues, educators and other professionals turn to the topic of children with attention deficit disorder and hyperactivity. However, despite the interest of scholars and practitioners, the problem of providing correctional assistance to children with syndrome of attention and giperaktivnosti still remains unresolved, one of the reasons for this is the lack of an integrated approach among specialists of different fields.

Keywords: Attention deficit hyperactivity disorder, hyperactive behavior, psychological correction, correction and development program, psychological diagnosis.

Несмотря на проработанность и внимание к теме гиперактивного поведения детей в современной психологии, существующие коррекционные программы для работы с синдромом дефицита внимания и гиперактивности поведения детей младшего школьного возраста имеют недостаточно комплексный характер.При этом у многих специалистов, работающих с детьми дошкольного возраста, существует общая направленность: изучение причин возникновения гиперактивности, раннее выявление, диагностика данного синдрома, наблюдение за ребенком на протяжении всего периода детства, коррекционная помощь в дальнейшем обучении,в социальной адаптациик современному миру, что в дальнейшем поможет найти свое место в жизни. К этому стремятся не только специалисты работающие с детьми изучаемого синдрома, но и родители, которые желают помочь своим детям, обращаются к специалистам. Наше исследование — одно из многочисленных, посвященных рассмотрению проблемыс теоретической точки зрения вместе с ее практическим применением, комплексно, учитывая данные всех специалистов. При признании необходимости привлечения к работе с гиперактивным ребенком специалистов дефектологического, медицинского профиля, в должной мере не учитываются такие важные факторы гиперактивности, как семья, ее структура, взаимоотношения ребенка в семье сродными и близкими.По данным отечественных и зарубежных исследований, частота проявления синдрома дефицита внимания и гиперактивности среди детей дошкольного и школьного возраста составляет от 4,0% до 9,5%.

Н. Н. Заваденков своей работе, изучая гиперактивность, считает, что из общего числа обследованных московских школьников признаки СДВГ отмечаются у 7,6% детей [3, 16]. Результаты, проведенные И. П. Брязгуновым и Е. В. Касатиковой, показывают, что в г. Москве СДВГ встречался в 18% случаев [1, 31]. Результаты очень разнятся в связи с тем, что в данных исследованиях предъявляются разные диагностические критерии к изучаемым параметрам гиперактивного поведения. До сих пор нет разработанного единого инструментария для диагностики СДВГ, многие авторы применяют свой разработанный набор методик в диагностике.

Проанализировав работы клинического направления изучения гиперактивного поведения, можно сделать вывод, что в основе гиперактивного поведения у ребенка лежит комплекс психофизиологических нарушений, таких как незрелость, несовершенство, нарушения или расстройства работы мозга (по типу минимально-мозговых дисфункций). Разнообразное сочетание основных симптомов и ряда дополнительных проявлений позволяют выявить разные типы гиперактивности, в соответствии с которыми может и должна выстраиваться всякоррекционная дифференцированная работа с детьмикак дошкольного возраста, так и учащихся младшего школьного возраста.В клинических проявлениях синдрома дефицита внимания и гиперактивности ребенка выделяют три основных симптомокомплексов: невнимательность, гиперактивность и импульсивность [2, 32].

Детям с СДВГ свойственен недостаток произвольного внимания, что проявляется в невозможности длительного сосредотачиваться на определенном объекте при одновременном отвлечении от других, как следствие проявление – невнимательность, повышенная отвлеченность от тех занятий, которые детям не интересны. Если ребенок занимается чем-то интересным (компьютерные игры, просмотр мультфильмов), то они могут увлеченно заниматься часами. Также, у детей с СДВГ наблюдается дефицит избирательности внимания, что проявляется в повышенной отвлекаемости на посторонние стимулы, которыеявляются более яркими и интересными. Достаточно частоснижается и переключаемость внимания. При этом поданным E. Taylor, объем внимания у детей с СДВГ не снижается, он такой же, как и у здоровых сверстников. Таким образом, симптомы проявления нарушения внимания у детей с СДВГ заключаются в слабой концентрации внимания, рассредоточенности, ригидности внимания, персеверации внимания, когда ребенок не может оторваться от определенного предмета, способа решения.

Гиперактивным детям свойственна повышенная двигательная, моторная активность. Очень часто такая повышенная двигательная расторможенность у детей с СДВГ носит бесцельный, хаотичный характер, которая приводит к повышенной травматизации детей. Еще одним симптомом проявления гиперактивности является импульсивность поведения, проявляющаяся в невозможности контролировать свое поведение. Так, Мэш Э., Вольф Д. выделили два вида импульсивности: когнитивную, которая проявляется в поспешном мышлении и поведенческую импульсивность, отражающую трудности при подавлении реакций. Импульсивность имеет место и в учебной деятельности, им присущ «импульсивный стиль работы»: ответы на уроке выкрикивают, не дожидаются когда их вызовут, перебивают других учеников, учителя, не отвечают полностью на вопросы. Из-за импульсивности дети часто попадают в опасные ситуации из-за того, что не задумываются об их последствиях, часто приводящих к несчастным случаям, склонностью к риску. Импульсивность еще сочетается с агрессивным и оппозиционным поведением. Особенности моторно-двигательного развития у детей с СДВГ проявляется в неловкости движений, нарушении координации, гармоничности двигательных паттернов поведения, затруднение в

освоении движений, общая повышенная активность, синкинезии (дополнительные движения, которые возникают при функциональных, целенаправленных движениях), повышенное мышечное напряжение и повышенный мышечный тонус. Исследования последних десятилетий показало, что наряду с двигательной расторможенностью, нарушений внимания имеется и нарушение эмоционально-волевой сферы. Все эти нарушения находятся в различных соотношениях, но проявляются не всегда и в разной степени, что влияет на дальнейшую коррекционную работу, осложняя ее. У таких детей также могут быть проблемы визуального восприятия, заключающиеся в неспособности правильно воспринимать смысл символа и печатного материала, а так же проблемы эмоционального характера; при наличии последних, нарушение трудно поддается коррекции и лечению. Наряду с нарушениями внимания, импульсивностью, проблемами саморегуляции, детям и подросткам с данным заболеванием могут быть свойственны агрессивность, раздражительность, склонность к переменам настроения, что является проявлением психопатоподобного варианта психоорганического синдрома (Шевченко Ю. С.).

По мнению Петровой Е.Г.: «Несмотря на большое количество работ, посвященных данной проблеме, многообразие проявлений признаков гиперактивного поведения требует новых методов коррекционно-развивающей работы с детьми» [5, 258], что является актуальным и значимым вопросом данного исследования.

Коррекционная работа с детьми с СДВГ должна включать комплекс методов, а именно, быть «мультимодальной», то есть включать в себя как медикаментозную терапию, так и психотерапевтические методы (Шевченко Ю. С., Чутко Л. С.; Barkley R. и др.).

Ю. С. Шевченко считает, что лечебно-коррекционная помощь детям и подросткам с СДВГ должна осуществляться с помощью комплексной многоуровневой программы, которая включает в себя несколько уровней[4, 28].

Метаболический уровень, предполагает оказание медицинской помощи и медикаментозное воздействие, где выбор препаратов определяется структурой поведенческогосимптомокомплекса. Однако ученые считают, что не всегда лекарственные препараты оказывают желаемый эффект, имеют ряд побочных действий и применение лекарств не всегда улучшает поведение ребенка, что подтверждает на целесообразность комплексного применения коррекционной работы.

Нейропсихологический уровень, включает нейропсихологическую диагностику и в дальнейшем комплексную психомоторную коррекцию онтогенетических блоков мозговой организации деятельности ребенка (Семенович А. В., Цветкова Л. С.; Корсакова Н. К., Микадзе Ю. В.).

Синдромальный уровень состоит из комплекса развивающих игр, которые воздействуют на отдельные элементы проявления синдрома.

Поведенческий уровень предполагает применение разных видов психотерапии, в первую очередь – бихевиоральной терапии в сочетании с когнитивной, суггестивной и другими видами, необходимыми для формирования и отработки желаемых паттернов поведения.

Личностный уровень подразумевает использование различных видов индивидуальной и групповой психотерапии, направленной на разрешение внешних и внутренних психогенных конфликтов, личностный рост, эффективное взаимодействие сокружающими людьми.

Хотелось бы добавить еще социальный уровень, где главной задачей является работа с родителями, педагогами, по разработке стратегии и тактики взаимодействия с каждым гиперактивным ребенком, для дальнейшего обеспечения благоприятного общего эмоционального фона развития и обучения ребенка.

Целью коррекционной работы психологас детьми и подростками с СДВГ является оказание им помощи в адаптации к существующим условиям жизни с учетом симптомокомплекса данного нарушения, создание той психологической атмосферы, в которой ребенок будет успешно реализовывать свой потенциал, чувствует себя комфортно и сможет в дальнейшем самостоятельно, ответственно решать необходимые жизненные задачи. Выбор методов психокоррекции зависит от потребностей ребенка, целей, которые ставят взрослые перед психологом.

В коррекционной работе могут применяться несколько видов психотерапий.

Наиболее эффективной и непринуждённой формой работы с детьми и подростками с СДВГ является игровая терапия. Достоинством игровой терапии является то, что у детей имеется особенность к непосредственному характеру восприятия переживаний в процессе игры, не проходя «цензуру» сознания, что особенно важно и эффективно в игротерапии при коррекции социального инфантилизма, агрессивности в поведении, в проработке своих чувств и действий, развитию рефлексии (Кэдьюсон Х., Шеффер Ч.).

Не менее значима в работе с детьми – песочная терапия, когда ребенок выстраивает собственную картину мира в миниатюре из песка, что также открывает доступ к своему бессознательному. Игра с песком позволяет ребенку установить связь с бессознательными побуждения-

ми, через образную форму восприятия мира, что помогает снизить психическое напряжение (Эйдемиллер Э. Г.).

Одним из эффективных подходов оказания психологической помощи гиперактивным детям является арт-терапия, которая повышает адаптационные способности ребенка к повседневной жизни в школе, уменьшает утомление.В арт-терапии возможно снизить или избавиться от негативных эмоциональных состояний и их проявлений, связанных с обучением, при этом опираться на здоровый потенциал личности, внутренние механизмы саморегуляции. Это помогает развить у ребенка чувство внутреннего контроля, помогает выстроить отношения с ребенком на основе любви и взаимной привязанности, компенсируя их возможное отсутствие в родительском доме. К. Юнг, считает, что арттерапия облегчает процесс индивидуализации саморазвития личности на основе установления зрелого баланса между бессознательным и сознательным «Я». Наиболее эффективна арт-терапия в тех ситуациях, когда ребенок не может ясно и четко выражать свои мысли вербально.

Лечебное слушание музыки или музыкотерапия наиболее часто используется в коррекционной работе с эмоциональными состояниями, повышенной двигательной активностью, речевыми расстройствами, разнообразными страхами, которые чрезмерно присутствуют у детей и подростков с СДВГ. По мнению, Лютовой-Робертс Е. К. выбирая музыкальное произведение в работе с гиперактивными детьми, необходимо отдавать предпочтение более ритмичному характеру музыки, так танцевальная музыка больше подходит для девочек, маршеобразная музыка ближе к мальчикам.

Чтобы ребенок с СДВГ смог научиться понимать свое тело, управлять им, умел бы адекватно реагировать на эмоциональные переживания в невербальной форме, восстанавливать свое нормальное состояние организма, необходимо применение психогимнастики. Психогимнастика – это метод, который помогает детям проявить себя невербально, научиться лучше понимать себя и других людей без помощи слов.

Метод нарративной психотерапии достаточно молодой, но не менее эффективный в работе с детьми с СВДГ. Сочиненные истории детей помогают психотерапевту более глубоко понять эмоциональное состояние, переживание ребенка, его внутренний конфликт, защитные механизмы, которые он готов применять. В процессе совместной работы с психотерапевтом ребенок научается осознавать свои затруднения в эмоциональном плане, искать пути решения и выхода из своих проблем.

Одним из значимых методов коррекции гиперактивного поведения в психотерапии является поведенческая психотерапия, способствующая изменению и коррекции нежелательных поведенческих программ поведения такого ребенка и выработке полезных навыков поведения, которые будут способствовать дальнейшей адаптации. Это, в свою очередь, требует от специалиста высокого профессионализма и большого опыта работы с детьми с СДВГ. Работа проводиться на протяжении длительного времени.

Описанные выше методы коррекции будут эффективны тогда, когда будет осуществляться тесное сотрудничество специалистов, родителей и педагогов. Поэтому не менее важной является семейная и родительская терапия, направленная на коррекцию поведенческих паттернов родителей и педагогов, замена неадаптивных форм поведения по отношению к своим детям на адаптивные формы. В реализации данной цели имеет хорошие результаты проведение тренинга родительской компетентности Э.Мэш, Д.Вольф. Тренинг направлен на преодоление непослушания и устранение вызывающего поведения ребенка, адаптации к эмоциональным трудностям, вызванные воспитанием ребенка с СДВГ. Для родителей, имеющих ребенка с СДВГ, важно понимать и знать биологическую природу заболевания, особенности проявлений СДВГ, принципы воспитания, техники, позволяющие изменить поведение ребенка. Так как родители часто не понимают, что поведение их ребенка не связано зачастую с плохим воспитанием, а является следствием заболевания. Поэтому главной задачей в семейной психотерапии является снижение чувства вины за «плохое» воспитание ребенка и принятие его нарушения в собственной картине мира, возможность нахождения собственных ресурсов для дальнейшего спокойного и последовательного воспитания ребенка с СДВГ.

В разработанной нами комплексной коррекционной работе мы обучали родителей технике тайм-аут (временная изоляция), которая может применяться тогда, когда ребенок не контролирует свое поведение, что очень часто встречается при СДВГ. Для снижения активности, тревожности, двигательной расторможенности, эмоциональной возбудимости, повышения расслабления, увеличения концентрации внимания можно также применять медитативные техники, техники визуализации, аутогенную тренировку, навыкам которых необходимо обучать и родителей.

Для работы с детьми в рамках разработанной комплексной коррекционной программы для детей с гиперактивностью, сочетающей в себе весь комплекс различных вышеперечисленных видов психотерапии, применялись также упражнения, направленные на развитие психических

процессов ребенка, важной для освоения учебного материала (объем восприятия, характеристики внимания, памяти, мышления).

Экспериментальная работа проводилась в группе детей с диагнозом СДВГ, имеющим трудности в обучении, состоящей из 37 учащихся 9-10 лет. В начале экспериментальной работы было проведено эмпирическое исследование, направленное на диагностику степени выраженности СДВГ.

В проведенном исследовании для определения степени выраженности ребенка к гиперактивному поведению нами использовалась следующая батарея методик.

Методика «ДА и НЕТ» предназначена для диагностики уровня произвольности внимания детей, что позволяет судить о степени проявления дефицита внимания. В методике задаются вопросы, на, которые ребенок не должен произносить запретные слова «ДА» или «НЕТ». Результаты диагностики проводятся путем подсчета баллов, начисляющих за количество допущенных ошибок ребенком.

Целью методики «Вежливость» является диагностика уровня внимания, произвольности и самоконтроля детей. Ребенку необходимо выполнять те команды, в которых ведущий, говорит слово «пожалуйста». Результаты методики выставляются также в баллах, начисляющих за ошибки.

Методика «Обведение контура» применяется для диагностики уровня концентрации внимания и моторно-двигательного развития детей, что свидетельствует о дефиците внимания и самоконтроле моторно-двигательной функции. Ребенку предлагаются рисунки с изображением геометрических фигур наложенных друг на друга. Ему необходимо найти и обвести каждую фигуру цветным карандашом. Результаты подсчитываются в бальной системе оценивания.

Анкета для родителей, была разработана Н.Н. Заваденко в 2000 г. и предназначена для выявления степени выраженности симптомов гиперактивного поведения у ребенка по следующим шкалам: церебрастенические симптомы; психосоматические нарушения; тревожность, страхи и навязчивости; нарушения двигательного контроля; нарушения устной речи; нарушения внимания; эмоционально-волевые нарушения; нарушения поведения; агрессивность и реакции оппозиции; трудности школьного обучения; нарушения чтения и письма. Эти шкалы очень информативны и дают возможность проанализировать степень проявления гиперактивности ребенка. Родителям необходимо ответить на вопросы анкеты и определить имеется и насколько выражен симптом у ребенка.

На следующем этапе по результатам диагностики была разработана комплексная коррекционная программа для детей с СДВГ. В течение полугода программа реализовывалась с детьми экспериментальной группы: три раза в неделю проводились занятия (на первом этапе — индивидуальные, на втором — подгрупповые). Параллельно с этим велась еженедельная работа с родителями и педагогами, включающая проведение бесед, тренингов, семейную психотерапию. При возможности обмениваться информацией родителям и учителям, такая работа позволяет получить больший эффект в коррекционной работе с детьми с СДВГ, так как преемственность и непрерывность в школе и дома очень важны. Вся реализация коррекционной программы проводилась на фоне лечебной терапии.

После окончания коррекционно-развивающей работы с учащимися было пловтьорно проведено исследование по вышеописанным диагностическим методикам с количественной и качественной обработкой полученных данных. В результате были выявлены значимые различия между контрольной и экспериментальной группами по методикам «Да и нет», «Вежливость», количество допущенных ошибок сократилось в среднем на 3 балла, что позволяет нам сделать вывод о развитии произвольного внимания и произвольной двигательной активности. По результатам методики «Обведение контура», количество баллов увеличилось, что позволяет нам сделать вывод о развитии моторно-двигательной системы и лучшем контроле двигательной системы. Результаты анкетирования родителей показали значительное снижение степени выраженности симптомов гиперактивного поведения по некоторым шкалам, таким как: тревожность, страхи и навязчивости; агрессивность и реакции оппозиции; Менее значимое снижение, но с тенденцией уменьшения, можно отметить по следующим шкалам: нарушения двигательного контроля; нарушения внимания; эмоционально-волевые нарушения; нарушения поведения. Следует отметить, что учащиеся, их родители, учителя, принимавшие участие в эксперименте, отмечают положительные изменения, произошедшие за период коррекционно-развивающей работы, такие как изменения по параметрам активности, инициативности детей данной группы, а также более адаптивные формы поведения. Результаты исследования подтверждают эффективность разработанной коррекционной программы, которая может быть использована психологами, частично – педагогами – в практической работе с детьми с СДВГ.

Таким образом, только при комплексном подходе всех специалистов, родителей к решению проблем гиперактивного ребенка происходят воспитание, обучение, коррекция, способст-

вующие наиболее полной реализации потенциала ребенка, снижению его эмоционального напряжения и дальнейшей его адаптации в окружающей социальной среде.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Брязгунов И.П., Касаткина Е.В. Непоседливый ребенок или все о гиперактивных детях. – М.: Изд-во Ин-та Психотерапии, 2001. – 45 с.
2. Дробинская А.О. Школьные трудности «нестандартных» детей. – 2-е изд. – М.: Школа-Пресс, 2001. – 144 с. (Лечебная педагогика и психология. Приложение к журналу «Дефектология». Вып.7).
3. Лечение гиперактивности с дефицитом внимания у детей: оценка эффективности различных методов фармакотерапии/ Н.Н. Заваденко и др. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.medlibrary.ru/library/?rubric_id=34&item_id=4268&level_=.
4. Монина Г. Б., Лютова-Робертс Е. К., Чутко Л. С. Гиперактивные дети: психолого-педагогическая помощь. СПб.: Речь, 2007. — 186 с.
5. Петрова Е.Г., Махрина Е.А.Изучение детей с признаками гиперактивности в рамках профессиональной подготовки будущих учителей // Вестник Таганрогского государственного педагогического института имени А.П. Чехова. Гуманитарные науки. 2014. № 1. – С.258-263.
6. Ясюкова Л.А. Оптимизация обучения и развития детей с минимальными мозговыми дисфункциями. - СПб.: ИМАТОН, 1997.– 58 с.

И.В. Челышева

МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ОРГАНИЗАТОРОВ РАБОТЫ С МОЛОДЕЖЬЮ: ВОЗМОЖНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ

Аннотация. В статье рассматриваются возможности включения медиаобразовательного компонента в реализацию современных магистерских программ. Автором представлен анализ основных тенденций включения медиаобразовательной практики в образовательный процесс высшей школы, исследованы тенденции использования научных, методологических и методических разработок научных школ в профессиональной подготовке студентов магистратуры по направлению подготовки «Организация работы с молодежью».

Ключевые слова: медиакультура, медиаобразование, магистерская программа, научная школа, научно-образовательный центр.

I. Chelysheva

MEDIAEDUCATION ORGANIZERS IN THE PREPARATION OF FUTURE WORK WITH YOUTH: OPPORTUNITIES FOR IMPLEMENTATION

Abstract. The article discusses the possibility of including media education component in the implementation of the modern master's degree programs. The author presents an analysis of the major trends in the practice of inclusion of media education in the educational process of high school, studied trends in the use of scientific, methodological and methodical development of scientific schools in the training of graduate students in the field of study "Organization of work with youth."

Keywords: media culture, media education, master's program, a scientific school, scientific and educational center.

Подготовка высококлассных руководителей и организаторов работы с молодежью, лидеров молодежных организаций – насущная задача современного общества. Деятельность будущих магистров по направлению подготовки «Организации работы с молодежью» связана с исследованиями проблем и перспективных направлений реализации государственной молодежной политики, решением социальных проблем молодежи, организацией социокультурной деятельности подрастающего поколения.

Обучаясь в магистратуре, студенты изучают политические, общественные и социокультурные тенденции происходящих процессов в молодёжной среде; структуру деятельности общественных движений в целях международного молодёжного сотрудничества; инновационные технологии в практике работы с молодежью; особенности организации деятельности детских и молодежных организаций; принципы создания, организации и участия в формальных и неформальных молодёжных объединениях.

Важная роль в подготовке будущих магистров отводится научно-исследовательской деятельности, включающей разработку и реализацию исследовательских программ и проведение их экспертной оценки, организации и проведения комплексных научных исследований по актуальным проблемам работы с молодежью, участия в подготовке и реализации социальных проектов. Неслучайно одной из актуальных задач подготовки магистров становится социально – проектная деятельность, направленная на осуществление консультационной и практической помощи молодым людям [6, 68].

Развитие глобальной и интерактивной системы коммуникации, широкое проникновение в жизнь многих слоев общества средств массовой коммуникации и информации (медиа) порождают новые проблемы в образовании. В современной социокультурной ситуации становится особенно важным определение основных эстетических, культурных и ценностных приоритетов современного общества, выделение основных векторов образования и воспитания подрастающего поколения, связанных с расширением потенциальных возможностей медиаобразования в плане воспитания и развития современного человека, живущего в медиатизированном пространстве.

По справедливому мнению А.В. Минбалеева, необходимость модернизационных процессов отечественного образования, «введения в ее систему медиаобразования подкреплена и сменой парадигмы общественно-государственной жизни, потребовавшей от образования, как ведущего фактора трансформации и развития общества, радикального обновления ценностных ориентиров и построения образовательной системы, в том числе с учетом принципов информативности и дистанционного образования, обязательности использования новых информационно-телекоммуникативных технологий, снижения затратности образования за счет ускорения доступа к информации» [4, 267]. Динамичное развитие медиасферы и культурных процессов обусловило основные векторы профессиональной деятельности будущих организаторов работы с молодежью в Таганрогском институте имени А.П.Чехова и стало платформой для разработки магистерской программы «Организация работы с молодежью в сфере культуры и массовых коммуникаций», успешно аккредитованной в 2013 году.

Одним из ключевых моментов в организации обучения по данной магистерской программе выступает использование современных медиаобразовательных моделей. Включение медиапедагогических идей в образовательный процесс обусловлено повсеместным усилением влияния воспитательного и образовательного воздействия медиакультуры на подрастающее поколение, которое по своим масштабам и сферам распространения может поспорить с влиянием традиционных социальных институтов. Здесь можно согласиться со справедливым мнением В.А. Возчикова об универсальной роли медиакультуры, ее онтологическом характере, являющейся в настоящее время «способом бытования деятельности традиционных и электронных средств массовой информации, воссоздающих социокультурную картину мира с помощью словесных, знаковых и визуальных образов»[1, 62].

К основным характеристикам культуры информационного общества, по мнению А.В.Соловьева, относятся: мозаично-прерывный характер медийных образов (клип-культура); «размывание» границ между официальной государственной культурой и культурой маргиналов (контркультурой), между массовой и элитарной культурой; формирование новых профессиональных групп с соответствующими профессиональными типами культуры и образами (стилями) жизни; наличие сетевых форм социальных отношений [6, 12]. Все эти характеристики присущи масс-медиа, которые с появлением и бурным развитием интернет становятся системой, объединяющей «традиционные средства массовой информации, глобальные телекоммуникационные средства (сеть) и сумму технологий работы с массовой аудиторией» [2, 10].

Представления современного человека о мире в целом, включая эстетические, нравственные, все более тесно взаимосвязаны с миром медиа. Если в реальности, создаваемой кинематографом и телевидением, конструировался мир зрительных образов, где фантазия существовала наряду с предлагаемыми изображаемыми объектами, в условиях постиндустриального общества человек получает возможность самостоятельно моделировать совершенно новые конструкты медиареальности, в которой у каждого есть право видеть и даже создавать собственную медиареальность. Именно поэтому комплексное использование социально-воспитательных функций медиакультуры представляет особую важность в современном образовательном процессе.

Так, например, образовательная функция медиакультуры, заключается не только в передаче информации, знаний, но и позволяет аудитории осуществлять оценку и интерпретацию сведений, полученных из многочисленных медиаисточников, ориентироваться в сложном потоке информации.

Не менее актуальной остается реализация воспитательной функции масс-медиа, заключающаяся в передаче образцов жизни, примеров поведения, в пропаганде ценностей, отношений к миру, людям, к самому себе, в приобщении к культуре и искусству, к этическим, правовым, идеологическим и прочим нормам современного общества.

Кроме того, медиа становятся в современных условиях важным средством развития творческого потенциала, открывает студентам возможности креативного освоения социокультурного пространства. Здесь немаловажную роль играет многослойная природа медиакультуры, которая в широком смысле представляет собой обширный пласт общей культуры, связанный со средствами массовой коммуникации, включающий отражение социально-культурных явлений медиасферы посредством различных каналов передачи социокультурной информации (телевидения,

прессы, радио, кинематографа, Интернет); и в то же время – определяет характер взаимодействия человека с миром культуры, включая восприятие и творческое самовыражение через коммуникационные средства.

Данные факторы обуславливают обращение современных исследователей к проблеме реализации медиаобразовательного потенциала в современной профессиональной подготовке специалистов. Это отмечается целым рядом исследований отечественных и зарубежных медиапедагогов. Можно согласиться с мнением, что «призвано решить помимо собственно задач этого вида образования задачу определения обучающих возможностей признанных и принятых форм профессионального обучения в контексте новых возможностей информационной эпохи. Полагаем, что именно овладение этим синтезом позволит современному профессионалу оптимально использовать возможности современной медиакультуры для взаимодействия с миром» [5].

Научно-методологические и методические основы медиаобразовательного цикла учебных дисциплин образовательной программы магистратуры «Организация работы с молодежью в сфере культуры и массовых коммуникаций» основаны на многолетних научных разработках функционирующей на выпускающей кафедре научной школы «Медиаобразование и медиакомпетентность» (руководитель - доктор педагогических наук, профессор А.В.Федоров) и созданного на ее базе научно-образовательного центра «Медиаобразование и медиакомпетентность». Научное и общественное признание научная школа получила еще в 2003 г., когда ей был присвоен официальный статус ведущей научной школы Российской Федерации в области гуманитарных наук. Научная школа имеет членство в таких международных организациях как Международная палата «Дети, молодежь и медиа», международная организация CIFEJ (Монреаль, Канада), «Международный исследовательский форум «Дети и медиа» IRFCAM (Сидней, Австралия) и является официальным партнером ООН («Альянс цивилизаций», Программа «Медиаобразование и медиаграмотность»). Осуществляется международное сотрудничество с крупнейшими центрами медиакультуры и медиаобразования в Париже (CLEMI), Лондоне (Центр медиаобразования в Лондонском университете, Берлине (университет им. Гумбольдта), Канады и США [7, 8].

Коллектив научной школы работает над систематизацией и анализом теоретических и методических концепций медиаобразования в России и за рубежом. Безусловно, одним из важных направлений деятельности научной школы выступает разработка и совершенствование научно-методического инструментария для профессиональной подготовки будущих магистров, включения медиаобразовательных компонентов в систему обучения студентов. По тематике научной школы опубликован ряд монографий, учебных пособий, учебных программ для студентов бакалавриата и магистратуры различных направлений подготовки.

Деятельность научно-образовательного центра «Медиаобразование и медиакомпетентность» заключается в развитии инновационных направлений научно-исследовательских разработок в области медиаобразования и медиакомпетентности; интеграции учебного потенциала вуза и научно-образовательного центра в области медиаобразования; создании условий для интеграции в российское и международное научно-исследовательское пространство и установление партнерских отношений с ведущими российскими и зарубежными научно-образовательными центрами в области медиаобразования.

Основной целью НОЦ «Медиаобразование и медиакомпетентность» выступает развитие медиакомпетентности личности, под которой понимается «совокупность ее мотивов, знаний, умений, способностей (показатели: мотивационный, контактный, информационный, перцептивный, интерпретационный/оценочный, практико-деятельностный, креативный), способствующих выбору, использованию, критическому анализу, оценке, созданию и передаче медиатекстов в различных видах, формах и жанрах, анализу сложных процессов функционирования медиа в социуме» [7, 54]. Наиболее актуальные задачи научно-образовательного центра включают обеспечение профессиональной подготовки современных квалифицированных специалистов и научно-педагогических кадров высшей квалификации на основе инновационных педагогических технологий совместно с заинтересованными организациями; развитие новых, прогрессивных форм обучения студентов, сотрудничества с научными и образовательными учреждениями, связанными с тематикой медиаобразования и медиакомпетентности; научными, образовательными организациями, фондами и другими структурами с целью совместного решения важнейших научных и образовательных задач и др.

Именно поэтому медиаобразовательные компоненты выступают важным сегментом подготовки магистров, профессиональная деятельность которых будет связана с исследованиями проблем и перспективных направлений реализации государственной молодежной политики и культуры. В процессе обучения будущие магистры изучают такие учебные дисциплины как «Основы медиакомпетентности», «Развитие критического мышления в процессе медиаобразования», «Социально-педагогические технологии на материале медиакультуры», «Творческо-производственная деятельность на материале медиакультуры» и др.

Медиаобразовательные занятия со студентами строятся с учетом вариативности, импровизации, диалогической формы преподавания. В результате изучения курсов медиаобразовательной тематики будущие педагоги и организаторы работы с молодежью не только приобретают необходимые теоретические знания, но и учатся использовать эти знания в процессе учебной и производственной практики; разрабатывают и апробируют циклы занятий кино/видеоклубов, юнкоровских кружков, факультативов по медиаобразованию для молодежи, используя полный арсенал методов медиаобразования - словесных, наглядных, репродуктивных, исследовательских, эвристических, проблемных, игровых.

В процессе изучения и анализа произведений медиакультуры различных видов и жанров студенты самостоятельно разрабатывают сценарии медиатекстов на материале телевидения, Интернет, кинематографа, прессы для молодежной аудитории; проводят анализ аудиовизуальных медиатекстов, участвуют в разработке и реализации социально-культурных проектов на материале медиакультуры и т.п.

Особое значение в подготовке современных студентов и магистрантов имеет развитие аналитических способностей, так как при взаимодействии с огромным количеством самой разной медийной информации подрастающему поколению необходимо не только осуществлять поиск нужной и необходимой, но и уметь анализировать ее на предмет достоверности. Поэтому в программы занятий органично включаются просмотры и коллективные обсуждения экранных медиатекстов (фильмов, телепередач, интернетных сайтов), создание собственных медиатекстов различных видов и жанров с последующим анализом медиаконтента и т.п. Как свидетельствует практика работы, такие виды занятий не только способствуют созданию творческой атмосферы на занятиях, развитию критического мышления и умению аргументировано оценивать медиаинформацию, активизируют познавательный потенциал, но и отвечают задачам эстетического развития: позволяют констатировать и развивать эстетические и художественные медиапредпочтения, способствовать более полноценному медиавосприятию, формированию эстетического вкуса аудитории [9, 70].

Работа будущих организаторов работы с молодежью неразрывно связана с деятельностью учреждений образования и культуры – школами, учреждениями дополнительного образования, Дворцами культуры и спорта, молодежными СМИ, молодежными общественными организациями, социальными приютами, оздоровительными центрами, фондами и т.д. Поэтому их подготовка к осуществлению медиаобразовательной деятельности направлена на максимальное использование потенциальных возможностей произведений медиакультуры в организации различных досуговых и социально-педагогических мероприятий: акций, конкурсов, игровых программ, ролевых, импровизационных и сюжетных игр на медиаматериале.

Для организации дальнейшей продуктивной работы студенты и магистранты в процессе медиаобразовательных занятий занимаются разработкой занятий, накапливают методический материал, участвуют в тренинговых занятиях. Целью данной деятельности выступает развитие способностей восприятия, эмоционального переживания, воображения, мышления и художественно-эстетической образованности каждого студента, что, как известно, является фундаментом творческой индивидуальности специалиста любого уровня. Поэтому основные методические приемы медиаобразования с использованием индивидуальных, групповых и коллективных форм работы нацелены на активизацию разнообразной творческой деятельности на материале медиа.

Итак, среди наиболее важных тенденций дальнейшего внедрения медиаобразования в процесс профессиональной подготовки будущих магистрантов можно выделить: активизацию научно-исследовательской деятельности, направленной на развитие и совершенствование моделей, концепций, методик, принципов, средств, форм и методов медиапедагогики, разработку новых организационных форм медиаобразования - медиацентров, медиаклубов, медиастудий и т.д. Данные тенденции позволяют говорить о начале построения системного подхода к феномену медиаобразования в России. Складывается ситуация, характерная для общей теории систем: происходит «не беспредельно углубляющийся процесс декомпозиции, а именно интегральный подход, ориентированный на выявление наиболее общих закономерностей функционирования сложных систем» [3, 81], которой, конечном итоге и является медиаобразование.

Развитие медиатехнологий лишь создает основу для реализации творческих идей. Использование этих возможностей зависит от нравственных, социокультурных, духовных, эстетических приоритетов личности. Социализация и инкультурация человека, живущего в медиатизированном пространстве, тесно связана с процессом со-творчества, вступления в диалог на личностном, культурном, социальном, эстетическом уровне.

Трансформационные процессы, происходящие в современном обществе, актуализируют проблемы взаимосвязи современного студента не только с миром информационных, цифровых технологий, но и с миром культуры и искусств, в том числе – и основанных на медиаформе. На современном этапе развития в России основные концепции медиаобразования наиболее тесно

взаимосвязаны с культурологическим, семиотическим эстетическим, социокультурным подходами, с развитием аналитического, критического мышления. Эти интеграционные процессы тесно связаны как с социокультурными факторами, так и с задачами современного образовании. Активизируется поиск новых образовательных моделей, подходов, концепций, направлений, форм и методов работы с произведениями медиакультуры, одним из перспективных направлений которого выступает медиаобразование.

Медиаобразование позволяет человеку овладевать приемами использования медиа в коммуникации; обеспечивать знание того, как анализировать, критически осмысливать и создавать медиатексты; определять источники медиатекстов, их политические, социальные, культурные интересы, их контекст; интерпретировать медиатексты и ценности, распространяемые медиа; отбирать соответствующие медиа для создания и распространения своих собственных медиатекстов и обретения заинтересованной в них аудитории; получить возможность свободного доступа к медиа.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Возчиков, В. А. Философия образования и медиакультура информационного общества [Электронный ресурс] / В. А. Возчиков. http://www.dslib.net/soc-filosofia/filosofija-obrazovanija-i-mediakultura-informacionnogo-obwestva (дата обращения: 11.02.2017).
2. Калмыков, А.А., Коханова, Л.А. Интернет-журналистика. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 383 с.
3. Курносов, Ю.В. Аналитика: методология, технология и организация информационно-аналитической работы / Ю.В. Курносов, П.Ю. Конотопов. М.: РУСАКИ, 2004. – 512 с.
4. Минбалеев, А.В. Роль медиаобразования в формировании информационно-правовой культуры современной молодежи // Экранная культура в современном медиапространстве: методология, технологии, практики/ Под ред. Н.Б. Кирилловой, К.Э. Разлогова и др. М.-Екатеринбург: Уральский рабочий. 2006. – С. 265-270.
5. Семенова, Е.В., Семенов, В.И., Семенова, Н.И. Медиакультура профессионала: сущность, вызовы, возможности // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 5. http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=10007 (дата обращения: 13.02.2017).
6. Соловьев, А.В. Культурная динамика информационного общества: от пост- к протокультуре. Автореф. дис. …. д-ра филос.наук: 24.00.01 / Санкт-Петербург, 2009. – 44 с.
7. Федоров, А.В., Левицкая, А.А., Челышева, И.В., Мурюкина, Е.В., Колесниченко В.Л., Михалева, Г.В., Сердюков, Р.В. Научно-образовательный центр «Медиаобразование и медиакомпетентность». М.: МОО «Информация для всех», 2012.– 614 с.
8. Федоров, А.В., Челышева, И.В., Мурюкина, Е.В. Медиаобразовательный компонент в реализации магистерских программ: учеб. пособие / А.В. Федоров, И.В. Челышева, Е.В. Мурюкина; под ред. А.В. Федорова. – Таганрог: Изд-во Таганрог. ин-та имени А.П. Чехова – 2015. – 184 с.
9. Челышева, И. В. Трансформация развития эстетической концепции в российском медиаобразовании (1960–2011) / И. В. Челышева. – Таганрог: Изд-во Таганрог. ин-та имени А. П. Чехова, 2014. – 220 с.

Г.М. Четверикова

ИНСТРУМЕНТАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ В ИСТОРИЧЕСКОЙ РЕТРОСПЕКТИВЕ

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования профессиональных компетенций будущего учителя музыки. Подчеркивается необходимость обобщить теоретические и эмпирические методы обучения с целью исследования ключевых теоретических концепций, в процессе становления современных тенденций организации учебной и внеучебной деятельности.

Ключевые слова. Инструментальное обучение, фортепианная подготовка, музицирование, исполнительская деятельность, концертмейстерская деятельность, методика интенсивного обучения.

G. Chetverikova

INSTRUMENTAL TRAINING OF TEACHERS-MUSICIANS IN THE HISTORICAL RETROSPECTIVE

Abstract. Article is devoted to a problem of formation of professional competences of future music teacher. Need to generalize theoretical and empirical methods of training with a research objective of key theoretical concepts, in the course of formation of current trends of the organization of educational and extracurricular activities is emphasized.

Keywords: instrumental training, musical performing activities, leader of an orchestra activities, techniques training.

В связи с позиционированием музыкально-педагогического образования в системе единого европейского образовательного пространства, определяющего пути интеграции всех образовательных сфер, вырастает роль исследований, способствующих ускорению интеграционных процессов, и, прежде всего, во взаимообмене научной информацией по основополагающим по-

зициям в направлении исторического аспекта музыкального образования, в частности, теоретического и методического подхода в обучении инструментально-исполнительскому искусству. Глобальные структурные изменения, определяющие состояние современного гуманитарного образования в России предполагают проведение анализа и обобщения исследовательского опыта в таких сферах, как общее и профессиональное музыкальное обучение и воспитание. Это вызвано необходимостью обобщить теоретические и эмпирические методы обучения с целью исследования ключевых теоретических концепций, в процессе становления современных тенденций организации учебной и внеучебной деятельности.

Совершенствование инструментальной подготовки будущего педагога-музыканта, в условиях модернизации системы образования начала XXI в. обусловливает поиск эффективных путей обучения студентов в инструментальном классе. Современная система музыкального образования, включающая в себя как философско-педагогический, так и профессиональный фундамент музыкальной педагогики, сохраняют и сейчас свою актуальность. При этом некоторые элементы ее традиционной структуры со временем пришли в противоречие с требованиями дня, стала очевидной необходимость их замены, либо серьезной модернизации, поэтому обновление форм и методов инструментального обучения приобретает все большее значение.

Указанные выше факторы определяют историческое наследие в области инструментальной подготовки с позиций большей объективности научного знания по ряду гуманитарных областей, таких как культура, наука и образование и даёт возможность проследить и раскрыть диалектику этого процесса.

Именно в этой сфере особенно важно сохранять преемственность лучших традиций мирового музыкального искусства и культуры. Однако, данная проблема не получила до настоящего времени должного освещения. Анализ исторического наследия в области инструментальной подготовки позволит, опираясь на такие гуманитарные пласты, как культура, наука и образование, достичь большей объективности и достоверности в раскрытии педагогического потенциала в исторической ретроспективе.

Согласно воззрениям древних, музыка содействовала достижению четырёх целей: благочестия, богатства, наслаждения и конечного освобождения. Так, Ибн-Сина полагал, что чувственное восприятие музыки обусловлено звуком, который доставляет человеку удовольствие своей внутренней сущностью и может служить средством общения между людьми. Обучение музыке в странах Древнего Востока ценилось высоко. Высшим образцом музыкального искусства считалось соединение инструментальной музыки и пения. «Инструментальное обучение проводилось на щипковых и струнных («вина», ситар, скрипка и др.), а также духовых и ударных инструментах. Постижение свары (звука) стояло в центре внимания, важнейшей составляющей этого процесса являлось воспитание умения медитировать над каждым звуком. Очевидно, что это умение не утратило своё значение в современных условиях инструментального обучения и польза его несомненна» [4, 35].

Инструментальное обучение в Древнем Китае велось на струнных (щипковых и смычковых), духовых и ударных инструментах и продолжалось от восьми до двенадцати лет. Важным занятием являлась работа над мелодией, особенностями её построения, исполнения, акцентуации. Конфуцианство в Древнем Китае определило музыку как выражение норм поведения, средство для достижения социальной гармонии. Согласно концепции Конфуция образование надо проводить, опираясь на поэзию, с последующим совершенствованием его в нормах поведения, а завершать музыкой, глубоко влияющей на человека и являющейся могущественным оружием правителей Древнего Китая. Надо полагать, что в педагогической практике сегодняшнего дня возможны варианты, когда вполне традиционный по своему содержанию учебный музыкальный материал может преподноситься учащимся в нетрадиционной, интегрированной форме, как это происходило в эпоху конфуцианства.

Сила воздействия музыки на психику человека, на его внутренний мир, обусловила разработку классификации ладов, ритмов, инструментов в эпоху Античности. Древнегреческий философ Платон рассматривал музыку и гимнастику как средство гармоничного формирования личности. Педагоги-кифаристы учили навыкам игры на лире и кифаре. Ученик Платона Аристотель уделял большое внимание проблемам музыкального развития и полагал, что музыкальное искусство освобождает от власти негативных эмоций. По его мнению, музыка должна быть включена в число предметов обучения с детских лет. При этом Аристотель подчёркивал важность освоения игры на каком-то инструменте. Занятия музыкой должны были стать обязательными для всех граждан. Эта идея была глубоко прогрессивной и вдохновляла деятельность многих музыкантов более позднего периода времени. Естественно, что в разные исторические периоды конкретное понимание этой идеи менялось, наполняясь новым содержанием, что приводило также к изменению форм и методов педагогической работы. Нельзя не согласиться с там, что стремление выдающихся педагогов-просветителей ко всеобщему музыкальному

образованию могло бы иметь шанс осуществиться при условии серьёзного пересмотра современной концепции всех сфер образования.

Музыкальное образование в Древнем Риме получали индивидуально в школах, руководимых известными музыкантами, прибывшими из Греции. Инструментальное обучение осуществлялось, также, на инструментах, позаимствованных у других народов: кимвале, лире, кифаре, арфе. В III в. до н. э. большинство детей в Риме начинали музыкальное обучение с семи лет. Влияние античности на дальнейшее развитие музыкального образования трудно переоценить. В это время появилось учение пифагорейцев о музыкальных пропорциях и об этосе, объясняющее сущность и природу музыки.

Теоретики раннего средневековья воспринимали музыку как науку о модуляции, в отличие от философов античности, признающих музыку свободным искусством, дающим чувственное и интеллектуальное наслаждение.

Развитие основ музыкального образования средневековья связано с именем выдающегося реформатора нотной записи Гвидо из Ареццо (995-1050), явившимся изобретателем нотного стана и нотных знаков, что послужило профессионализации музыкального образования.

Далее, в период Ренессанса, новое значение приобретают философские и нравственно-эстетические концепции. Это – эпикурейская философия, отвергающая средневековый аскетизм, неоплатонизм, эстетика Аристотеля и др. В трудах видных мыслителей Возрождения (М. Монтень, Э. Роттердамский) проявляется тенденция к воспитанию, не только физически и духовно совершенного, но и волевого (девиз «твори самого себя») человека. В области музыкальной культуры обнаруживаются отголоски средневековой традиции: наряду с развитием светской музыки продолжает развиваться духовная.

Наиболее ярко характерные черты Возрождения проявились в искусстве итальянского Ars nova в XV в., во Флоренции. С XVI в. появляются самостоятельные инструментальные формы – вариация, прелюдия, фантазия. Своё развитие получают духовые (орган) и струнные (клавикорд, клавесин, верджинел) инструменты. Основополагающей идеей органно-клавирной педагогики являлась направленность на воспитание разностороннего, творчески мыслящего композитора – исполнителя – педагога, для которого сочинение музыки, её исполнение и обучение ей составляют разные грани единой профессии музыканта. С детских лет музыкант-практик совершенствовал своё мастерство в пении, игре на музыкальном инструменте значение которого возросло начиная с XVI в.

Одной из важнейших форм организации музыкального обучения была метриза – школа при католических храмах, где с раннего возраста проводилось обучение мальчиков пению, игре на органе, теории и общеобразовательным предметам.

Блестящий мыслитель и реформатор Мартин Лютер, как и его предшественники, видел в музыке воспитательные возможности и способность морального совершенствования людей. Таким образом, эстетика Возрождения, опирающаяся на античную традицию, не теряет своей значимости в контексте современного музыкально-педагогического образования.

Развитие инструментальных жанров проходило, также, разными путями: в одном случае преобладали полифонические традиции, в другом – гомофонные. Это привело к созданию синтетических инструментальных жанров (импровизационно-полифонические формы, сюиты, сонаты, концерты)). Своё распространение получает клавесин (верджинал - в Англии), скрипка , а также обогащается репертуар органа. «Порой высшего расцвета клавесинизма стала первая половина XVIII века. Клавесинная педагогика продолжает и развивает основные традиции органно-клавирного искусства эпохи Возрождения в соответствии с запросами нового времени. Ф. Э. Бах, в предисловии к своей работе Опыт истинного искусства игры на клавире (1 ч. - 1753г., 2 ч. - 1762г.) перечисляет, что должен был уметь клавирист: сочинять фантазии всевозможных видов, обрабатывать заданные темы по всем правилам гармонии и мелодии, владеть навыком игры во всех тональностях (тональности с большим количеством бемолей и диезов тогда только начинали входить в употребление), «моментально и безошибочно транспонировать, читать с листа любые произведения, написанные для любого инструмента, аккомпанировать по генерал-басу и т. д.» [1, 43] .Перечисленные требования нельзя не признать очень высокими. Профессиональный уровень хорошего клавериста-профессионала XVIII века представляется для современного музыканта высоким, почти недостижимым. В самом деле, многие ли из нынешних выпускников музыкальных учебных заведений в состоянии свободно читать с листа и транспонировать любые произведения (пусть даже средней трудности сочинения баховских времён), не говоря уже об умении расшифровать генерал-бас и импровизировать.

Фортепианная ветвь музыкальной педагогики связана с эпохой утверждения новых отношений в странах Западной Европы. Она насчитывает непродолжительную историю (немногим более полутора веков). Эпоха стремительного развития и становления капитализма в Западной

Европе оказала влияние и определила её бурное развитие. Появившись в конце XVIII, начале XIX столетий, фортепианная педагогика явилась выражением основной направленности и сути перемен, приходящих в музыкальной культуре в период наступления новой исторической эпохи.

Одним из серьёзных отличий, приносимых новой эпохой в систему образования, является достаточно широкий круг обучающихся. Если ранее проблема музыкального воспитания рассматривалась узко, т.е меньшинством общества, то уже в XIX веке данная проблема выступает в масштабах широкого народного образования.

В музыкальной педагогике переход от элитарной системы образования к массовой способствует тому, что ряды любителей значительно прибывают. В то же время качество и результативность обучения резко снижаются. Общее музыкальное образование, рождающееся в то время, делается бледной тенью и как бы оборотной стороной специального образования. Слово "дилетант", гордо звучащее на протяжении прежних столетий, приобретает горький привкус, становится чуть ли не бранным словом.

Таким образом, в области музыкального образования появляются сложные проблемы, характеризующиеся процессами расчленения и дифференциации, которые распространяются на все виды музыкальной и педагогической деятельности. «Некогда единая музыкальная культура все более приходит в состояние раздробленности и раздвоенности. Постепенно происходило размежевание между профессиями композитора, исполнителя и педагога. В связи с тем, что авторы музыкальных произведений значительно полнее фиксировали теперь свои творческие замыслы в нотном тексте, исполнители практически перестали нуждаться в обстоятельном обучении композиции и импровизации. Сужение целей и содержания обучения вступает в противоречие с самой сутью общего образования, предполагающей в качестве основного условия многосторонность и целостность» [2, 62].

В процессе развития фортепианной педагогики наблюдается противоречивое взаимодействие двух тенденций. Особенность одной из них - это процесс влияния просветительской и общепедагогической направленности, которая является отражением развития фортепианной педагогики в плане общего музыкального образования и воспитания. Вторая тенденция, которую можно обозначить как техницизм, отражающая развитие профессионального русла педагогики того времени.

Процесс расширения образовательных рамок, связанный с углублением специализации ведёт к противопоставлению и конфликту целей общего и специального, любительского и профессионального образования. Дифференциация, являющаяся порождением специального образования, имеет направленность на осуществление задач специального образования. Век специализации противостоит общему образованию, равно как и всякая односторонность противостоит многосторонности. Общее образование - как в музыкальной, так и в общепедагогической областях - принимает тот же уклон, что и профессиональное образование своего времени. Сужение целей и содержания обучения вступает в противоречие с самой сутью общего образования, предполагающей в качестве основного условия многосторонность и целостность.

Прежняя система, в основе которой лежала совокупность разнообразных компонентов музыкального целого, оказалась разрушенной в связи с изменениями условий музыкального обучения. Поскольку содержание нового комплекса не сразу было разработано, (что отразилось на взаимодействии его элементов), возникли некоторые уродливые крайности специализации в методах преподавания. Техника игры, превратившись в самостоятельную обособленную область оказалась искусственно оторванной от музыкальной целостности. Её роль оказалась главной, так как из средства для достижения цели она стала самой целью.

«Выяснение взаимоотношений между элементами нового комплекса становится одной из главных проблем музыкальной педагогики нового времени и центральной магистралью ее развития. На этом пути осуществляется трудный поиск средств для разрешения конфликта между музыкально-воспитывающими устремлениями и техницистскими методами. В начале переходного периода мы видим, как возникают новые цели музыкального образования, расширяются его рамки. Это ставит первоочередную задачу - найти соответствующие новым условиям формы организации музыкальной жизни и образования. В процессе поиска и создания новых форм совершается постепенный переход от семейного, придворного и церковного музицирования и обучения к общественно-финансируемым предприятиям концертной и учебной жизни. Образование различных музыкальных обществ и музицирующих групп, народных музыкальных школ, концертов и лекций, музыкальных библиотек и магазинов - все это было проявлением новых стремлений, которые десятилетия спустя, в реформах первой половины XIX столетия найдут полное выражение и окончательное оформление»[4, 46].

В это же время музицирующие сталкиваются с проблемой новых требований, предъявляемых творческой и исполнительской практикой. В связи с усилением роли сольного и виртуозного начала, возрастанием трудностей в произведениях происходят определенные сдвиге во

всех звеньях музыкальной жизни. Главенствующее место занимают сольные формы, в то время, как камерная вокально-инструментальная форма музицирования уходит на второй план. И, наконец, фортепиано полностью вытесняет клавир.

Главенствующая роль отдаётся личному индивидуальному началу. На первом плане из всех инструментов оказывается фортепиано. Его приоритетная позиция обусловлена с одной стороны, особым предпочтениям композиторов-романтиков, с другой - привлекательностью для основной массы обучающихся. В начале XIX века ведущая форма концертной жизни – это фортепианное исполнительство а преподавание фортепиано - распространенный вид музыкального образования.

«Увлечённость виртуозностью вызвала повышенные требования к совершенствованию исполнительского мастерства. Все это привело к переакцентировке внимания многих педагогов-пианистов с воспитания музыканта, способного решать разнообразные композиторские и исполнительские задачи, на подготовку виртуоза, блистательно владеющего игрой на инструменте. Этому исполнительскому стилю присуще стремление испытать максимальные звуковые и технические возможности новых инструментов, в связи с чем рождается увлечение инструментальной виртуозностью. Начавшись выступлениями Клементи, данный стиль достигает своего апогея в исполнительстве Паганини, Тальберга, Листа»[4, 48]. Таким образом, процесс совершенствования техники игры на фортепиано в ходе развития образовал самостоятельную область и оказался искусственно оторванным от музыкального целого, превратившись из средства для достижения цели в саму цель.

Лучшими педагогами XIX века, предпринимались попытки противопоставления методике техницизма, возврата прежней системы обучения, понимая при этом все последствия начавшейся увлечённости областью техницизма, которая неизбежно привела бы к утрате гармоничности в воспитании музыканта. Так, в начале века Карлом. Черни было создано пособие по импровизации, которое имело направленность на развитие импровизационного искусства – «важнейшей обязанности и украшения пианиста-виртуоза». Большой интерес представляла методика, способствующая развитию творческого подхода к проблемам интерпретации, умению воплощать авторский замысел. Данная линия видна в педагогической концепции И. Гуммеля.

Высокие требования к исполнителям и необходимость специальной тренировки привели к постепенному вытеснению любителей-музыкантов профессионалами. Снижается их активность и в домашнем музицировании. В начале XIX века образуются специальные учебные заведения. Вначале они стремятся охватить равно и профессионалов, и любителей. Но, постепенно, начинает проявляться тенденция устранения любителей из учебных заведений профессиональной направленности. Это обстоятельство, учитывая влияние внешних и внутренних сдвигов, приводит к разъединению профессионального и любительского образования. Музыканты-любители, являющиеся представителями буржуазного слоя общества, приглашая исполнителей выступать в своих салонах, сами уже не музицируют, как было раньше.

Возникают проблемы, связанные с необходимостью дифференцированного подхода к образованию профессионалов и любителей. Здесь можно говорить о конфликте универсальных общечеловеческих идеалов просветительства, захвативших умы передовых людей с требованиями буржуазной действительности, ограничивающейся утилитарным подходом и сиюминутными задачами. Столкновениями этих двух сил отмечено развитие всей европейской педагогики того времени.

«Цели идеализма, несмотря на протест и деятельность прогрессивных сил, постепенно заменяются целями утилитаризма. Цели музыкального воспитания в педагогической теории формируются под воздействием идей английского и французского просветительства, немецкой идеалистической философии и эстетики, прогрессивных общепедагогических теорий времени. В педагогических дискуссиях того времени оживают идеи Аристотеля о сочетании полезного и прекрасного как двух основных компонентов обучения, подготавливающих человека соответственно к двум сферам жизни - деятельности и досугу. Античные реминисценции буквально пронизывают философскую, литературную и педагогическую мысль эпохи» [3, 56].

Особенности того периода ярко охарактеризованы Луначарским, писавшем о второй половине XVIII века следующее: «Это интереснейшее время может быть названо вторым Возрождением Европы... Могучими предвестниками этого нового Ренессанса, имевшего своим центром Германию, явились Винкельман и Лессинг, вершинами - Шиллер и Гете. Эстетизм и гуманизм являются основной нотой нового Возрождения» [3, 57].

В то время как теории превозносят идеал всесторонне развитой личности и эстетическое начало в воспитании человека, в практике школьного обучения уже зарождается односторонне-научный уклон, который известен XX столетию. Это приводит к сокращению часов предметов гуманитарного цикла. «Музыкальное обучение расценивается как роскошь, излишняя в воспита-

нии делового человека. Рост научного материала теснит музыкальные часы в школах. От некогда ежедневных музыкальных часов (в латинских и церковных школах) остается один урок пения в неделю. При этом характерно, что занимающиеся дома на каком-нибудь инструменте, освобождались и от этого одного часа в школе. Однако, начиная со второй половины XVIII столетия, в музыкальной педагогике прослеживается единая линия борьбы за государственный подход к делу музыкального воспитания, за осуществление главного требования гуманистической программы, по которому общеобразовательная школа должна стать основой развития музыкальной культуры»[4, 76].

Разгадку больших достижений педагогики прошлых времён следует, видимо, искать в её специфической направленности на раннее и планомерное воспитание творческой индивидуальности ученика, осуществлявшееся в тесном взаимодействии с обучением игре на инструменте и необычайно активизировавшее весь педагогический процесс. Можно вспомнить, например, о педагогической деятельности И. С. Баха. Известно, что, создавая свои инвенции, он ставил перед учеником широкие задачи: не только научиться «чисто играть в два голоса», и, затем, правильно и хорошо обращаться с тремя облигатными партиями, но одновременно и приобрести хорошую выдумку («inventiones»), а также «солидную предварительную подготовку для композиции» (из полного заглавия к инвенциям). Нетрудно себе представить, насколько более успешным оказывается изучение этих пьес, если ученик всем своим предшествующим музыкальным воспитанием уже как бы приобщен к творческой лаборатории автора, и это является стимулом для его собственных творческих поисков.

«Параллельно нащупывались пути для преодоления узости односторонне-виртуозного обучения пианиста. В этом отношении большой интерес представляет педагогическая деятельность такого музыканта - новатора, как Ф. Лист. Его педагогическая деятельность являет пример ярчайшей направленности мысли педагога на формирование широко образованного музыканта, способного глубоко проникаться поэтическим содержанием интерпретируемых сочинений и воплощать его в своём исполнении. Не будет преувеличением сказать, что это целый манифест передовой фортепианной педагогики, основанный на лучших её традициях и проникнутый духом борьбы против всего косного и рутинного, что в ней сохранялось» [2, 100].

Таким образом, в борьбе мнений, в столкновении передовых художественных идей с проявлениями всякого рода регрессивных тенденций складывались те принципы, которые затем легли в основу становления лучших педагогов-музыкантов нашего времени. Указанные выше факторы определяют историческое наследие в области инструментальной подготовки с позиций большей объективности и достоверности научного знания по ряду гуманитарных областей, таких как культура, наука и образование и дают возможность проследить и раскрыть диалектику этого процесса.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бах.К.Ф.Э. Опыт изложения подлинного искусства игры на клавире (главы из книги) / пер. Н.В. Бертенсона. -Л., 1934.
2. Гринштейн, С. Очерки по истории фортепианной педагогики. – СПб., 2000. – 151с.
3. История западно-европейской литературы в её важнейших моментах. Ч. 1-2. М.: ГИЗ, 1924.
4. Терентьева, Н.А. Музыкальная педагогика и образование // История и теория развития от истоков до современности. – СПб.,1997. – 168 с.

Раздел IV. История

В. А. Агеева, М. П. Мерзляков

ПОВСЕДНЕВНЫЙ МИР СОВЕТСКОГО ОБЩЕСТВАКАК ПРЕДМЕТ ИЗУЧЕНИЯ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ

Аннотация. В статье представлена история повседневности как самостоятельное исследовательское направление и определеныдискуссионные вопросы, наиболее приоритетные аспекты и феномены повседневной жизни советского человека в отечественной историографии.

Ключевые слова:история повседневности, повседневные практики советского общества, отечественная историография.

V. A. Ageeva, M. P. Merzlyakov

EVERYDAY WORLD OF SOVIET SOCIETY AS A SUBJECT OF STUDYRUSSIAN RESEARCHERS

Abstract. The article presents the history of everyday life as an independent research direction and identified debatable questions, the highest priority aspects and phenomena of everyday life of the Soviet man in the national historiography.

Keywords: history of everyday life, everyday practices of Soviet society, domestic historiography.

Феномен повседневности находится в центре внимания представителей различных областей гуманитарного и социального знания: философов и социологов, антропологов и культурологов. Если попытаться в немногих словах охарактеризовать историю повседневности как определенный подход, можно выделить следующие его признаки: междисциплинарность, активный диалог как с другими науками, так и между разными отраслями исторического знания (социальная, экономическая, политическая история); доминирование эго-источников; преимущественное внимание к межличностному и межгрупповому взаимодействию, взгляд на происходящие процессы с позиции их участников; изучение всех видов социальных практик, рутины на всех уровнях и во всех проявлениях (от поведенческой культуры до культуры политической). В то же время следует не забывать, что история повседневности – лишь один из многих подходов в арсенале современного историка и возможности его применения отнюдь не безграничны. Поэтому в профессиональном сообществе по сей день сохраняется потребность в серьезном обсуждении границ данного подхода, его недостатков и возможности сочетания с другими существующими методами и направлениями исторической науки.

История повседневности в отечественной историографии представляет собой сравнительно молодое направление. При характерных для советской науки классовых обобщениях повседневность в принципе, и советская повседневность в частности оставались вне поля изучения историков. Работы А.Я. Гуревича, М.М. Бахтин, и других исследователей по изучению повседневной культуры средневекового мира, идущие вразрез с установками формационного подхода, представляли собой, скорее, исключение, чем правило[4,8].

В целом для советского периода характерно появление трудов, в центре внимания которых находились вопросы деятельности партии по улучшению социально-бытовых условий и повышению уровня жизни населения [7,34]. Но даже такой внешний подход к проблеме повседневности, как констатирует И. Б. Орлов, «вооружал историков некими первичными данными о жизни «народных масс» изучаемой эпохи»[25.С.33].

Заметным явлением в историографии эпохи «перестройки» стала многотомная история советского рабочего класса, содержащая богатый фактический материал относительно изменений в быту, вопросов питания, обеспечения предметами первой необходимости, жильем и услугами [27].

Качественно новым этапом в изучении советской повседневности и разработке новых сюжетов жизни населения СССР стал период конца 1980-х – 1990-х годов. В это время предметом специального активного исследования стало существование разных групп советского социума, помещенных в разные социальные контексты, в исследовательской практике все чаще применяются методологический инструментарий социокультурного подхода и методы исторической антропологии [1,2,5,9,19,23,24,30,33].

Значительный интерес применительно к нашей теме представляет исследование Е. Ю. Зубковой о послевоенном советском обществе, в котором смещены акценты традиционной иерархии

источников в сторону активизации и расширения использования источников личного происхождения: дневников, писем граждан в газеты и во властные структуры, при этом ее вводятся в научный оборот сведения из сводок органов госбезопасности о настроениях граждан. Автор освещает вопросы, связанные с голодом, религией, представлениями населения о власти и о геополитике, а также отдельно останавливается на ожиданиях интеллигенции и на таком необычном для тогдашней культуры явлении, как стиляги.[11,12].

Труд Е. А. Осокиной «За фасадом «сталинского изобилия». Распределение и рынок в снабжении населения в годы индустриализации, 1927–1941» претендует на преодоление односторонних, по мнению автора, подходов к сталинизму, практикуемых западной «тоталитарной» школой (только со знаком минус) и советской историографией (доминирование положительных оценок). Автору удалось на базе закрытых архивных материалах, включая и документы архива ОГПУ/НКВД описать способы жизни народа вкупе с реальной экономической оценкой страны и громадным разнообразием фактур, и представить, пожалуй, первое в отечественной историографии социально-историческое исследование системы снабжения населения сталинской эпохи. Взаимодействие плана и рынка является главным, но не единственным историографическим измерением этой книги. Другим сущностным ее аспектом представляются взаимоотношения «власть и люди». Е. А. Осокина утверждает, что «в снабжении населения государство руководствовалось индустриальными приоритетами развития, что и определяло доступ соответствующих категорий… к благам. Однако наличие дефицита и привилегий рождало альтернативную систему снабжения – черный рынок, который не только и не столько паразитировал на государственной экономике, сколько дополнял ее...».[26.С.37].

Ярким примером применения социологического подхода к истории повседневности является труд Н. Б. Лебиной о советском городе 1920–1930-х годов. Дихотомия «норм и отклонений» послужила исследовательнице концептуальной рамкой для анализа различных форм обыденной жизни. Автор изучает как традиционные «аномалии» (пьянство, преступность и т.д.), так и аномалии, ставшие нормой при новой власти (коммунальный быт и т.д.). Особое внимание уделено нормированию повседневности: жилой площади, досуга, частной жизни. [18]. В тоже время М. М. Кром совершенно справедливо замечает, что «содержание книги отнюдь не сводится к выявлению разнообразных аномалий в жизни Ленинграда 1920-х – 1930-х годов… избранная автором концептуальная схема довольно жесткая и не все описанные в книге явления в нее естественным образом помещаются… Но важнее другое: Н. Б. Лебиной удалось показать важный процесс смены обыденных стереотипов и норм поведения и обрисовать многие структуры…советской повседневности 20-х – 30-х годов. Подобное структурирование… повседневности совершенно необходимо: в противном случае история быта сведется опять к описательности… или к механической сумме отдельных явлений той или иной эпохи…»[17].

В 2000-х годах в отечественной историографии визучении советской повседневности был сделан значительный шаг вперед. Следует выделить монографию И. Б. Орлова, в которой на фоне продуманной теоретико-методологической концепции того, что, собственно, представляет собой повседневность как самостоятельный предмет исследования, выступают многоликие проявления повседневного мира советского человека в контексте ускоренной и неорганичной модернизации страны.[25].

Определенным экспериментом в формате исторической антропологии и истории повседневности явилась написанная в несколько непривычном для академической науки жанре монография-пунктир Е. Ф. Кринко, Т. П. Хлыниной, И.Г. Тажидиновой «Повседневный мир советского человека 1920–1940-х гг.: жизнь в условиях социальных трансформаций». В ней рассматриваются практики удовлетворения основных жизненных потребностей, особенности труда, военной службы, отдыха советских граждан, а также основные стратегии выживания населения СССР в условиях социальных трансформаций. Как отмечают сами авторы: «В процессе работы с различного рода документальными свидетельствами выяснилось, что повседневность как раз и оказалась той сферой человеческого существования, где внешний контроль и регламентация распорядка действий спокойно уживались с устоявшимся и привычным образом жизни. Нередко замещая и компенсируя друг друга, они в конечном итоге стали той стратегией выживания, которая помогала людям разного достатка и убеждений переносить им материальные трудности и идейные разочарования эпохи… Сознательно отказавшись от сюжетов, связанных с выживанием голодавших деревень, спецпоселений и нацистских концлагерей, отражавших наиболее критические моменты существования советского человека, мы получили возможность рассмотреть нормальное состояние советского общества, воспринимавшееся непосредственными очевидцами периодом некоего исторического замешательства, соединившего в себе идеалы социальной справедливости и неприглядности существования подавляющего большинства населения. Работая над книгой, пытаясь понять мотивы и логику действий людей того времени, мы научились главному: мерить советскую эпоху ар-

шином тотальной несвободы или всеобщего равенства бессмысленно. Она гораздо разнообразнее и интереснее в своих проявлениях…»[15. С.337].

На протяжении 2000-х гг. повседневная жизнь горожан являлась наиболее популярным объектом диссертационных исследований, в которых авторы через призму отдельного города или региона стремились воссоздать картину социальных, экономических, культурных процессов, происходивших в стране преимущественно в 1920–1930-е годах. Выбор хронологических рамок обуславливался в основном общепринятым в историографии мнением, что именно в эти годы в стране происходило становления нового типа общества, повлекшие за собой коренные изменения в его социальной структуре, духовных сферах и материальной среде обитания.[10,13,14].

Широкую дискуссию в современной российской историографии вызывают проблемы повседневности советского человека на фронте и в тылу в годы Великой Отечественной войны. Во многом разработка проблем повседневной жизни советских фронтовиков было положено работами Е. С. Сенявской. Она рассматривает такие новые сюжеты, как понятие и структуру фронтового быта, войну как пограничное состояние, особенности психологии представителей различных родов войск, взаимоотношения рядовых и командиров, религиозность и атеизм на войне, формирование образа врага, проблемы выхода из войны.[31].

Значительно расширяет горизонты привычного восприятия истории Великой Отечественной войны еще один коллективный труд Е. Ф. Кринко, Т. П. Хлыниной и И. Г. Тажидиновой [16]. В нем историки отвечают на вопросы о том, какое место и значение в жизни советского человека в милитаризованном пространстве занимала частная жизнь, где заканчивались границы приватного, и начиналось публичное. Рассматривая частную жизнь как пространство индивидуального выбора, неподконтрольного власти и одновременно ею формируемого, авторы попытались на примерах семейно-брачных отношений, ведения дневников, фронтового досуга и других аспектах показать диалектику частного и общего, их взаимодействия и противоречий.Решение этой задачи достигалось ими на основе привлечения широкого круга личных источников официального и личного происхождения, включая записанные самими авторами интервью с очевидцами и участниками событий. Сложно не согласиться с выводами исследователей о том, что «собранные воедино… фрагменты частной жизни советского человека в условиях военного времени являются еще одним веским аргументом в пользу существования области приватного, которое не зависит от политического режима, но неизбежно регламентируется решаемыми им задачами и конкретными обстоятельствами. Помещенная в интерьер вооруженного и идейного противоборства, частная жизнь оставалась для советского человека на всем протяжении войны сферой, аккумулирующей и передающей эмоции, без которых ему было бы невозможно остаться человеком и выйти из нее победителем».[16. С. 338].

Одной из перспективных и наиболее эмоционально окрашенных тем в развитии современной историографии является мир детей в условиях войны. Моделируя деятельность учебных заведений в милитаризованном пространстве 1941–1945 годов, В. А. Агеева обращается к изучению социально-бытовой стороны жизни учащейся молодежи, досуговым практикам, выделяет стресс-факторы, оказавшие влияние на формирование определенных стратегий поведения подрастающего поколения.[3].

Прорывом в изучении военного детства можно считать коллективную монографию «Детство и война: культура повседневности, механизмы адаптации и практики выживания детей в условиях Великой Отечественной войны (на материалах Сталинградской битвы)». В ракурсе историко-антропологического подхода в ней нашли отражение сюжеты детского восприятия войны, взаимоотношения детей с взрослыми, детские стратегии преодоления военного насилия и другие вопросы.[29].

Следует заметить, что в постсоветской историографии исследования повседневья различных социальных групп и страт советского социума стало приоритетным и получило широкое концептуальное развитие. Постепенно находят осмысление вопросы, связанные с тем, каким образом люди жили и выживали в определенных заданных контекстах, как они выстраивали свои поведенческие стратегии, преодолевали различные жизненные ситуации, реализовывали свои жизненные шансы. Так, в трудах В. В. Наухацкого, В. А. Бондарева воссоздаются сюжеты из бытовой, социальной, культурной жизни сельских жителей. [6,22]. Исследование истории коллективизации в СССР позволило В. В. Наухацкому раскрыть роль политотделов машинно-тракторных станций не только в становлении колхозного строя, но показать их как*структуры жизнеобеспечения на селе.*[21].

В работах М. А. Рыбловой, А. П. Скорика, Р. Г. Тикиджьяна актуализируется осмысление социально-экономических, демографических, культурно-бытовых аспектов повседневной жизни казачьих поселений в условиях социалистической модернизации всей страны и унификации практик социалистического общежития.[28,32]. Особенно примечательны труды М. А. Рыбловой, в

которых она рассматривает сюжеты сохранения, трансформации и воспроизводства культурно-этнографического наследия казаков Юга России.

Таким образом, анализ сложившейся в отечественной историографии ситуации исследования проблемы советской повседневности позволяет констатировать, что это – достаточно молодое направление исторического поиска. В его становлении можно выделить два периода – советский и постсоветский. Первый характеризуется определенной общностью оценок и подходов, значительным воздействием на них идеологии, сказавшейся на выборе исследовательских приоритетов, источников и используемой терминологии.

Второй этап – непродолжительный (с начала 1990-х гг. по настоящее время), отличается большим разнообразием исследовательских методов и подходов, интерпретаций и оценок, расширением источниковой базы, деидеологизацией и преобладанием конкретного исторического анализа над синтезом. В рамках второго историографического этапа произошло значительное расширение проблемного поле исследований советской повседневности. И если в советские годы выходили работы, в центре внимания которых находились вопросы деятельности партии по улучшению социально-бытовых условий и повышению уровня жизни населения, то современные авторы обращаются к таким направлениям исследовательского поиска, как производственная и бытовая повседневность в период нэпа и индустриализации, стратегии и практики выживания отдельных социальных групп в условиях социалистической модернизации и военные годы и т.п.

К характерным особенностям постсоветского периода можно отнести и особый интерес историков к проблемам изменения ценностных ориентаций, традиционных предпочтений, жизненные стратегии советских граждан в 1920–1940-х годах, что обусловлено распространенным мнением в профессиональном сообществе о том, что основы нового уклада повседневной жизни в Советской России были заложены именно в этот период.В экстремальных условиях глубоких социальных трансформаций 1930-х гг. и военного времени окончательно сформировалась новая советская повседневность. Подвергаясь в послевоенное время дальнейшим трансформациям, она просуществовала еще несколько десятилетий в качестве системообразующего комплекса отношений.

Следует отметить и то, что ощутимые прорывы современной историографии в постижении повседневного мира советского человека связаны с пересмотром традиционного спектра источников. С 1990-х годов значительно активизировался интерес, особенно отечественных исследователей, к источникам личного происхождения. Эго-документы играют особую роль в конструировании поля истории повседневности, позволяя понять человека и его поступки в конкретной ситуации, уловить то, что отличает его обыденность от жизни других, находящихся в тех же обстоятельствах. Кроме того, они помогают уловить настроения в обществе в переломную эпоху и оценить характер социально-экономических изменений через восприятие простых людей.

В целом указанные нами в статье исследования,конечно же, не ограничивают круг работ, рассматривающих жизнь советского человека. За последние несколько десятилетий в отечественной историографии значительно расширились горизонты привычного восприятия истории советской повседневности. В тоже время в профессиональной среде по-прежнему сохраняется немалое количество трудностей теоретико-методологического характера. Вместе с тем их начавшееся преодоление в междисциплинарном пространстве социально-гуманитарных наук свидетельствует о наметившихся перспективах более плотного и всеобъемлющего изучения феноменов советского прошлого, через призму повседневности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Агеева В.А., Волвенко А.А. Исторический источник и перспективы изучения повседневного мира учащейся молодежи в годы Великой Отечественной войны // Материалы V Международной научно-практической конференции «XXI century: fundamentalscienceandtechnology V». 10-11 ноября 2014 NorthCharleston. USA, 2014. – С.53-55.
2. Агеева В.А., М.П. Мерзляков Повседневная жизнь населения Юга России в годы Великой Отечественной войны: перспективы изучения через призму эго-источников. // Актуальные проблемы историко-краеведческих исследований: сб. статей/ под ред. Е.Ю. Болотовой, А.С. Лапшина, А.В. Липатова.Волгоград: Краснослободск: ИП Головченко Е.А., 2015. С. 17-25.
3. Агеева, В. А. Человек тыла: историко-психологический аспект (на примере жизнедеятельности коллективов учебных заведений Юга России в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг.) / В. А. Агеева. – Таганрог: ТГПИ, 2009. – 80 с.
4. Бахтин, М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. – Режим доступа: http://www.infoliolib.info/philol/bahtin.
5. Болотова Е.Ю., Орешкина Т.Н. Учреждения культуры Сталинградской области в 1943-1950 гг.: восстановление и развитие. Волгоград: ВГПСУ «Перемена», 2009. -166 с.
6. Бондарев, В. А. Селяне в годы Великой Отечественной войны: российское крестьянство в годы Великой Отечественной войны / В. А. Бондарев. – Ростов н/Д: Изд-во СКНЦ ВШ, 2005.- 253 с
7. Бромлей, Н. Я. Уровень жизни в СССР. 1950–1965 // Вопросы истории. – 1966. – № 7. – С. 3–18.
8. Гуревич, А. Я. Проблема средневековой народной культуры / А. Я. Гуревич. – М.: Искусство, 1981. – 359 с.
9. Гуров, М.И. Великая Отечественная войнаглазамисовременников и потомков (наматериалахархивасемьи Д…).// ВестникТаганрогскогогосударственногопедагогическогоинститута.− 2013. -№ 2. -С.93–97.

10. Денисова, М. А. Повседневная жизнь населения советского провинциального города в 1920-е годы. (На материалах города Курска) / М. А. Денисова: автореф. … канд. ист. наук. – Курск, 2010. – 25 с.
11. Зубкова, Е. Ю. Общество и реформы. 1945–1964 гг. / Е. Ю. Зубкова. – М.: Изд. центр «Россия молодая», 1993. – 200 с.
12. Зубкова, Е. Ю. Послевоенное советское общество: политика и повседневность. 1945–1953 / Е. Ю. Зубкова. – М.: РОССПЭН, 1999. – 229 с.
13. Климочкина, А. Ю. Повседневная жизнь российского провинциального города 1930-х гг.: на материалах Среднего Поволжья / А. Ю. Климочкина: дис. ... канд. ист. наук. – Самара, 2007. – 308 с.
14. Корноухова, Г. Г. Повседневность и уровень жизни городского населения СССР в 1920–1930-е гг. (на материалах Астраханской области) / Г.Г. Корноухова.: дис. … канд. ист. наук. – М., 2004. – 197 с.
15. Кринко, Е. Ф., Тажидинова, И. Г., Хлынина, Т. П. Повседневный мир советского человека 1920–1940-х гг.: жизнь в условиях социальных трансформаций / Е. Ф. Кринко, И. Г. Тажидинова, Т. П. Хлынина. – Ростов н/Д: Изд-во ЮНЦ РАН, 2011. – 360 с.
16. Кринко, Е. Ф., Тажидинова, И. Г., Хлынина, Т. П. Частная жизнь советского человека в условиях военного времени: пространство, границы и механизмы реализации (1941–1945) / Е. Ф. Кринко, И. Г. Тажидинова, Т. П. Хлынина. – Ростов н/Д: Изд-во ЮНЦ РАН, 2013. – 362 с.
17. Кром М. М. История России в антропологической перспективе: история ментальностей, историческая антропология, микроистория, история повседневности – Режим доступа: http://achronicle.narod.ru/krom.html (дата обращения 05.12.2016).
18. Лебина, Н. Б. Повседневная жизнь советского города: нормы и аномалии. 1920–1930 годы/ Н.Б. Лебина. – СПб: Журнал «Нева» – Издательско-торговый дом «Летний Сад», 1999. – 320 с.
19. Лохова Т. В. Трудности восстановительного периода сельскохозяйственного потенциала Краснодарского края после временной нацистской оккупации (1943-1945 гг.) / Т. В. Лохова // Казанская наука. – 2012. – № 3. – С. 18.
20. Народное благосостояние: Методология и методика исследования / Отв. ред. Н. М. Римашевская, Л. А. Оников. М.: Наука, 1988.– 356 с.
21. Наухацкий, В. В. К вопросу о роли политотделов МТС в становлении колхозной системы // Эволюция государственных и правовых институтов в современной России. Ученые записки. Вып. 7. Ростов н/Д, 2009.
22. Наухацкий, В. В. Модернизация сельского хозяйства и российская деревня. 1965–2000 / В. В. Наухацкий. – Ростов н/Д: [РГЭУ «РИНХ»], 2003. – 199 с.
23. Названова Л.В., Шеверева Ю.И., Якимец М.С. Традиции Донского казачества в контексте исторического времени// Материалы VIII международной научно-практической конференции фундаментальные и прикладные науки сегодня 10-11 мая 2016. NorthCharleston. USA, 2016.– С. 22-24.
24. Невежин В. А. Застольные речи Сталина. Документы и материалы.— М.: АИРО- XX; СПб.: Дмитрий Буланин, 2003. – 544 с.
25. Орлов, И. Б. Советская повседневность: исторический и социологический аспекты становления / И. Б. Орлов. – М.: ГУ ВШЭ, 2009. – 320 с.
26. Осокина, Е. А. За фасадом «сталинского изобилия». Распределение и рынок в снабжении населения в годы индустриализации, 1927–1941 / Е. А. Осокина. – М.: РОССПЭН, 1997. – С. 9.
27. Рабочий класс в годы упрочения и развития социалистического общества (1945–1960 гг.). Т. 4 / Под ред. А. И. Мельникова. – М.: Наука, 1987. – 430 с.
28. Рыблова, М. А. «Устная история» донских казаков в полевых этнографических исследованиях // Вестник ВолГУ. – 2012. – № 1 (21). – С. 177–185.
29. Рыблова, М. А., Кринко, Е. Ф., Хлынина Т. П., Архипова, Е. В., Курилла, И. И., Назарова, М. П. Детство и война: культура повседневности, механизмы адаптации и практики выживания детей в условиях Великой Отечественной войны (на материалах Сталинградской битвы) / М. А. Рыблова, Е. Ф. Кринко, Т. П. Хлынина, Е. В. Архипова, И. И. Курилла, М. П. Назарова. – Волгоград: Изд-во Волгоградского филиала ФГБОУ ВПО РАНХиГС, 2015. – 336 с.
30. Сапрыкина Л. Г. Проблема сохранения исторической памяти о войне (по материалам юбилейных научных форумов историков 2015 г.) //Память и время: влияние войн и вооруженных конфликтов XX в.на российское общество : сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. (г. Новороссийск, 12–15 сентября 2016 г.) / отв. ред.: Т. В. Лохова, С. Г. Новиков. –Пенза : Изд-во ПГУ, 2016.С. 342-349.
31. Сенявская, Е. С. Психология войны в XX веке: исторический опыт России / Е. С. Сенявская. – М.: РОССПЭН, 1999. – 383 с.
32. Скорик, А. П., Тикиджьян Р. Г. Донцы в 1920-х года / А.П. Скорик, Р.Г. Тикиджьян. – Ростов-н/Д: Изд-во СКНЦ ВШ ЮФУ, 2010-244с.
33. Смирнова, В. К. Повседневность как проблема современной исторической науки (на примереисториографии Великой Отечественной войны на Юге России)// Вестник Таганрогскогоинститута им. А. П. Чехова. − 2015. -№ 2. – С. 377–385.
34. Харитонова, А. Е. Основные этапы жилищного строительства в СССР // Вопросы истории. – 1965. – № 5. – С. 63–67.

Т.В. Зеленская

ТАГАНРОГ В ПЕРИОД ГРАЖДАНСКОЙ ВОЙНЫ И НЕМЕЦКОЙ ОККУПАЦИИ: ИСТОРИОГРАФИЯ ПРОБЛЕМЫ

Аннотация. В статье представлен историографический анализ проблемы гражданского противостояния на Дону и немецкой оккупации Таганрога и прилегающих к нему территорий в 1918 г. на основе отечественных и зарубежных исследований. Определены этапы в историческом осмыслении темы Гражданской войны на региональном уровне, выделены наиболее интересные публикации.

Ключевые слова: история России XX века, Гражданская война, немецкая оккупация, исторический поиск, научное осмысление.

T.V. Zelenskaya

TAGANROG DURING THE CIVIL WAR AND THE GERMAN OCCUPATION: THE HISTORIOGRAPHY OF THE PROBLEM

Abstract. The article presents a historiographical analysis of the problems of civil war on the Don and the German occupation of Taganrog and surrounding areas in 1918 on the basis of domestic and foreign studies. The stages in the historical interpretation of the theme of Civil war at the regional level, the most interesting articles.

***Key words*:** Russian history of the twentieth century, the Civil war, the German occupation, historical search, scientific understanding.

Вступая в год столетия революционных событий в России 1917 г., вполне объяснимым представляется рост интереса отечественных историков к разнообразным аспектам научного осмысления данного периода в прошлом нашей страны. Гражданское противостояние, вызванное к жизни крайне затянувшимися в своем решении серьезными общественными противоречиями, вызревавшими в российском обществе на протяжении нескольких десятилетий рубежа XIX-XX веков, повергло страну и её граждан в страшную братоубийственную войну. Итогом «народной бойни» стало не только крушение империи и смена формы правления, но и приход к власти новых политических элит, кардинально изменивших вектор развития России в целом.

Эпицентром общественных катаклизмов, радикально изменявших ход российской истории, всегда становились столицы нашей страны. Так было с Москвой в далеком XVII столетии, когда в серьез стоял вопрос вообще о существовании России как суверенного государства. В XVIII в. закладка нового столичного града на Неве стала началом перехода к имперского этапу отечественной государственности. Так произошло и в 1917 г., когда в Петрограде либерально настроенная оппозиция и радикально мыслящие столичные маргиналы сначала снесли монархию, бросив страну в пучину безвластия, а затем своими действиями и бездействиями подготовили почву для большевистского переворота, реализация которого в октябре того же года спровоцировала страшный гражданский конфликт.

Самые страшные картины социальной катастрофы революционных лет связаны с жизнью «российской глубинки». Именно здесь на окраинах России, в городах и селах разворачивались настоящие людские трагедии. Именно здесь, на местах гражданское противостояние доходило до самой высшей точки социального и идеологического непримирения. Усугубление гражданского конфликта вмешательством иностранных захватчиков создавало ещё более запутанную ситуацию, вызывавшую к жизни национальный патриотизм на фоне идеологического антагонизма.

Историография проблемы гражданского противостояния в России начала XX века, как на общегосударственном, так и на региональном уровнях, несмотря на обилие публикаций по данной теме, продолжает привлекать внимание научного сообщества. Причины этому следует искать в самом социальном явлении – Гражданская война, в основе которого лежали острейшие, диаметрально не схожие идейные противоречия, усугублённые, в случае с Россией, иностранным вмешательством. Примечательно, что в силу разного рода причин развитие военно-политической ситуации в южно-российских регионах, и в частности на Дону, имело самое непосредственное влияние на ход всей истории войны. С учётом этого большинство исследователей в своих научных работах в той или иной степени обращались к разбору исторических страниц, описывавших те, без преувеличения, эпохальные события, происходившие на Дону. В результате за вековой период изучения указанной проблемы, в том числе и в условиях смены в начале 90-х годов XX века общественно-экономической формации в России, в отечественной исторической науке накопилось огромное количество разного рода публикаций. К ним также следует добавить и зарубежные научные исследования, в основе которых лежат источники, доставшиеся как от представителей русской эмиграции первой волны, так и от самих иностранных участников событий Гражданской войны.

Касаясь избранной темы исследования, отметим, что краткий анализ историографии проблемы Гражданской войны на Дону уже был представлен в одной из публикаций [22]. В данной статье предполагается более подробно разобраться в вышеуказанных направлениях развития исторической научной мысли. При этом отметим, что если зарубежная историография не подвергалась особой ревизии, то отечественная прошла несколько этапов определённой корректировки, с учётом чего представляется необходимым условно разделить её на два периода: советский (подразделяемый ещё как минимум на ранний – 20–30-е годы, послевоенный – период оттепели и 70–80-е годы) и постсоветский.

Отечественная историография Гражданской войны стала формироваться фактически с момента окончания этого острейшего социального кризиса. Основной вклад в образование её науч-

но-исторической базы сделали непосредственные участники прошедших событий, в число которых необходимо включить и представителей регионов, где гражданское противостояние имело, пожалуй, самые жёсткие, а порой и жестокие формы. К таковым следует отнести работы местных историков, которые представляют для нас особый интерес.

Рассматривая советский период отечественной историографии, отметим, что первые работы относительно установления власти большевиков на Дону, сопровождавшегося процессом столкновения с силами контрреволюции и иностранного присутствия, мы находим уже в начале 1920-х годов [2; 13; 50; 55]. Оценивая эти работы, отметим, что, несмотря на относительно близкий срок произошедших событий, большинство из них в целом носили вполне объективный характер. Для этого, по нашему мнению, имелось несколько причин.

Во-первых, в начале 1920-х годов политический аспект в советской исторической науке, который стал проявляться в середине 30-х годов XX века, ещё не имел столь бескомпромиссного характера. Это позволяло первым исследователям высказывать своё индивидуальное мнение, иногда шедшее вразрез с идеологически выверенными оценками.

Во-вторых, данные публикации готовились в условиях, когда круг свидетелей описываемых событий был весьма широк, что заставляло авторов в той или иной степени следовать принципам объективности.

С учётом изложенного, при наборе фактологического материала и подготовке исследовательской почвы для анализа вариативности развития ситуации, в том числе и в рамках Донского региона, указанные публикации вполне достойны своего внимания.

Примечательно, что позже часть этих работ, по понятным причинам, получит от нарождавшейся историко-партийной школы крайне негативную оценку, а их авторы станут жертвами молоха репрессий. В результате научные работы неугодных власти исследователей будут на достаточно длительный срок изъяты из научного оборота.

Среди изданий данного периода нашла своё определённое освещение и проблема гражданского противостояния в Таганроге в период немецкой оккупации 1918 года. Наиболее интересными для нашего исследования являются работы К.В. Губарева и Д.И. Боброва, изданные в конце 1920-х годов [15; 16]. Данные публикации представляют из себя одни из первых опытов осмысления драматичных событий гражданского перелома в России на региональном уровне. Однако основными недостатками этих работ является их заидеологизированное содержание, в результате чего выделить в них подлинный фактологический материал довольно сложно.

К середине 30-х годов тема Гражданской войны получила вполне приемлемую для властей мировоззренческую форму. Отметим, что в этот период начались фундаментальные исследования по истории Октябрьской революции и Гражданской войны теоретического, историографического и источниковедческого характера, большинство из которых завершились уже в послевоенное время [11; 12; 14; 24-26; 33; 34; 37; 38; 41; 53]. В данных работах получила своё отражение сложившаяся в советской историографии концепция гражданского противостояния в стране, позволяющая уяснить общие подходы, объем понятий, терминологию, периодизацию. Обращение к этой группе историографических источников даёт возможность выявить основные направления и динамику изучения революционных событии в России на различных этапах развития советской исторической науки. Отметим и наличие в содержании этой группы публикаций материалов, которые позволяют достаточно чётко определить место и значение региональных событий в революционной истории страны [1; 17]. Центральной исследовательской проблемой в этих работах стали вопросы военного противостояния революционных и контрреволюционных сил. При этом важно подчеркнуть, что авторами особое внимание уделялось таким районам, как Дон, Кубань, Терек.

Вместе с тем в угоду идеологической составляющей череда описываемых событий и фактов гражданского противостояния в России обросла легендами и превратилась в исторический миф. Парадокс ситуации заключается в том, что при обилии исследований по данной проблеме в них почти полностью отсутствует объективность. Более того, некоторые неудобные факты, например, такие, как итоги Брест-Литовского сепаратного договора, попросту замалчивались, в результате чего о них вообще «забыли». Такая участь постигла и некоторые страницы истории Гражданской войны, касавшиеся непосредственно Таганрога, ставшего в силу ряда причин одним из центров этого конфликта. В частности, это относится ко времени немецкой оккупации города. Как результат – полное отсутствие по этой теме каких-либо исследований.

Ситуация в области историографии по данному периоду стала постепенно меняться только с середины 50-х годов. Пришедшая к власти в стране новая политическая элита потребовала от научного сообщества при неизменности идеологического курса несколько скорректировать взгляд общества на проблему Гражданской войны. В результате уже к 40-летию Октябрьской революции появилось значительное число интересных работ, в которых советские историки подвергли пере-

осмыслению некоторые эпизоды данного периода, а также впервые обратились к опыту зарубежных исследователей.

Особое место в этих работах уделяется и революционным событиям на Дону [6; 21; 28; 30; 45; 52]. Прежде всего, в них анализируется широкий круг проблем регионального характера: социально-экономические и политические особенности, определявшие расстановку сил в среде городского, сельского населения и казачества, характер требований и противоречий, сложившихся в обществе на местах. Данные исследования, как правило, базируются на источниках, извлечённых из местных архивов, а также на документах личного происхождения, что позволило не только расширить документальную базу, но и проанализировать «преломление» общероссийских процессов с учётом особенностей конкретного региона.

Среди перечисленных работ отметим публикации партийного деятеля П.Г. Москатова, в которых собраны материалы по интересующей нас теме, в том числе касавшиеся ситуации как в самом Таганроге, так и вокруг него. Однако автор не стал особо углубляться в проблему немецкой оккупации Донского региона, затронув её лишь в тех рамках, которые были определены идеологическими установками того времени [36].

Отдельного внимания заслуживает исследование К.А. Хмелевского, вышедшее небольшим тиражом, но достаточно известное определенному кругу исследователей [51]. Интерес автора был связан как раз с осмысление периода немецкого вторжения на Дон весной 1918 г. и последовавшим за этим сложным взаимоотношениям между оккупантами и донским казачеством. Отдельные страницы работы посвящены событиям в Таганроге и его окрестностях в указанное время. Публикация интересна привлечением широкого круга источников, включая материалы прессы, воспоминания, документы, в том числе и из «Красного архива». Последнее издание, выходившее в предвоенные годы, представляло собой исторический журнал, на страницах которого публиковались документы из Центрального архива РСФСР.

В 70-е и 80-е годы в советской исторической науке наблюдается постепенное снижение интереса к проблемам революционных событий и Гражданской войны. Прежде всего, это связано с мнением научного сообщества о достаточной изученности данной темы. Внимание общества было сфокусировано на более свежих героических событиях нашей истории, с учётом чего проблемы гражданского противостояния начала XX века в исторической науке уже не имели той остроты и актуальности. В этой связи говорить о новизне работ, опубликованных в эти годы и посвящённых вышеназванным событиям, не приходится. На региональном уровне всё сводится к запланированным местными партийными властями ритуальным публикациям небольших очерков и газетных статей, приуроченных к очередной годовщине Октября [40]. При этом проблема немецкой оккупации вообще исчезает из поля зрения историков и фактически стирается из общественной памяти.

В последнее десятилетие XX века интерес к проблеме гражданского противостояния в России значительно повысился. Это обусловлено тем, что с усилением социально-политической активности населения и научной общественности в конце 80-х – начале 90-х годов появляется устойчивое желание без каких-либо идеологических установок самостоятельно переосмыслить некоторые итоги Октябрьской революции и Гражданской войны. Кроме того, исследователи получили доступ к новым архивным материалам, а также к широкому спектру публикаций, до этого находившихся на специальном хранении в библиотеках.

Прежде всего, к работам нового историографического этапа относятся мемуары представителей Белого движения и эмигрантская литература, которые огромными тиражами стали переиздаваться в постсоветской России [3; 18-20; 31; 32; 49; 54]. Как результат данные публикации имеют высокую степень субъективности в оценке происходившего, что хоть и не умаляет значимости этих работ для современных историков, но воспринимается весьма неоднозначно. Представленные ими сведения носили не вполне обобщённый характер, что создало определённые трудности в составлении целостности картины событий той эпохи.

Отечественная мемуаристика не уступает по значимости эмигрантской, а её доступность, в том числе и на уровне региональных фондов архивов, библиотек и музеев, существенно облегчила изыскания исследователей с документальной и источниковой базой. Для нашей работы весомую роль сыграли материалы и воспоминания уже упоминавшегося нами П.Г. Москатова. При этом отметим, что опубликованные им воспоминания [35] не могут идти в сравнение с теми материалами, которые сохранились в оставленном личном архиве [48] и не вошли в ранее изданную им книгу. К сказанному добавим, что в это время историографическое поле исследований Гражданской войны на Дону также пополнилось и другими публикациями [7-9; 23; 29; 42; 43; 46; 47].

В последнее десятилетие XX века историография проблемы существенно расширилась и за счет публикаций в нашей стране работ зарубежных авторов [4; 10; 27; 44; 45 56-58]. Их исследования отличаются нехарактерной для отечественной исторической науки постановкой проблем и

попыткой уйти от идеологической составляющей. Тем не менее, в этих работах всё-таки прослеживается некоторая русофобская направленность. Данное обстоятельство даёт повод усомниться в соблюдении иностранными гуманитариями принципа исторической объективности.

Отсутствие предписанной свыше мировоззренческой составляющей способствовало появлению изрядного количества публикаций самого разного толка и «окраса». С учётом того, что реальные достижения Красного Октября в общественном сознании были не в чести, в некоторых работах явно прослеживается конъектура того периода. Трактовка событий описываемой исторической эпохи стала подстраиваться под заказ конкретных общественных сил, пытавшихся на волне смены формации нажить свой политический капитал. Как результат, среди таких работ превалировали те из них, которые предпочли, порой незаслуженно, героизировать тех, кто до этого находился на «задворках» истории.

Тем не менее, часть исследований достаточно подробно описывает ситуацию, складывавшуюся на Дону, в том числе и в Таганроге, который стал яблоком раздора между немецкими оккупационными войсками с одной стороны, и советским, а также донским правительствами с другой.

В начале XXI века отечественная историография проблемы Гражданской войны стала переживать новый всплеск научного интереса, вызванный необходимостью определённой систематизации и фильтрации всех опубликованных материалов сложного постсоветского десятилетия. Действительно, ситуация в научном сознании относительно этой важной для нашей страны исторической эпохи находилась в крайне хаотичном состоянии. Старые идеологические догматы, на которых зиждилась отечественная историография, рухнули, что привело к реальной вакханалии на историческом поле советского прошлого.

Появление публикаций, ставивших своей целью сформировать новый объективный взгляд на события гражданского противостояния в России, в том числе и на региональном уровне, стало крайне своевременным и актуальным. Среди работ этого историографического этапа выделим публикацию А. Бугаева, в которой имеются отдельные материалы по интересующим нас событиям относительно ситуации в Таганроге и вокруг него в период немецкой оккупации. Однако автор, по-видимому, из-за отсутствия достаточного количества достоверной источниковой базы, не углубился в этот вопрос и затронул его в рамках рассмотрения проблемы Гражданской войны на Дону в целом [5].

Среди работ, пополнивших современное историографическое поле, выделим и зарубежных авторов. Наиболее интересной с точки зрения нашего предмета исследования представляется публикация немецкого историка Нахтигаля Райнхарда [39]. Содержание его книги свидетельствует о серьёзной аналитической работе с документами, как из немецких, так и российских архивов, что позволило не только значительно расширить документальную базу исследуемой проблемы, но и создать весомый труд по истории немцев на Дону. Представленная публикация содержит в себе интересные факты относительно событий в Таганроге и его округе в 1918–1920 годах.

Таким образом, тематика гражданского противостояния в России начала XX века, и её региональная составляющая нашли должное освещение в исторической литературе. Тем не менее, сама проблематика настолько неоднозначна, а её внутреннее содержание столь широко и многообразно, что требует, без сомнения, дальнейшей проработки и анализа, в том числе и в связи с новыми возможностями доступа к ранее закрытой источниковой базе.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Актуальные вопросы историографии Октября на Дону и Северном Кавказе. Ростов н/Д, 1986 – 138 с.
2. Антонов-Овсеенко В.А. Записки о гражданской войне. В 4-х т. Т. 1. М., 1924. – 271 с.
3. Богаевский А.П. Ледяной поход. Воспоминания 1918 г. Нью-Йорк, 1963. – 150 с.
4. Боффа Д. История Советского Союза. В 2 т. Т.1. М., 1994. – 629 с.
5. Бугаев А. Очерки истории гражданской войны на Дону (февраль 1917 г. – февраль 1918 г.). Ростов н/Д, 2010. – 400 с.
6. Бойков С., Буркин Н., Кондюрина З. Октябрь на Северном Кавказе. Ростов н/Д, 1934 – 159с.
7. Венков А.В. Печать сурового исхода: к истории событий 1919 года на Верхнем Дону. Ростов н/Д, 1988. – 189 с.
8. Венков А.В. Донское казачество в гражданской войне (1918–1920). Ростов н/Д, 1992. – 124с.
9. Венков А.В. Антибольшевистское движение на юге России на начальном этапе гражданской войны. Ростов н/Д, 1995. – 128 с.
10. Верт Н. История Советского государства: 1900–1991. М., 1995. – 543 с.
11. Голубев А.В. Гражданская война 1918–1920 гг. М., 1932. – 224 с.
12. Городецкий Е.Н. Советская историография Великого Октября, 1917 – середина 1930-х гг.: Очерки. М., 1981. – 367 с.
13. Гражданская война 1918–1921 гг. / Под общ. ред. Бубнова С.С. В 2 т. М., 1928–1930.
14. Гражданская война в СССР / Под общ. ред. Азовцева Н.Н. В 2 т. М., 1980.
15. Губарев К.В., Бобров Д.И. Красный десант. Истпарт, Таганрог, 1927. – 56 с.
16. Губарев К.В., Бобров Д.И. Немецкая оккупация. Истпарт, Таганрог, 1929.
17. Гугов Р.Х., Козлов А.И., Эстенко Л.А. Вопросы историографии Великого Октября на Дону и Северном Кавказе. Нальчик, 1988. – 284 с.
18. Деникин А.И. Очерки Русской Смуты. В 2 т. Париж, 1921–1922.
19. Денисов С.В. Гражданская война на юге России 1918–1920 гг. Кн. 1. Константинополь, 1921. – 143 с.

20. Добрынин В.В. Борьба с большевизмом на юге России. Участие в борьбе донского казачества. Прага, 1921. – 117с.
21. Ермолин А.П. Революция и казачество (1917–1920 гг.). М., 1982 – 224 с.
22. Зеленская Т.В. Некоторые аспекты научного осмысления истории Гражданской войны на Дону // Вектор развития современной науки. Материалы Международной (заочной) научно-практической конференции. Под общ. ред. А.И. Вострецова. София, Нефтекамск, 2016. С. 46 - 51.
23. Империалистическая интервенция на Дону и Северном Кавказе / Под общ. ред. И.И. Минца; отв. ред. А.И. Козлов. М., 1988. – 261 с.
24. Историография гражданской войны и империалистической интервенции. М., 1983. – 240с.
25. История гражданской войны в России 1917–1922 гг. В 5 т. М., 1935–1960.
26. История СССР с древнейших времен до наших дней. В 12-ти томах. Т. 7. М., 1967 – 751 с.
27. Карр Э. История Советской России 1917–1923. В 2 т. М., 1990.
28. Киревко Ю.К. Крах калединщины. М., 1975. – 245 с.
29. Кириенко Ю.К. Революция и донское казачество (февраль-октябрь 1917 г.). Ростов н/Д., 1988. – 250 с.
30. Козлов А.И. На историческом повороте. Ростов н/Д., 1977. – 216 с.
31. Краснов П.Н. На внутреннем фронте // Архив русской революции. Т. 1. Берлин, 1922. – 192 с.
32. Лукомской А.С. Воспоминания генерала А.С. Лукомского. Период Европейской войны. Начало разрухи в России. Борьба с большевиками. Т. 1. Берлин, 1922 -300 с.
33. Марушкин Б.И., Иоффе Б.З., Романовский Н.В. Три революции в России и буржуазная историография. М., 1977. – 280 с.
34. Минц И.И. История Великого Октября. В 3 т. М., 1973.
35. Москатов П.Г. Плечом к плечу. М., 1957. – 456 с.
36. Москатов П.Г. Рабочий класс Дона в борьбе за Советскую власть. Ростов н/Д., 1957. – 142с.
37. Найда С.Ф., Наумов В.П. Советская историография гражданской войны и иностранной военной интервенции в СССР. М., 1966. – 172 с.
38. Наумов В. Летопись героической борьбы: советская историография гражданской войны и империалистической интервенции в СССР. М., 1972. – 472 с.
39. Нахтигаль Р. Донские немцы 1830–1930. Waldemar Weber Verlag Augsburg. 2007. – 244 с.
40. Плужников М.И. Заре навстречу. Ростов н/Д., 1982. – 158 с.
41. Поликарпов В.Д. Начальный этап гражданской войны. М., 1980. – 372 с.
42. Проблемы истории казачества XVI–XX вв. / Отв. ред. А.И. Козлов. Ростов н/Д.,1995. – 181с.
43. Проблемы казачьего возрождения. Сб. науч. ст. / Отв. ред. А.И. Козлов. Ростов н/Д., 1996. – 88 с.
44. Рабинович А. Большевики приходят к власти. М., 1989. – 413 с.
45. Сергеев В.Н. Банкротство мелкобуржуазных партий на Дону. Ростов н/Д., 1979. – 152 с.
46. Сергеев В.Н. Политические партии в южных казачьих областях (1917–1920 гг.). Ростов н/Д., 1993. – 131 с.
47. Сергеев В.Н. Советы Дона в 1917 году: (борьба партий в Советах между двумя революциями). Ростов н/Д., 1987. – 238 с.
48. ТГЛИАМЗ. Фонд № 07-27. Москатов.
49. Фельштинский Ю. Крушение мировой революции. Брестский мир: Октябрь 1917 – ноябрь 1918. М.: ТЕРРА, 1992. – 656 с.
50. Фурманов Д.А. Красный десант // Пролетарская революция. 1927. № 9.
51. Хмелевский К.А. Крах красновщины и немецкой интервенции на Дону. Ростов н/Д., 1965. – 226 с.
52. Хмелевский К.А., Хмелевский С.К. Буря над Тихим Доном: исторический очерк о гражданской войне на Дону. Ростов н/Д., 1984. - 176 с.
53. Шерман И.Л. Советская историография гражданской войны в СССР (1920–1931). Харьков, 1964. - 338с.
54. Эдлер фон Ренненкампф В.Н. Воспоминания. М.: Посев. 2013. – 304 с.
55. Янчевский Н.Л. Краткий очерк истории революции на Юго-Востоке (1917–1920). Ростов н/Д., 1924. – 74с.
56. Keep Jonn. The Russian revolution. A study in masse mobilize, ticn. London, 1976. - 614с.
57. Kenez P. Civil war in South Russia, 1919–1920: The defeat of the whites. California, 1977. – 378с.
58. Tintrup Hans. Krieg in der Ukraine. Auf zeich nung eneines deutschen Offiziers. Essener Verlaganstalt. Essen. 1938. – 211 с.

П.С. Качевский, Р.Н. Раскосов

НЕКОТОРЫЕ ИТОГИ ОБСЛЕДОВАНИЯ АРХЕОЛОГИЧЕСКИХ ПАМЯТНИКОВ НА ТЕРРИТОРИИ НЕКЛИНОВСКОГО РАЙОНА В 2006 ГОДУ

Аннотация: В статье представлены неопубликованные в свое времярезультаты историко-археологического мониторинга, проводившегося на территории современного Неклиновского района Ростовской области студентами и преподавателями исторического факультета Таганрогского государственного педагогического института в 2006 году. Авторы описывают и анализируют свои находки и их историко-культурное значение, размышляют о проблемах и перспективах развития современных археологических изысканий в районе Таганрога.

Ключевые слова: некрополь, спасательные раскопки, поселение, городище, археологические разведочные исследования.

P. Kachevskiy, R. Raskosov

SOME RESULTS OF THE SURVEY OF ARCHAEOLOGICAL MONUMENTS ON THE TERRITORY OF NEKLINOVSKIY DISTRICT IN YEAR 2006

Abstract: the article presents the results in due time unpublished historical and archeological monitoring carried out on the territory of Neklinovskiy district of Rostov region students and professors of the Faculty of history of the Taganrog State Pedagogical Institute in 2006 year. The authors describe and analyse their findings and their historical and cultural value, think about the problems and prospects of development of modern archaeological research in the area of Taganrog.
Keywords: necropolis, rescue excavation, settlement, settlement burial, archaeological research.

В полевом сезоне 2006 г. силами Научного общества археологии и краеведения при историческом факультете ТГПИ проводились работы по обследованию археологических памятников в Неклиновском районе Ростовской области. Всего было обследовано 18 памятников. В ходе разведочных исследований было открыто два новых пункта, где были обнаружены среднепалеолитические кремневые изделия–местонахождения, условно названные Натальевка IA и Натальевка IIA.

Контрольный осмотр ряда бытовых памятников показал, что большая часть стоянок и поселений находится под угрозой гибели. Причиной тому обвалы и оползни береговых обрывов, происходящие при сгонно-нагонных ветрах, на что указывал еще П.А. Ларенок при проведении исследований объектов археологии в регионе в 1990-е гг. [10,28-29]. Среди осмотренных памятников наибольшим разрушениям подвергаются: поселения – Самбекское, Морская-I, Натальевка-I, Натальевка-II; стоянка Рожок-I.

Обследование многослойной среднепалеолитической стоянки Рожок-1 подтвердило предположения о значительных разрушениях территории памятника, причиненных морем со времени раскопок 1961-1962 гг. Так, в основании береговой террасы западнее раскопа Н.Д. Праслова[13, 26] было выявлено компактное скопление костей ископаемого млекопитающего. Скопление костей находилось на уровне пляжа и интенсивно разрушалось морскими приливами, поэтому было принято решение о расчистке и извлечении костей.

В ходе расчистки стало ясно, что скопление представляет собой анатомическое залегание костей конечности Equus caballus, подобное закрытому комплексу, исследованному Н.Д. Прасловым в верхнем мустьерском слое стоянки Рожок-II[13, 55]. Стратиграфическая позиция находки позволяет также связать ее с VI, самым нижним, горизонтом стоянки Рожок-I [13, 29]. Помимо костей при расчистке был найден зуб, как выяснилось, не принадлежащий лошади. Наибольшее сходство зуб обнаруживает с зубами палеоантропов. Для человека современного типа размеры зуба несколько великоваты, зато для Homo sapiens neandertalensis вполне нормальны. Впрочем, до заключения специалистов, выводы о принадлежности зуба, по меньшей мере, гипотетичны.

В коллекции кремневых изделий, собранных на стоянке Рожок-I, выделяются скребок на проксимальном фрагменте пластины, а также редкая находка – конвергентное скребло, на «занозистой» ретуши которого сохранился фрагмент шерсти животного. Учитывая, что стоянка Рожок-I намного древнее палеолитических стоянок Северной Америки, где есть аналогичные находки кремневых орудий с прилипшими к их поверхностям фрагментами кожи и мяса [14, 277], данную находку можно считать уникальной. Это лишний раз подчеркивает необходимость проведения спасательных раскопок стоянки Рожок-I, индустрия которой считается эталоном для типа Рожок, варианта микромустье обыкновенное, в классификации восточноевропейского мустье, предложенной В.Н. Гладилиным [3,104].

Большой интерес представляет поселение Натальевка-II, расположенное близ юго-западной окраины села Натальевка приблизительно в трех километрах от исследованного в 1995 и 2005 гг. древнерусского поселения Натальевка-I [8]. Здесь в береговом обрыве были зафиксированы контуры трех котлованов, возможно от жилищ полуземляночного типа, несколько хозяйственных ям (не менее пяти), а также остатки каменных конструкций и отдельные каменные плиты. Одна из ям была раскопана местными жителями. По их рассказам, она содержала костяк крупного животного (корова или конь), захороненного целиком, а также ручку красноглиняной амфоры, покрытой белым ангобом. В соседней яме колоколовидной формы, практически полностью уничтоженной береговыми обвалами, были найдены разрозненные фаланги человеческих пальцев.

Судя по подъемному материалу, поселение Натальевка-II относится к XIII-XIV вв. Среди собранной керамики преобладают фрагменты позднесредневековых амфор. По мне6нию П.А. Ларенка, И.В. Волков вполне обоснованно причисляет их к т.н. “трапезундским” амфорам [9]. Согласно классификации В.В. Булгакова они относятся к сфероемкостным амфорам этапа 2 Kd, датируемого второй половиной XIII- XIV вв. [2]. Также на памятнике Натальевка-II встречены фрагменты тарной азакской керамики I группы, согласно исследованиям азовских археологов И.В. Белинского иА.Н. Масловского [1,194]. Можно отметить находку горлышка и ручки мелкоформатной амфоры второй половины XII - XIII вв. Согласно И.В. Волкову, она определяется как амфора типа клейма SSS[9].

В целом, поселение Натальевка-II представляется весьма перспективным в плане проведения стационарных работ, тем более что памятники оседлого населения золотоордынского времени на территории Северо-Восточного Приазовья не раскапывались [8, 128].

На поселении Натальевка-I, в 200 метрах юго-западнее места раскопок 2005 г., было выявлено несколько разрушающихся хозяйственных и зерновых ям, в одной из которых был расчищен развал тулова коричневоглиняной амфоры типа 1 ВС, датирующейся второй половиной X – XI вв. [2]. В собранной коллекции подъемного материала количественно преобладают фрагменты керамики XII-XIII вв., но встречается много фрагментов лепной и гончарной керамики VIII-X вв., найдены и фрагменты лепных орнаментированных сосудов эпохи поздней бронзы. Любопытно, что многие фрагменты амфор и краснолощеных кувшинов XII-XIII вв. имеют следы ремонта в виде просверленных отверстий. Подводя итоги осмотра поселения Натальевка-I, можно отметить, что памятник отличается обилием подъемного материала, а его спасательные исследования необходимо продолжать.

Осмотр поселения Ново-Золотарево, открытого П.С. Качевским в 2004-2005 гг. в окрестностях д. Золотарево на северо-восточном побережье Миусского лимана, показал, что памятник находится в удовлетворительном состоянии. Керамика, собранная на поселении относится к IX-X вв. Можно отметить находку фрагмента венчика гончарного горшка с внутренней закраиной под крышку. Показательно, что лепная керамика имеет примеси кварца и не имеет примесей дробленой ракушки, что нехарактерно для салтовских поселений, расположенных по берегам Таганрогского залива и Миусского лимана. Возможно, что данная лепная керамика была изготовлена в районе современного Преддонбасья [10, 130]. При осмотре побережья лимана западнее границы поселения – балки «Кабанья» было найдено несколько кремневых отщепов и нуклевидный обломок кремня. Датировка этих находок неясна.

Гораздо более значимые материалы были собраны на территории средневекового поселения Морская-I, протяженность которого составляет около полутора километров. Наиболее интересный участок памятника расположен на восточной окраине Дома Отдыха. Здесь, в обрыве второй надпойменной террасы, были зафиксированы остатки пяти хозяйственных и зерновых ям. Судя по фрагментам керамики, собранным на осыпях под ямами, 4 ямы датируются салтовским временам, а 1 яма относится к XIII-XIV вв. Любопытно, что на дне одной из салтовских ям находится массивная каменная плита, назначение которой непонятно.

Подъемный материал, собранный на поселении Морская-I, представлен несколькими сотнями фрагментов лепной и гончарной керамики VIII-IX вв. Среди обломков тарных сосудов преобладают фрагменты амфор с зональным рифлением. Это амфоры т. н. «причерноморского» типа, датируемые VIII-IX вв. [12,472-473]. Фрагменты амфор других типов пока неопределимы. Столовая керамика представлена обломками крупных серолощеных кувшинов аланского типа, а также тонкостенными фрагментами сосудов, по наличию характерных примесей в тесте и профилю ручки относящихся к ойнохойям скалистинского типа, верхняя граница распространения которых – IX в. [11, 331-333]. Фрагменты лепной керамики, имеющие характерную примесь ракушки, принадлежат горшкам и котлам с внутренними ушками. Горшкиимеют линейный орнамент по тулову (реже линейно-волнистый), венчики, как правило, не орнаментированы вовсе, но в одном случае верх венчика украшен оттиском шнура.

Среди других находок можно отметить каменный курант, имеющий с обеих сторон два одинаковых знака, интерпретируемых как тюркские рунические символы, аналогии данным знакам прослеживаются довольно широкие [7, рис.1,47; рис.2,1]. Знаки нанесены в технике пикетажа. Имеется находка керамической пробки, сделанной из стенкиамфоры. Представляютинтерес находки кремневых изделий неолитического облика и кусочков окаменевшего дерева. Видимо, к этой же группе находок следует отнести и песчаниковую плитку (грузило?) с отверстием, пробитым в технике пикетажа. Аналогии последней находке есть среди материалов ранненеолитической стоянки Раздорская II [15, 38]. Не исключено, что на территории поселения Морская-I присутствует и слой эпохи неолита, хотя современная топография памятника представляется как нехарактерная для неолитических стоянок.

Осмотр позднепалеолитической стоянки Чулек I выявил, что наряду с собственно палеолитическими артефактами на памятнике встречаются фрагменты керамики эпохи поздней бронзы, I-III вв. н.э. и VIII-X вв. Ранее факт наличия на стоянке находок других эпох не отмечался [6, 131-136]. Что касается кремневых изделий эпохи позднего палеолита, то они близки к индустрии раннего ориньяка типа «кремс-дюфур», прослеживаемой по материалам исследований стоянки Сюрень I [4, 66], опубликованным Ю.Э. Демиденко [5,42]. Можно также отметить большое сходство с позднепалеолитическими кремневыми изделиями Самбекского поселения. Находка в 2006 году на территории памятника Чулек - I кремневой пластины, залегавшей в материковом суглинке, в

скреперной ходке близ автотрассы Ростов-Таганрог, позволяет отнестись с оптимизмом к возможности открытия позднепалеолитического культурного слоя.

Местонахождения Натальевка IA и Натальевка IIA были открыты студентом исторического факультета Таганрогского пединститута Р. Раскосовым при осмотре памятников археологии у села Натальевка. Находки кремневых изделий в обоих пунктах приурочены к устьям древних балок. Более перспективным представляется местонахождение Натальевка IA, где наряду с кремневыми изделиями найдена ископаемая фауна. Находки здесь локализуются на компактном участке берега под обрывом. Кремневые изделия имеют глубокую патину. Преобладают отщепы, найден нуклевидный обломок кремня со следами снятия отщепов мустьерского типа.

Таким образом, работы по обследованию памятников археологии, проведенные в 2006 году на территории Неклиновского района Ростовской области, показали, что большинство памятников является весьма перспективными в плане проведения более детальных исследований. Актуальность раскопок многих древних поселений и стоянок обусловлена также их крайне неудовлетворительным состоянием.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Белинский И.В., Масловский А.Н. Типологическая характеристика материалов раскопок участка золотоордынского Азака (г. Азов, ул. Московская 7) // Историко-археологические исследования в Азове и на Нижнем Дону. Азов, 1998, вып. 15.
2. Булгаков В.В. Византийские амфоры IX-XIV вв.: основные типы // Восточноевропейский археологический журнал. М., 2000, вып. 4(5).
3. Гладилин В.Н. Проблемы раннего палеолита Восточной Европы. Киев, 1976.
4. Демиденко Ю.Э. Навес Сюрень-1 (Крым): индустриально-хронологическая колонка памятника и ориньякские комплексы // Археологические записки. Вып. 2. Ростов-на-Дону, 2002.
5. Демиденко Ю.Э. Верхний палеолит Крыма: индустриально-хронологическая вариабельность // Археологические записки. Вып 3. Ростов-на-Дону, 2003.
6. Каменецкий И.С. Чулекская верхнепалеолитическая стоянка // Краеведческие записки Таганрогского краеведческого музея. Вып. 2. Ростов-на-Дону, 1964.
7. Кызласов И.Л.Палеографическое исследование азиатских рунических алфавитов // Советская археология, 1991, №4.
8. Ларенок В.А. Археологические памятники Нижнего Дона золотоордынского времени // Тезисы VII Донской археологической конференции «Проблемы археологии Юго-Восточной Европы». Ростов-на-Дону, 1998.
9. Ларенок П.А. Таганрогский мыс и Порто Пизано XI-XIV вв. // Энциклопедия Таганрога. Ростов-на-Дону, 1998.
10. Ларенок П.А. Северо-Восточное Приазовье и дельта р. Дон в VIII-X вв. // Тезисы VII Донской археологической конференции «Проблемы археологии Юго-Восточной Европы». Ростов-на-Дону, 1998.
11. Нидзельницкая Л.Ю. Раннесредневековая керамика из западного пригорода Танаиса // Историко-археологические исследования в Азове и на Нижнем Дону. Вып. 18. Азов, 2002.
12. Нидзельницкая Л.Ю. Новые данные к датировке поселения Мартыново-I // Историко-археологические исследования в Азове и на Нижнем Дону. Вып. 20. Азов, 2004.
13. Праслов Н.Д. Ранний палеолит Северо-Восточного Приазовья и Нижнего Дона. Л., 1968.
14. Филлипс П. Трассологические исследования в Великобритании // Советская археология, 1991, №2.
15. Цыбрий В.В. Исследование ранненеолитической стоянки Раздорская II в 2003 году // Историко-археологические исследования в Азове и на Нижнем Дону. Вып. 20. Азов, 2004.

И.Н. Смирнов, В.К. Смирнова

ИДЕЙНАЯ ПЛАТФОРМА РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВА В ЕВРОПЕ

Аннотация: В статье рассматривается значимость усилий многих интеллектуалов по созданию концепции социального государства. Особое внимание уделяется тому, что не всё в деле разработки проекта социальной системы принадлежит европейским мыслителям. Немало работы было проделано до того, как началась история Европы, и появился европейский вектор развития данной темы.

Ключевые слова: социальная система, социальное государство, социальное законодательство, социальная политика.

I.N. Smirnov, V.K. Smirnova

IDEOLOGICAL DEVELOPMENT PLATFORM THE WELFARE STATE IN EUROPE

Abstract: The article discusses the significance of the efforts of many intellectuals to establish the concept of the welfare state. Special attention is paid to the fact that not everyone in the development project of the social system belongs to European thinkers. A lot of work was done before he started the history of Europe and there are European vector of development of the topic.

Keywords: the social system, welfare state, social legislation, social policy.

Социальное законодательство, нынче составляющее основу жизни любого приличного государства, сформировалось и пустило корни в буржуазной реальности европейцев в период нового времени. Однако европейская цивилизация не была первой на пути социального наполнения государственной жизни. Не здесь ранее всего заговорили о социальной функциональности политики. Об этом усердно и добросовестно, задолго до европейцев, писали и говорили многие древние авторы. Слова с гневной критикой сложившегося порядка вещей, которые в 1760-е гг. высказал польский мыслитель С. Конарский, не раз звучали в прежние времена. Осознавая необходимость перемен, он писал: «Мы жалуемся на несправедливые и часто бесстыдно продажные суды, на безнаказанные клятвопреступления, которые превратились уже почти в привычку, на непереносимые обиды от более знатных и сильных, на то, что повсюду много тиранов и тирании над более слабыми… Каждый гражданин словно ни о чем другом не думает, лишь бы ему было хорошо, а остальные пусть погибают…» [1]. Кто же из мыслящих людей прошлого мог бы с этим поспорить? Поляк прав. Жизнь, порой, крайне несправедлива по отношению к людям. Власть часто равнодушна к нуждам простых людей. Если попытаться продолжить мысль, то можно прийти к выводу о том, что власть на многих этажах государственной жизни черства, пренебрегает интересами простых людей, а зачастую даже «сорит» людьми ради собственных утех, организуя войны, сводящие на нет ценность человеческой жизни. Разве может кто-либо усомниться в том, что об этом не говорили в стародавние времена, когда выдающихся мыслителей было не меньше, чем в новое время?

Концептуальный поворот, который привел к созданию буржуазной модели жизни с нужным социальным наполнением, был предопределен идеями и теориями, берущими начало еще в древнее время. Некие максимы лучшего общества, которые сегодня рассматриваются в качестве столпов благоустроенного социального государства, мы можем встретить в разных регионах мира. Эти идеи часто подавались под религиозным соусом с незапамятных времен разными народами. Поэтому справедливо говорить о том, что к буржуазным ценностям подбиралось человечество не только благодаря европейцам. Свой вклад в создание несущих конструкций социальной системы внесли, и древние китайцы, и жители Древнего Вавилона, и древние греки с римлянами. В призывах освободить человечество от привилегий, от неравенства, которые во все времена звучали на устах людей, независимо от цвета кожи, места жительства, угадываются первоэлементы будущего проекта социального государства и социального законодательства. В средние века с призывом создать общество на принципах равенства, справедливости, отсутствия эксплуатации выступали многие лидеры народных движений. Таковым был, например, Т. Мюнцер, лидер плебейской реформации в Германии, придерживавшийся взглядов утопического социализма. Не может быть сомнений в том, что «социальная буржуазность» плод умственной деятельности представителей многих народов, живших в разное время. Заслуга европейцев состояла лишь в том, что они внести исправления в теорию социальной модели мироустройства, сделав ее пригодной для использования, и первыми на практике воплотили то, о чем мечтали многие мыслители в прежние времена.

Нельзя утверждать, что европейцам в новое время удалось легко насытить социальными концептами политику государства. Слишком тяжелым было наследие, которое им досталось от средних веков, – незабываемая роскошь элитарного общества при одновременном наплевательском отношении к простым людям. Не было внимательного, бережного отношения к простым подданным со стороны западных монархий даже в тех государствах, которые были развитыми и богатыми, во дворцах правителей которых роскошь «лилась» рекой. Бедность была центральным явлением европейского общества. Об этом не раз высказывались исследователи данного вопроса. В частности историк Ж. ле Гофф утверждал, что Европа жила, будучи «универсумом голода», всегда недоедала [2]. В этой связи не кажется удивительным тот факт, что в европейских языках присутствовала целая палитра слов, при помощи которых обозначали градации и оттенки этого голода. К простым людям, которые добывали нелегким трудом себе пропитание, отношение было устойчиво отрицательным. Широко известное описание французских крестьян XVII в., сделанное Ж. де Лабрюйером, сегодня вряд ли кого может оставить равнодушным. Но тогда такой взгляд был привычным. «Угрюмые животные, – писал Ж. де Лабрюйер, – самцы и самки, разбросанные по сельской местности, грязные и мертвенно бледные, испаленные солнцем, прикованные к земле, которую они роют и перелопачивают с непобедимым упорством; они владеют своего рода даром речи, и когда выпрямляются, то на них можно заметить человеческие лица, и они действительно люди. Ночью они возвращаются в свои логова, где они живут на черном хлебе, воде и кореньях.» [3]. Хуже не скажешь. При таком отношении к простым людям нельзя было ожидать от властей по-настоящему внимательное отношение, социальную поддержку населения за счет средств государства. На протяжении более 200 лет в европейских государствах шли к пониманию того, что необходимо думать о простых людях, действовать в направлении решительного улучшения их

материального положения, идти по пути расширения их социальных, экономических, политических и культурных прав.

Мысли о том, что иждивенческие настроения власть имущих являются, возможно, следствием некой душевной болезни, которая мешает им повернуться лицом к простому человеку, не раз приходили в голову европейским интеллектуалам. Но у всех известных западных теоретиков, идеологов нового времени были великие предшественники. Замысел социального государства, правда, только в «зародыше» в виде «рваных» фраз, слов и смыслов растекался по страницам произведений многих мыслителей древности и средневековья. Здесь следует вспомнить мыслителя Мо-цзы и его последователей представителей философской школы моизма в Древнем Китае, государственного деятеля Каутилью автора произведения «Артхашастра» в Древней Индии. Не обошли стороной эту тему известнейшие античные авторы, – Платон, Аристотель, некоторые представители стоической философии, Полибий, Цицерон и др. Особенно выделяются работы европейских социалистов-утопистов XVI – XVII вв., Т. Мора и Т. Кампанеллы. Государство на острове Утопия, которое «нарисовал» Т. Мор, чем не социальное? Город Солнца Т. Кампанеллы также во многом воспроизводит черты того государства, которое спустя десятилетия будет именоваться социальным. Взгляды и того, и другого мыслителя сыграли эвристическую роль на пути становления концепции социального государства. В содержании их работ угадываются даже некоторые элементы социального законодательства.

Исходные критерии выделения и элементы социального государства мы встречаем в произведениях идеологов нового времени, особенно эпохи Просвещения. Вопросы минимальных стандартов жизни простых людей рассматривали деятели английской революции Дж. Лильберн и Дж.Уинстенли, экономические мыслители А. Смит, С. де Сисмонди и др. Всех их объединяет понимание того, что должен быть минимальный достаток у каждого человека, именно то, что является самой важной характеристикой социального законодательства и сегодня обозначается минимальным размером оплаты труда, минимальным прожиточным минимумом. А.Смит справедливо заметил: «Ни одно общество, без сомнения, не может процветать и быть счастливым, если значительная часть его бедна и несчастна. Да кроме того, простая справедливость требует, чтобы люди, которые кормят, одевают и строят жилища для всего народа, получали такую долю продуктов своего собственного труда, чтобы сами могли иметь сносную пищу, одежду и жилище» [4, 73].

О некой пограничной черте, материальном достатке, ниже которого нельзя опускаться, ибо последствия этого могут быть самыми драматичными, говорили выдающиеся просветители Дж.Локк, Т. Гоббс, А. Смит, Ф.М.А. Вольтер, Ж.-Ж. Руссо, Ш.Л. Монтескье, И. Кант и др. Нищета лишает человека возможности предъявлять спрос на особый товар, который появился в результате титанической работы идеологов нового времени, – права и свободы человека. Голодный человек не может думать ни о чем другом, кроме как о хлебе насущном, – таков вывод едва ли не всех интеллектуалов эпохи Просвещения. Такие утверждения каждый раз подводили к мысли о том, что кто-то должен взять на себя ответственность за достижение минимальных стандартов жизни большинством граждан. Ответ на этот вопрос был окончательно найден в XIX в. Это не богатые люди, как кому-то казалось ранее. Группа имущих, не тот инструмент, при помощи которого можно было бы раз и навсегда справиться с бедностью – заскорузлой болезнью всей человеческой истории. Более того, находятся те интеллектуалы, которые целиком и полностью убеждены, что богатству нельзя доверять решение многих общественных недугов, в том числе проблему бедности. Л.Г. Морган ясно заявил, что проблему бедности, а на языке европейцев конца XIX – начала XX в. проблему создания среднего класса, можно решить, не договорившись с богатством, а только одержав победу над ним. Морган оптимистично заявлял: «Настанет время, когда человеческий разум окрепнет для господства над богатством», «интересы общества безусловно выше интересов отдельных лиц, и между ними следует создать справедливые и гармоничные отношения. Одна лишь погоня за богатством не есть конечное назначение человечества», а также «завершение исторического поприща, единственной конечной целью которого является богатство, угрожает нам гибелью общества, ибо такое поприще содержит элементы своего собственного уничтожения. Демократия в управлении, братство внутри общества, равенство прав, всеобщее образование освятят следующую, высшую ступень общества, к которой непрерывно стремятся опыт, разум и наука» [5]. Конечно, нищета большинства обществ слишком высокая цена, которую нужно платить за благополучие привилегированных сословий. Так, что прав Морган, заставляющий думать, что человек среднего достатка может появиться там, где удастся оседлать богатство. Заняться этим может только государство, социальное государство.

Стройная концепция социального государства и социального законодательства появлялась, отчасти, в знак протеста против принципов жизни старого феодального общества, а отчасти и в знак несогласия с особенностями формирующегося капиталистического общества. Наброски тако-

го государства в первую очередь мы встречаем в работах социалистов, **А. Сен-Симона, Ш. Фурье, Р. Оуэна**, которым была свойственна наибольшая критическая направленность взглядов.

Настоящее движение по пути выработки социальных функций государственной политики начинается в первой трети XIX в. Прежде, социальную роль государства рассматривали, как вторичную, следующую за экономической; иной раз эту роль даже игнорировали. В начале XIX в. категория «социальность» стала необычайно популярным понятием в научной лексике европейских ученых. Со временем интеллектуалы начали активно привязывать его к государству и государственной политике, утверждая, что «социальность» – это принцип существования имманентно присущий государству. Вскоре, появились модные дефиниции, – «социальная политика», «социальная рыночная экономика», «социальное законодательство», «социальный прогресс», без которых в конце XIX в. уже не могли обойтись многие гуманитарные науки. В 1850 г. появляется самое востребованное в истории понятие – «социальное государство». Его ввел в науку и в политическую практику немецкий ученый Л. фон Штейн.

Подсказки европейским интеллектуалам касательно того, каким должно быть социальное государство и что в себя должно вбирать социальное законодательство, подбрасывала сама жизнь. С одной стороны, важнейший пласт достижений общественной мысли, послуживший основой для развития социального законодательства, формировался на почве борьбы с дискриминационными законами, например, теми, которые лишали рабочих права на объединение и стачку (закон Ле Шапелье во Франции, 1791 г.; закон Питта в Великобритании, 1799 г.). Эти законы были приняты представителями власти в союзе с представителями бизнеса. С другой стороны, в обстановке буржуазно-демократических революций середины XIX в. на историческую арену вышел рабочий класс с социально-экономическими и политическим требованиями. В такой ситуации многие мыслители, представители различных направлений общественной мысли (христианские социалисты, левогегельянцы и др.) отошли от созерцательности, отказались от прежних иллюзий, опустились «с небес на грешную землю», и, преодолев рамки «чистой» философии о воплощении абсолютного духа в государстве, заговорили о социальных реалиях времени.

В XIX в. немало мыслителей ставили вопрос о том, что простые люди имеют право на сносное существование. В конце этого века и начале следующего свою точку зрения они выдавали под благозвучным названием – социальное законодательство, благодаря чему сделали первый и важный шаг на пути развития корпуса минимальных требований к социальным гарантиям населения. Интеллектуалы подняли вопрос о социальных правах человека и государственном регулировании социальных отношений. Французский юрист Л. Дюги выдвигал идеи социальной солидарности и «государства-добра». Американский государственный деятель и ученый В. Вильсон писал об обязанности государства создавать всем равные возможности и поддерживать определенный уровень жизни. В России с идеей социальных прав и социальных обязанностях государства выступал видный мыслитель П.И.Новгородцев.

Надо сказать, что не все мыслители приступали к рассмотрению данной важной темы с одинаковыми намерениями. *Одни* развивали эти идеи из гуманных соображений, думая о повседневных трудностях простых людей, искренне желая им лучшей жизни и счастья. Мыслители-гуманисты в унисон твердили о том, что минимум благ для каждого человека – это необходимое условие жизни, и продиктовано оно родовой принадлежностью к человечеству. Они не раз заявляли, что государство обязано взять на себя ответственность за благосостояние граждан, гарантировать социальную поддержку всем членам общества. В конце XIX – начале XX в. уже выдвигались требования по выработке программ социального обеспечения и социальной защиты малообеспеченных, по введению бюджетного финансирования социальных программ и выработке механизмов социальной политики в виде государственного социального страхования (медицинского, пенсионного, по болезни, от несчастных случаев на производстве). В некоторых странах эти социальные программы не только были разработаны, но и осуществлены, например, в Германии в 1880-е гг.

Другие мыслители брались за рассмотрение темы социальной функциональности политики, больше думая не о простых людях, а о сохранении прав и привилегий аристократии. На первый взгляд эта мысль кажется абсурдной. Зачем им отягощать собственный мозг тем, что явно не отвечает их корыстным интересам? Дело в том, что в периоды некой социально-политической зрелости, когда население задумывается о несправедливости жизни, простые люди начинают предъявлять претензии государству и имущим классам. В сложившихся условиях благополучие последних оказывается под ударом. В такой обстановке поневоле будешь согласен отказаться от одной части благ, чтобы сохранить при себе другую их часть, в идеале – отказаться от меньшего, чтобы сохранить большее. В умах и устах последних мыслителей, назовем их расчетливыми циниками, социальная философия минимальной достаточности обретала осязаемые формы только на почве страха, – страха потерять все. Признаться в том, что они этого боялись, они, конечно, не желали, ибо

показать, что ты чего-то боишься, всегда считалось слабостью. Только за редким исключением они говорили прямо о страхе перед народным протестом и о готовности чем-то поделиться с народом. Чаще всего они прибегали к разнообразным стилистическим приемам (гиперболизация, метафора и др.), дабы с их помощью скрыть от людских глаз, «закрасить» чувство страха перед возможным недовольством, которое способно отобрать все, что было нажито.

Как бы то ни было в XIX в. произошел колоссальный перелом в развитии общественной мысли. Раньше господствовала идея государства, как ночного сторожа, не вмешивающегося в отношения между людьми. Теперь, как из рога изобилия идеи пополняли копилку социальных прав и гарантий, формируя социальное законодательство.

Это законодательство стало стержнем созданных европейскими интеллектуалами нового времени основных концепций социальной системы. Их – четыре.

Концепция Л. фон Штейна отводила государству ряд важных функций по восстановлению равенства и свобод всем без исключения. Государство обязано, подчеркивал он, поддерживать абсолютное равенство в правах для всех различных общественных классов, обязано способствовать экономическому и общественному прогрессу всех граждан, так, чтобы беднейшие классы медленно, но верно подтягивались до уровня богатых.

Либеральная концепция социального государства Ф. Науманна провозглашала тезис перманентных социальных реформ, видя в осуществлении постоянных преобразований залог защиты прав собственности и, как результат, социальный порядок, социальную гармонию.

Концептуальные положения А. Вагнера настраивали на позитивную волну, заставляя думать о том, что по мере создания социального государства на месте буржуазного появиться государство всеобщего благоденствия, в котором не будет места для борьбы классов, а государство станет самым рачительным хозяином в экономике и гарантом социальной и политической стабильности.

Значительным событием в мире проектов социального государства станут работы У. Бевериджа. В начале XX в. он разработает очередную конструкцию социальной системы, в которой свяжет между собой социальную и экономическую политики государства. Именно эта теоретическая конструкция окажется наиболее пригодной для практического воплощения во многих странах Европы. Беверидж сформулирует важнейшие направления, в соответствии с которыми на годы вперед будет осуществляться политика социального государства (полная занятость, социальное страхование населения, гарантии среднедушевого дохода, бесплатное здравоохранение, контроль над ценами и уровнем заработной платы и др.).

Таким образом, становится понятным, что концепция социального государства возникла не в Европе, не европейцы могут считаться ее родоначальниками. Появилась она как грандиозный исторический проект благодаря усилиям многих народов. В ряде случаев европейским исследователям было достаточно провести хорошую работу, обобщающую багаж знаний предшественников, в том числе древних авторов. Но вот чего не отнять у европейцев, так это то, что именно они создали реальную почву для практического воплощения прогрессивного замысла. Кроме того, результатом их усилий станет реализация проекта с использованием свежих, новых идей, появившихся в их более раскрепощенной общественной обстановке. В конце XIX – начале XX в. в ряде государств Европы сложились требуемые условия, благодаря которым концепция социальной системы с нужным наполнением начала находить свое место в реальной действительности. Конечно, обстоятельства укоренения в европейской практике теории социального государства были сложными. Имели место различные толкования теоретических положений, различные масштабы осуществления проекта такого государства в той или иной стране. Тем не менее, это нисколько не умаляет заслуг европейцев перед историей. Им было суждено сделать важный и самый трудный первый шаг на пути создания социального государства с соответствующим законодательным сопровождением.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1.Политическая карта Европы и мира в XVIII веке. [Электронный ресурс] – URL: http://new-ref.ru/istoriya/vseobschaya-istoriya.-istoriya-novogo-vremeni-7-klass/19.-politicheskaya-karta-evropyi-i-mira-v-xviii-veke.html (дата обращения: 16.09.2016).

2.Ле Гофф Ж. Цивилизация средневекового Запада / Ж. ле Гофф [Электронный ресурс] – URL:http://modernlib.ru/books/le_goff_zhak/civilizaciya_srednevekovogo_zapada/read_18/ (дата обращения: 15.09.2016).

3.Геноцид аборигенов нового света. [Электронный ресурс] – URL: http://ucrazy.ru/interesting/1400120377-genocid-aborigenov-novogo-sveta.html (дата обращения: 05.09.2016).

4.Смит, А. Исследование о природе и причинах богатства народов / А. Смит. – М: Изд-во социально-экономической литературы, 1962. – 677 с.

5.Морган, Л.Г. Древнее общество / Л.Г. Морган [Электронный ресурс] – URL: http://padaread.com/?book=36215& (дата обращения: 05.06.2016).

Раздел IV. ПРАВО

Я.В. Коженко

ТЕОРЕТИКО-КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ДЕФИНИЦИЙ И СООТНОШЕНИЙ ГОСУДАРСТВЕННО-ЧАСТНОГО ПАРТНЕРСТВА И ГОСУДАРСТВЕННЫХ ЗАКУПОК *

Аннотация.В статье проводится анализ, направленный на исследованиеактуальных вопросов о соотношении понятий и институтов «государственно-частного партнерства» и «государственных закупок» для развития национальной системы контрактах отношений, совершенствования законодательства России, минимизации возможностей злоупотребления властью и создания благоприятного инвестиционного климата.Полученные выводы дополняют исследования в области развития административного договорного права, а результаты могут быть использованы в правотворческой и правоприменительной практике.

Ключевые слова:государственно-частное партнерство, государственные закупки, лоббизм, государственное управление, контрактная система.

Y.V. Kozhenko

THEORETICAL-CONCEPTUAL ANALYSIS DEFINITIONS AND RELATIONSHIPS OF PUBLIC-PRIVATE PARTNERSHIPS AND PUBLIC PROCUREMENT

Annotation. In the article the analysis focused on research questions about the correlation of concepts and institutions "public private partnership" and "public procurement" for the development of a national system of contracts relations, improvement of Russian legislation and to minimise the opportunity for abuse of power. The findings complement research in the development of administrative contract law, and the results of the study can be used in law-making and law enforcement.

Key words: public-private partnerships, public procurement, lobbying, public administration, procurement, contract system.

** Статья подготовлена при финансовой поддержке гранта Российского государственного научного фонда (РГНФ)№ 15-33-0121. «Государственно-частное партнерство в России: проблемы институционального развития и противодействия злоупотреблениям властью».*

Институт государственных закупок является неотъемлемой частью государственно-частного партнерства большинства государств мира. Однако единства мнений, как в терминологии, так и в оценке его сущности, в настоящее время не сложилось. Таким образом, становится достаточно актуальным вопрос о соотношении институтов «государственно-частного партнерства» и «государственных закупок» для развития национальной системы контрактах отношений, совершенствования законодательства Российской Федерации (далее РФ), минимизации возможностей злоупотребления властью и создания благоприятного инвестиционного климата.Проведенный анализ отечественной юридической и экономической литературы показал, что в науке не сложилось единого понимания по вопросу о соотношении и взаимосвязи институтов «государственно-частного партнерства» и «государственных закупок».

В целом, в период гуманитарного дискурса, когда отсутствовало целостное понимание форм и видов государственно-частного партнерства, сформировалась исследовательская традиция, представляющая собой набор различных (несомненно, близких друг к другу) теоретических позиций, множество проблем, вопросов и предложений по их разрешению**.** Она в большей степени отражает особенности, свойственные западным социально-гуманитарным наукам XX в., которыми являются бессистемность и методологический хаос, весьма неразвитый категориальный аппарат, составляющий основание исследовательских практик, подчеркнутая англосаксонская линия в оценке контрактной системы, процессов и механизмов ГЧП, что свидетельствует о «блуждании» между рациональной и эмпирической традициями науки.

В научной литературе вопрос о соотношении «государственно-частного партнерства» и «государственной закупки» исследовался с позиции системного, целостного, теоретического, исторического, деятельностного, праксиологического и сервисного подходов [2, с. 545].В каждом из этих подходов в большей или меньшей степени содержатся объяснительные аргументы, необходимые для формирования общей концептуализации национальной системы договорных отношений государственно-частного партнерства и государственных закупок в России. Безусловно, каждый подход, как и каждая теория должен представлять собой комплексную развивающуюся сис-

тему научного знания, которая отображает закономерные и существенные связи определенной области реальной действительности (в нашем случае – области формирования понятийного аппарата отечественного законодательства о государственно-частном партнерстве) и удовлетворяющая (по К. Попперу [4]) таким требованиям как непротиворечивость, проверка на фальсифицируемость и опытная экспериментальная проверяемость.

В этой связи, в рамках правового познания необходима как ревизия самих понятий «прокьюремент», «контрактная система», «государственно-частное партнерство», «муниципально-частное партнерство», «частно-публичное сотрудничество», «государственные закупки», «государственный заказ», «лоббистская деятельность», таки анализ развития отечественного феномена частно-публичных отношений основанных на методах цивилизованного лоббизма [1].

В контексте формирования теории понятийного аппарата законодательства о государственно-частном партнерстве актуальность приобретает позиция выраженная еще А. Эйнштейном, который считал, что любая научная теория (научный поход направленный на создание концепции) должна соответствовать следующим признакам: быть проверяемой на имеющемся опытном материале и не противоречить фактам; отличаться «логической простотой» своих предпосылок и соотношения между ними; иметь строго определенную область своего применения; содержать строго определенные утверждения; указывать путь создания новой, более общей теории, в рамках которой она сама может рассматриваться частным случаем [7]; характеризоваться многообразием предметов, которые она связывает в целостную систему абстракций.

По своим классическим признакам теория формирования понятийного аппарата законодательства о государственно-частном партнерстве может быть отнесена к разряду феноменологических теорий. Феноменологические теории описывают и структурируют процессы и явления, решают задачу упорядочивания и первичного обобщения относящихся к ним фактов.

Как справедливо отмечает И.В. Тимошенко такие теории формируются в конкретных сферах общественного бытия с привлечением специальной терминологии соответствующей области знания и имеют по преимуществу качественный характер в отличие от нефеноменологических теорий, которые не только отображают существенные связи между явлениями и их свойствами, но и раскрывают их механизм на основе мыслительных действий с некими абстрактными (т.е. идеализированными и оторванными от практики) объектами [6, с. 16-22].

В нашем случае такой сферой общественного бытия является сфера отношений государственно-частного партнерства в аспекте терминологической специфики нормативно-правового обеспечения их возникновения и урегулирования, а не язык закона вообще как средство регулирования и обеспечения любых абстрактных правовых отношений.

Основы научного поиска изучения, данных институтов были заложены в классических работах Е.В Гриценко, В.Ф. Попандопуло, Н.А. Шевелевой. Различные аспекты контрактной системы в сфере закупок товаров, работ и услуг для обеспечения государственных и муниципальных нужд рассматривались в работах В.Е. Белова, Н.А. Мамедовой, Е.В. Мигачева, Л.Л. Попова, С.В. Тихомирова.

В теоретико-методологическом с позиции современности определенную ценность при изучении данной темы представляют труды Э.И. Габдуллина, М.В Елесина, А.А. Кизим, И.В Рашкеева, О.Н. Тараненко, Е.Г. Сердцева, Н.ВФадейкина Т.Я Эрназаров.

Проведенный анализ отечественной юридической и экономической литературы показал, что в науке не сложилось единого понимания по вопросу о соотношении и взаимосвязи институтов «государственно-частного партнерства» и «государственных закупок».

Так А.В. Белицкая, А. Еганян обосновывают, позицию о том, что государственные закупки и государственные заказы не являются формой ГЧП и функционируют как отдельные самостоятельные институты. В качестве аргументов различия выделяются следующие. Во-первых, ГЧП в отличие от государственных закупок подразумевает со финансирование со стороны частного партнера. Во-вторых, ГЧП подразумевает разделение рисков между участниками партнерства. В-третьих, ГЧП носит долгосрочный характер (более 3х лет). В-четвертых, частный партнер участвует не только в создании объекта, но и в его последующей эксплуатации или обслуживании.

И.И. Смотрицкая, Л.М. Пахомова в рамках «целостного подхода» настаивают на том, что государственные закупки это одни из инструментов ГЧП - часть его сложного механизма [5, с. 232]. В вопросе о соотношении государственных закупок и ГЧП, необходимо отметить, что государственные закупки и государственные заказы выступают в качестве инструмента для стимулирования развития приоритетных проектов ГЧП (социально-значимые и инновационные, проекты) на основе долгосрочных государственных контрактов. Как показывает практика, что по целому ряду критериев значительная часть контрактов на закупку товаров и услуг для государственных и муниципальных нужд не предполагает использования механизмов ГЧП. Чаще всего это контракты

на закупки стандартной продукции, которая в больших объемах и многообразном ассортименте представлена на рынке.

Однако, выполнение определенных государственных контрактов предусматривает привлечение средств частных партнеров на условиях софинансирования и включает многообразные подрядные и субподрядные механизмы реализации контрактов с возможной интеграцией интеллектуальных и финансовых активов государства и частных субъектов. Так, при реализации долгосрочных контрактов на НИОКР, производство инновационной продукции могут возникать различные формы ГЧП.Другие авторы обосновывают позицию о том, что государственные закупки являются частью тендерного этапа ГЧП.

Так с позиции исторического подхода, понимание частно-публичного сотрудничества в целом и ГЧП в частности рассматривается закономерный процесс эволюции законодательства развивающийся под воздействием исторических социально-экономических и культурно-политических изменений.

Данный подход дает возможность подняться на уровень анализа социально-экономических, политических историко-цивилизационных и культурных процессов оказывающих влияние на развитие, изменение или исчезновение отдельных форм и видов ГЧП. Диахронное сравнение имеет особую значимость в историческом подходе, поскольку направленно на выявление эффективных форм и правовых механизмов ГЧП прошлого с целью совершенствования законодательства настоящего. Так, на месте отвлеченного абстрактного понимания ГЧП как универсальной и неизменной формы частно-публичных отношений утвердился взгляд на его развитие как на закономерный процесс перехода от возникновения относительно простых форм ГЧП к более сложным. В этой связи государственные закупки рассматриваются как относительно самостоятельная и обособленная в процессе эволюционного развития форма ГЧП.

Целесообразно подчеркнуть, что в мировой доктрине и практике вопрос о соотношении государственных закупок и ГЧП, также как и на постсоветском пространстве не имеет однозначного ответа по ряду причин. Национальное законодательство о правительственных закупках (в разных государствах мира) развивалось в соответствии с особенностями правовых систем и традиций. В силу этого выявляются существенные различия в законодательстве по вопросу о государственных закупках. В США, Франции, Италии существует целая система законодательных актов, посвященная правительственным закупкам, в то время как в Японии и Великобритании государственные закупки регулируются бюджетным законодательством. Отечественные и международные эксперты в области правительственных закупок комментируя содержание закона отмечают усложнение механизма правового регулирования за счет развития обширной системы подзаконных актов.

Так, для обеспечения нормального функционирования федерального закона от 5 апреля 2013 г. N 44-ФЗ «О контрактной системе в сфере закупок товаров, работ, услуг для обеспечения государственных и муниципальных нужд» принято множество подзаконных нормативных актов, а также ряда документов регионального уровня.

Например, субъекты РФ могут самостоятельно устанавливать дополнительные перечни товаров, работ, услуг, для закупки которых заказчик обязан проводить аукцион в электронной форме. Таким образом, значительный круг вопросов, касающихся контрактной системы в области закупок для обеспечения государственных и муниципальных нужд, в современной России отнесен к сфере регулирования подзаконных нормативных актов и региональных документов. От их содержания и своевременности принятия будет напрямую зависеть эффективность функционирования контрактной системы ГЧП в России [3, с. 722].

Проводя синхронное сравнение законодательств Всемирной торговой организации и стран Европейского Союза (с позиции исторического подхода) можно констатировать, что созданная система правительственных закупок в РФ не соответствует международным стандартам. Исследование особенности нормативно-правовой регламентации отношений в сфере государственных закупок и ГЧП в РФ позволяет сделать вывод о том, что повышение эффективности механизма правового регулирования возможно за счет: устранения конкурирующих норм ГЧП и государственных закупок; совершенствование конкурсной процедуры по отбору частного партнера; установление минимальных требований к конкурсной процедуре по отбору частного партнера; четкое разграничение сфер и случаев применения государственных закупок и других форм ГЧП.

Обобщая многообразие исследовательских позиций, можно заключить: институт государственных закупок является отдельной формой ГЧП, которая не может универсально применяться к ограниченному кругу правовых отношений в сфере государственно-частного партнерства.

В качестве общих признаков подтверждающих тезис о том, что государственная закупка является формой ГЧП можно выделить следующие: одной из сторон выступает публично-правовое образование; предусматривается расходование бюджетных (государственных средств); цель связана с обеспечением государственных нужд или реализацию государственных функций;

контракт чаще всего заключается по итогам конкурсных процедур. Проанализированные подходы каждый по-разному истолковывают правовую природу ГЧП. Их наличие говорит о весьма сложном и неоднозначном строении ГЧП, ее многофункциональности, многообразии форм и видов сложнейшем взаимодействии социально-экономических и культурно-политических факторов, определяющих вектор развитиячастно-публичного сотрудничества.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Коженко Я.В. Институционально-правовые формы лоббистской деятельности в современной России. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата юридических наук / Ростовский юридический институт МВД Российской Федерации. Ростов-на-Дону, 2007.
2. Коженко Я.В. Принципы сервисного государства: теоретико-правовой аспект // Современные проблемы науки и образования. - 2013. - № 2. – 545 с.
3. Коженко Я.В., Пашковский П.В. Формы и виды государственно-частного партнерства в условиях модернизации системы государственного управления в Российской Федерации // Современные проблемы науки и образования. - 2015. - № 2-2. –722.
4. Поппер К. Объективное знание. Эволюционный подход. - М., -2002.
5. Смотрицкая И.И. Экономика государственных закупок. - М.: Либроком, -2009. – 232с.
6. Тимошенко И.В. Концепция формирования понятийного аппарата российского законодательства об административной ответственности // Юристъ - Правоведъ. - 2007. - № 5. – 16 с.
7. Эйнштейн А. Физика и реальность. - М., 1965.

С.П. Федоренко

ПРАВОВЫЕ ЦЕННОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ РОССИЙСКИХ УСЛОВИЯХ

Аннотация. В работе анализируется роль и значение правовых ценностей в жизни современного российского общества. Изучается какая аксиологическая система легла в систему права Российской Федерации и насколько правовые ценности коррелируют с иными социальными ценностями российского общества. Изучается влияние правовых ценностей на формирование правовой духовной сферы человека и на эффективность правоприменительной практики.

Ключевые слова: правовые ценности. Правовая аксиология. Правовые ценности и российское общество.

S.P. Fedororenko

LEGAL VALUES IN THE LIFE OF MODERN RUSSIAN SOCIETY.

Abstract. The paper examines the role and importance of legal values in the life of modern Russian society. We study what axiological system laid down in the legal system of the Russian Federation and how legal values are correlated, with other social values of Russian society. The auhor wrote that the impact of legal values in the formation of the legal do, ecclesiastical spheres of human and on the effectiveness of law enforcement.

Key words: Legal value. Legal axiology. Legal value of Russian society.

В каждом современном обществе не зависимо от той правовой семьи, в которой находится парадигмирующая его государственность, постулируется система ценностей. Проблема социальных ценностей восходит своими корнями к временам гораздо более древним, нежели эра государственной организации общества. После того как человек обособился от остальной живой природы, происходит формирование системы ценностей, в которую входят не только природные факторы (климат, урожайность, обилие добытой и собранной в природе пищи и т.п.), но и предметы культуры, созданной им самим. Причем эта культура сразу же начинает делиться на материальную (одежда, оружие, плавательные средства и т.п.) и духовную (мифы, легенды, придания, табу, мононормы, передаваемые идеальным способом в условиях отсутствия письменности). Причем следует отдельно отметить, что само объединение людей в общество представляет собой ценность, носящую базовый характер. Так как без социальной интеграции не возможен процесс социализации, формирующий человека.

С возникновением государства встает вопрос о ценности права. Этот вопрос остается обсуждаемым, и дискуссионным по сей день, не смотря на его многовековую историю. Уже в Древней Греции мыслителипо-разному оценивали ценность права. Так Гераклит указывал, что: «Народ должен сражаться за закон, как за свои стены», а Демокрит считал, что: «Веленья законов надуманы, тогда как веленьям природы присуща внутренняя необходимость. Вдобавок веленья законов не суть нечто прирожденное, но результат соглашения, тогда как веленья природы суть нечто прирождённое, а не результат соглашения» [1. 83-84]. И далее во многих учениях, правовых научных

школах, научных концепциях мы видим обоснование различных аксиологических систем. Взять, например, школы конфуцианства и легизма в Древнем Китае, теологическую и либеральную доктрины в Европе позднего Средневековья, буржуазно-демократическую и марксистско-ленинскую доктрины в России период двоевластия и масса других примеров.

В современных российских условиях базовые социальные ценности закрепляются в Конституции Российской Федерации. Она провозглашает приоритет и незыблемость прав и свобод человека и гражданина, которые получают свою конкретизацию, как в тексте самой Конституции, так и в остальных законах и подзаконных нормативных правовых актах, действующих на территории нашего государства.

Профессор А.И. Овчинников указывает на то, что в последние годы в России сложилось целое самостоятельное направление конституционной аксиологии, под которой следует понимать область научно-теоретического познания конституционно-правовых ценностей, их иерархических взаимосвязей, объективации и отражения в конституционных нормах и принципах, приоритетах конституционно-правовой политики [2. 63]. Данное направление вызывает исследовательский интерес с различных позиций, в том числе и с позиций научной школы самобытности российской государственности и исторической судьбы российского государства.

Современное гуманитарное знание в качестве социальных ценностей определяет свойства предмета, процесса или явления, имеющие значение либо способные оказывать влияние на человека, семью, общество и государство. Ценности тесно сопряжены с интересами человека, и подчиняются законам социума, один, из которых указывает на неизбежность формирования иерархии. Если взять любую организацию трудовую, религиозную, муниципальную, государственную и т.д., она будет представлять собой пирамиду с одним главой (начальник, патриарх, мэр, президент и т.д.) и большим количество подчиненных, делящихся на группы в иерархическом принципе, где каждая вышестоящая группа менее многочисленна, чем предыдущая. То есть, каждая система ценностей также представляет собой иерархию, в которой одни ценности являются более высокими и значимыми нежели другие, поэтому можно встретить ситуацию, при которой значимые и менее значимые ценности соотносятся как цель и средство.

Обращаясь к системе права, которая в своей сущности состоит и правовых норм, можно отметить, что практические любая, из них является способом обеспечения какой-либо ценности. И что характерно, формируясь в систему, нормы права отражают и аналогичную системность ценностей. Отсюда неизбежная причинно-следственная связь между системой права, правовой системой и системой ценностей. Неизбежно в правовых нормах, издаваемых государством, кристаллизуется система ценностей, а система либерально-демократических ценностей предусматривается в Конституции РФ и в соответствующей ей правовой системе, например, социалистическая иерархия ценностей постулировалась через конституции СССР и РСФСР в правовой системе Советского государства.

В качестве наиболее общего определения правовых ценностей детерминируют закрепленные в системе права, а так же выводимые в процессе толкования правовых норм основополагающие общественно значимые идеалы, блага, принципы, концепции, приоритеты, определяющие содержание правовой политики государства и юридической практике правоприменителя. Обобщая юридическую литературу, имеющую предметом своего исследования правовые ценности, можно выделить следующие их характеристики: если в содержании нормы не отражена какая-либо конкретная ценность, то она может быть выведена путем толкования нормы права; иерархическое соотношение правовых норм, отражающее фактическое содержание и ценностей выявляются при условии применения и интерпретации норм права в конкретной жизненной ситуации; смысловой наполнение правовых ценностей в современной России формируется в контексте действия международного права в виде международных договоров Российской Федерации, общепризнанных норм, принципов и идеалов международного права.

Можно согласиться с широко распространенным мнением о том, что в современном российском государстве и обществе задается система ценностей, прописанных в Конституции Российской Федерации. Она создает иерархию ценностей для всего российского законодательства, так как конституционные нормы представляют собой цель, а все законодательство их обеспечивающее - правовые средства. Можно согласиться с мнением, что «Ценностная иерархия, определённая Конституцией РФ 1993 года, является важным сегментом либеральной идеологии, может быть названа индивидуалистической, основывающейся на принципах рационалистической версии естественного права» [2. 64]. Поэтому, на наш взгляд,в контексте реализации аксиологических конституционных принципов, очень важна интерпретация такой базовой ценности как свобода. В учении либерализма можно встретить различные подходы к пониманию свободы как государственно-правовой, так и философско-правовой категории. Среди этих направлений можно выделить два тренда в контексте понимания свободы. Первый понимает свободу как «свободу от», что об-

ладает большим деструктивным потенциалом, так как такое понимание свободы зачастую отождествляет ее с вседозволенностью. Другое понимание свободы, это «свобода для», то есть ее понимание сопряжено с созидательной деятельностью, являющейся основой жизни государства и общества. Понимание в качестве ценности атомарного индивида, несет значительный, деструктивный потенциал, так как имеет социальную центробежную направленность. Поэтому следует развивать направление понимания ст.2 Конституции РФ – «прав и свобод человека как вышей ценности» только в контексте социальной группы (семьи, трудового коллектива, команды и т.п.). Это будет способствовать единению народа и консолидации усилий для достижения жизненно важных целей.

Можно указать следующие основные направления анализа конституционно-правовых ценностей: во-первых, сама конституция признается в качестве ценности. Постулируется, что правовая система государства, построенная без конституции как основы является менее совершенной, нежели аналогичная система с конституцией; во-вторых, содержащиеся в конституциях «передовых цивилизованных стран» ценности аналогичны друг другу и тиражируются из конституции в конституцию на протяжении столетий, что подчеркивает их общепризнанность и правильность; имплицитное выражение универсальных конституционных, естественно-правовых ценностей подчеркивает сущность и предназначение государства и права; система идей, складывающихся в идеократическую систему[3. 230], которая отвечает за цели, направления и режим развития государства и общества.

Обозначенная ценность Конституции обусловлена тем, что она содержит главные правовые ценностные императивы общества, организуемого государством, правовые принципы и идеалы, а так же более конкретные конституционные установки, утверждающие основы и ориентиры правопорядка в отдельных сферах общества и государственной жизни [4. 14]. Следовательно, определяющее значение имеют свойства конституциикак нормативного правового акта, обладающего высшей юридической силой и прямым действием,выполняющего учредительные функции и закрепляющего статус человека, строй государства и принципы взаимоотношений между ними. Это важно для формирования системы ценностей, так как конституция является одновременно и фундаментом для всего остального права и координатором, как законодательного изменения права, так и условий его реализации.

Возвращаясь к иерархии ценностей закрепленных в Конституции РФ, следует отметить, что первостепенными выступают те ценности, которые являются первопорядковыми, и при их отсутствии будет невозможно реализовывать остальные ценности. К таковым следует отнести безопасность государства и общества. Можно согласиться, что ради них «могут быть ограничены любые права и даже право на жизнь» [2. 65]. В частности сотрудники правоохранительных органов и военнослужащие дают присягу жертвовать своей жизнью ради безопасности общества и государства.

Следует согласиться с мнением исследователей, которые считают, что конфликт ценностей может быть опаснее, чем монопольное регулирование экономики или тоталитарный режим в обществе, поэтому от правильной расстановки аксиологических приоритетов зависит судьба государства и общества.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Малахов В.П. Правовая мысль: Антология М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003.
2. Овчинников А.И. Конституционно-правовая аксиология в современной России // Философия права. 2015. № 5.
3. Федоренко С.П., Самойлова И.Н.Специфика идеократических источников российской государственности // Фундаментальная наука и технологии - перспективные разработки. Материалы IV международной научно-практической конференции.н.-и. ц. «Академический». North Charleston, SC, USA, 2014. – С. 230.
4. Бондарь Н.С. Ценность Конституции России как юридического акта и социокультурного явления (к 20-летнему юбилею) // Журнал конституционного правосудия. 2013. № 6.

Раздел V. МАТЕМАТИКА. ФИЗИКА. ИНФОРМАТИКА

А.А. Веселая

КОМПЬЮТЕРНЫЙ АНАЛИЗ УСТОЙЧИВОСТИ ЛИНЕЙНОЙ ОДНОРОДНОЙ СИСТЕМЫ ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНЫХ УРАВНЕНИЙ С МАТРИЦЕЙ ПОСТОЯННЫХ КОЭФФИЦИЕНТОВ НА ОСНОВЕ ИДЕНТИФИКАЦИИ ЗНАКА СОБСТВЕННЫХ ЗНАЧЕНИЙ

Аннотация. Предлагается распараллеливаемый компьютерный метод анализа устойчивости решений систем обыкновенных дифференциальных уравнений на основе нахождения при помощи сортировки собственных значений матрицы постоянных коэффициентов системы линейных обыкновенных дифференциальных уравнений произвольного порядка.

Ключевые слова. Сортировка, обыкновенные дифференциальные уравнения, устойчивость.

A.A. Veselaya

COMPUTER ANALYSIS OF THE STABILITY OF HOMOGENEOUS LINEAR SYSTEMS OF DIFFERENTIAL EQUATIONS WITH CONSTANT MATRIX COEFFICIENTS BASED ON THE IDENTIFICATION OF THE SIGN OF THE EIGENVALUES

Abstract. Proposed parallelized computer method of analysis of stability of solutions of systems of ordinary differential equations based on finding the with sorting of eigenvalues of the matrix of the constant coefficients of a system of linear ordinary differential equations of arbitrary order.

Key words. Sorting, ordinary differential equations, stability.

Рассмотрим систему линейных однородных дифференциальных уравнений (ОДУ) с постоянными коэффициентами в матричной форме [2]:

$$\frac{dY}{dt} = AY, \tag{1}$$

где $Y = \begin{pmatrix} y_{11} & y_{12} & \dots & y_{1n} \\ y_{21} & y_{22} & \dots & y_{2n} \\ \dots & \dots & \dots & \dots \\ y_{n1} & y_{n2} & \dots & y_{nn} \end{pmatrix}$ и $A = \begin{pmatrix} a_{11} & a_{12} & \dots & a_{1n} \\ a_{21} & a_{22} & \dots & a_{2n} \\ \dots & \dots & \dots & \dots \\ a_{n1} & a_{n2} & \dots & a_{nn} \end{pmatrix}$ – квадратная матрица постоянных коэффициентов.

Общее решение системы (1) с постоянной матрицей A есть

$$Y = e^{At}c. \tag{2}$$

Пусть решение (2) удовлетворяет начальным условиям

$$Y(t_0) = Y_0, \tag{3}$$

тогда решение $\overline{Y}$ удовлетворяет начальным условиям $\overline{Y}(t_0) = \overline{Y}_0$.

Требуется исследовать решение (2) системы ОДУ (1) на устойчивость в смысле Ляпунова [1].

Ниже предлагается подход к решению задачи анализа устойчивости, основанный на известном методе качественной теории дифференциальных уравнений – оценка устойчивости по виду характеристических нулей матрицы коэффициентов системы. В данном случае речь пойдет о нулях характеристического полинома матрицы.

Как известно из первой теоремы Ляпунова об устойчивости [1], структура нулей характеристического полинома матрицы A из (1) следующим образом связана с характером устойчивости системы (1):

- если все характеристические числа имеют отрицательные вещественные части, то система асимптотически устойчива;
- если хотя бы одно из характеристических чисел имеет положительную вещественную часть, то система неустойчива.

Необходимо принять во внимание, что предлагаемый метод компьютерного анализа устойчивости включает в себя все аспекты анализа устойчивости по критерию Гурвица, критерию Михайлова и критерию Найквиста. Однако дополнительно предложенный метод позволяет анализировать устойчивость в тех случаях, которые не подпадают под классические критерии, например, при вариации параметров системы линейных ОДУ. Именно, предложенный метод позволяет оценивать устойчивость и асимптотическую устойчивость во всех без исключения случаях, как будет показано ниже, согласно шагам 1 – 4 предложенного алгоритма анализа устойчивости. Известные критерии не вполне пригодны для компьютеризации и информацию об устойчивости подают в косвенном виде, характерном для качественной теории дифференциальных уравнений. В то же время предложенный метод основывается на алгоритме, который в общем случае влечет однозначное определение характера устойчивости, неустойчивости либо асимптотической устойчивости при вариации параметров решения систем линейных дифференциальных уравнений с постоянными коэффициентами.

Более того, метод допускает применение в случае, когда известные критерии принципиально не применимы, – при наличии нелинейностей и трансцендентности в правой части системы.

Сформулируем ***алгоритм анализа устойчивости*** [1].

Шаг 1. Вычисляются все нули характеристического полинома без учета кратности.

Шаг 2. Если среди них хоть один имеет положительную вещественную часть, то система неустойчива и анализ закончен. Иначе выполняется шаг 3.

Шаг 3. Если число нулей с неположительной вещественной частью равно n, то они все различны и система устойчива. Анализ закончен. В противном случае выполняется шаг 4.

Шаг 4. Выполняется проверка кратности с отрицательной вещественной частью. Если в результате общее число нулей равно n, то нули с нулевой вещественной частью все различны, система устойчива и анализ закончен. Если общее число нулей меньше n, то среди нулей с нулевой вещественной частью имеются кратные, система неустойчива. Анализ полностью завершен.

Вопрос об асимптотической устойчивости решается в один этап: если все нули имеют отрицательную вещественную часть, то система асимптотически устойчива и анализ закончен. Иначе система не является асимптотически устойчивой. Ее можно исследовать на устойчивость по изложенной методике, но уже речь не пойдет об асимптотической устойчивости [2].

Описанная методика дает полную автоматизацию требуемого компьютерного анализа. При этом возникает дополнение к предложенному методу анализа устойчивости. Оно состоит в том, что для определения знака действительной части не обязательно выполнять максимально точное вычисление нулей полинома, которое является заведомо длительным. Достаточно локализовать искомые нули, при этом сохраняется гарантия верного знака их действительной части. Тем самым возможна принципиальная рационализация предложенной схемы с точки зрения временной сложности в аспекте компьютерного анализа устойчивости.

Необходимо отметить, что если количество нулей совпадает со степенью характеристического полинома матрицы, то можно ограничиться данным приемом, а если количество нулей будет меньше степени данного полинома, то потребуется локализовать действительные и мнимые части нулей с учетом кратности.

Следующий пример иллюстрирует случай достаточности локализации действительных частей.

Пример 1. Пусть система (1) имеет следующую матрицу коэффициентов

$$A = \begin{pmatrix} 1 & 2 & 3 & 4 & 5 \\ 1 & 1 & 1 & 1 & 4 \\ 1 & 1 & 1 & 4 & 1 \\ 1 & 1 & 4 & 1 & 1 \\ 5 & 4 & 3 & 2 & 1 \end{pmatrix}.$$

Требуется определить знаки действительной части всех собственных значений матрицы.

Такую задачу решает следующий программно представленный алгоритм, локализующий только действительные части собственных значений с радиусом локализации $eps0 = 0.1$.

```
program leverie_kompkorn_net_y;
{$APPTYPE CONSOLE}
uses SysUtils;
LABEL 23;
const n1=5;eps=1e-22*1E-33; eps0=0.1 ;h=eps0/20; n00=4000; mm=64;
nn=n00+round(n00/2)+1;
```

```
x00=-10; x11=10; y00=-10; y11=10;
TYPE vect=array[0..n1] of double; matr=array[1..n1,1..n1] of double;
vect1=ARRAY[0..2*nn+nn] OF extended; vect2=ARRAY[0..2*nn+nn] OF longint;
vect3=ARRAY[0..n1] OF extended;
const AA:matr =((1,2,3,4,5),
                (1,1,1,1,4),
                (1,1,1,4,1),
                (1,1,4,1,1),
                (5,4,3,2,1));
var  cc,cc1: matr; ep,pp: vect; ss,ss1: double; ii,jj,kk,ll: integer; i,j,k,k1,r,ee,ee1,tty,nn0 : longint;
c,a1: vect1; e,e3, e33: vect2; x,x0,x1,xk,xk0,xk1,hx,hy,min,eps1,eps11,eps12,eps13: extended;
y,y0,y1,yk,yk0,yk1, ykk0,aak,bbk,hh: extended; bdv, bmv,bd, bm: vect3;
VAR  da,db: vect3; a,b,a11,b11,ca,cb: extended;
PROCEDURE um(VAR a,b,a11,b11: extended; VAR ca,cb: extended);
BEGIN ca:=a*a11-b*b11; cb:=a*b11+b*a11 END;
PROCEDURE sum(VAR a,b,a11,b11: extended; VAR ca,cb: extended);
BEGIN ca:=a+a11; cb:=b+b11 END;
FUNCTION func (VAR x,y: extended; var bdv, bmv: vect3): extended;
VAR i1: 0..n1; p1,p2,pp1,pp2,d1,d2,d3,d4:extended;
BEGIN p1:=bdv[n1];p2:=bmv[n1]; FOR i1:=1 TO n1 DO begin um(p1,p2,x,y,d1,d2);
pp1:=bdv[n1-i1];pp2:=bmv[n1-i1];sum(pp1,pp2,d1,d2,d3,d4); p1:=d3; p2:=d4; end;
func:=sqr(p1)+sqr(p2); END;
PROCEDURE minx (VAR x,y,min:extended;VAR ee:integer);
BEGIN min:=func(x,y,bdv,bmv); ee:=0; FOR i:=1 TO mm DO BEGIN x:=xk0+i*hx;
IF min > func(x,y,bdv,bmv) THEN BEGIN min:=func(x,y,bdv,bmv);ee:=i END END END;
PROCEDURE miny (VAR x,y,min:extended;VAR ee1:integer);
BEGIN min:=func(x,y,bdv,bmv); ee1:=0; FOR i:=1 TO tty DO  BEGIN y:=ykk0+i*hy;
IF min > func(x,y,bdv,bmv) THEN BEGIN min:=func(x,y,bdv,bmv);ee1:=i END END END;
```

Описание процедуры сортировки [3]

```
begin
```

Блок инструкций метода Леверье на основе формул Ньютона

```
FOR i:=0 TO n1 DO bd[i]:=pp[n1-i]; FOR i:=0 TO n1 DO bm[i]:=0;
aak:=1e474; bbk:=1e474; x0:=x00; x1:=x11; y0:=y00; y1:=y11; nn0:=n00-3; hh:=nn0*h;
FOR i:=0 TO n1 DO bdv[i]:=bd[i]; FOR i:=0 TO n1 DO bmv[i]:=bm[i];
WHILE x0 <= x11+hh  DO BEGIN WHILE y0 <= y11+hh  DO BEGIN
FOR r:=1 TO nn0 DO  BEGIN x:=x0+r*h; ykk0:=y0; y:=y0; tty:=n00;hy:=h; miny (x,y,min,ee1);
a1[r]:=min END; sort( nn0, a1, e3); k:=1;  WHILE k<= nn0 DO  BEGIN
FOR r := 1 TO k-1 DO IF abs(e3[k]-e3[k-r]) <= eps0/h THEN GOTO 23;
xk:= x0+E3[K]*h; writeln ('    ', xk:30,'   ');
23: k:=k+1  END; END; x0:=x0+hh; END;
readln; END.
```

Результаты работы программы:

```
-3.00000000000000E+0000
 2.51000000000000E+0000
-4.30000000000000E-0001
-4.72500000000000E+0000
 9.98500000000000E+0000
```

Таким образом, с помощью предложенной программы удалось вычислить все действительные части с учетом знака достаточно быстро, менее точно по отношению к результатам полной программы, но этого достаточно, чтобы сделать достоверный вывод о неустойчивости точки покоя системы с данной матрицей коэффициентов.

Пример 2. Пусть линейная система ОДУ имеет матрицу коэффициентов, заимствованную из примера 1. Требуется определить устойчивость системы по знаку действительной части всех собственных значений матрицы.

Такую задачу решает следующий программно представленный алгоритм, локализующий действительные и мнимые части собственных значений с радиусом локализации $eps0 = 0.1$.

```
program leverie_kompkorn;
{$APPTYPE CONSOLE}
uses SysUtils;
```

```
LABEL 23;
const n1=5;eps=1e-22*1E-33; eps0=0.1 ;h=eps0/20; n00=4000; mm=64;
nn=n00+round(n00/2)+1;
x00=-10; x11=10; y00=-10; y11=10;
TYPE vect=array[0..n1] of double; matr=array[1..n1,1..n1] of double;
vect1=ARRAY[0..2*nn+nn] OF extended; vect2=ARRAY[0..2*nn+nn] OF longint;
vect3=ARRAY[0..n1] OF extended;
const AA:matr =((1,2,3,4,5),
                (1,1,1,1,4),
                (1,1,1,4,1),
                (1,1,4,1,1),
                (5,4,3,2,1));
var  cc,cc1: matr; ep,pp: vect; ss,ss1: double; ii,jj,kk,ll: integer; i,j,k,k1,r,ee,ee1,tty,nn0 : longint;
c,a1: vect1; e,e3, e33: vect2; x,x0,x1,xk,xk0,xk1,hx,hy,min,eps1,eps11,eps12,eps13: extended;
y,y0,y1,yk,yk0,yk1, ykk0,aak,bbk,hh: extended; bdv, bmv,bd, bm: vect3;
VAR  da,db: vect3; a,b,a11,b11,ca,cb: extended;
PROCEDURE um(VAR a,b,a11,b11: extended; VAR ca,cb: extended);
BEGIN ca:=a*a11-b*b11; cb:=a*b11+b*a11 END;
PROCEDURE sum(VAR a,b,a11,b11: extended; VAR ca,cb: extended);
BEGIN ca:=a+a11; cb:=b+b11 END;
FUNCTION func (VAR x,y: extended; var bdv, bmv: vect3): extended;
VAR i1: 0..n1; p1,p2,pp1,pp2,d1,d2,d3,d4:extended;
BEGIN p1:=bdv[n1];p2:=bmv[n1]; FOR i1:=1 TO n1 DO begin um(p1,p2,x,y,d1,d2);
pp1:=bdv[n1-i1];pp2:=bmv[n1-i1];sum(pp1,pp2,d1,d2,d3,d4); p1:=d3; p2:=d4; end;
func:=sqr(p1)+sqr(p2); END;
PROCEDURE minx (VAR x,y,min:extended;VAR ee:integer);
BEGIN min:=func(x,y,bdv,bmv); ee:=0; FOR i:=1 TO mm DO BEGIN x:=xk0+i*hx;
IF min > func(x,y,bdv,bmv) THEN BEGIN min:=func(x,y,bdv,bmv);ee:=i END END END;
PROCEDURE miny (VAR x,y,min:extended;VAR ee1:integer);
BEGIN min:=func(x,y,bdv,bmv); ee1:=0; FOR i:=1 TO tty DO  BEGIN y:=ykk0+i*hy;
IF min > func(x,y,bdv,bmv) THEN BEGIN min:=func(x,y,bdv,bmv);ee1:=i END END END;
```

Описание процедуры сортировки [3]

```
        begin
```

Блок инструкций метода Леверье на основе формул Ньютона

```
        for ii:=1 to n1 do begin for jj:=1 to n1 do write (' ':2,aa[ii,jj],' '); writeln; end; writeln;
        ss1:=0; for ii:=1 to n1 do ss1:=ss1+aa[ii,ii]; ep[1]:=ss1; writeln (' ','spA=',ep[1]); writeln;
        for ii:=1 to n1 do for jj:=1 to n1 do cc[ii,jj]:=aa[ii,jj];
        for kk:=2 to n1 do begin for ii:=1 to n1 do for jj:=1 to n1 do begin ss:=0;
        for ll:=1 to n1 do ss:=ss+cc[ii,ll]*aa[ll,jj]; cc1[ii,jj]:=ss; end;
        for ii:=1 to n1 do for jj:=1 to n1 do cc[ii,jj]:=cc1[ii,jj];
        for ii:=1 to n1 do begin for jj:=1 to n1 do write (' ':2,cc[ii,jj],' '); writeln; end; writeln;
        ss1:=0; for ii:=1 to n1 do ss1:=ss1+cc[ii,ii]; ep[kk]:=ss1; writeln (' ','spA^k=',ep[kk]); wri-
teln; end;
        pp[1]:=-ep[1]; for kk:=2 to n1 do begin ss:=ep[kk];
        for ll:=1 to kk-1 do ss:=ss+ep[kk-ll]*pp[ll]; pp[kk]:=-1/kk*ss; end;
        pp[0]:=1; for kk:=0 to n1 do writeln (' ':2,pp[kk]); writeln;
FOR i:=0 TO n1 DO bd[i]:=pp[n1-i]; FOR i:=0 TO n1 DO bm[i]:=0;
aak:=1e474; bbk:=1e474; x0:=x00; x1:=x11; y0:=y00; y1:=y11; nn0:=n00-3; hh:=nn0*h;
FOR i:=0 TO n1 DO bdv[i]:=bd[i]; FOR i:=0 TO n1 DO bmv[i]:=bm[i];
WHILE x0 <= x11+hh  DO BEGIN WHILE y0 <= y11+hh  DO BEGIN
FOR r:=1 TO nn0 DO  BEGIN x:=x0+r*h; ykk0:=y0; y:=y0; tty:=n00;hy:=h; miny (x,y,min,ee1);
a1[r]:=min END; sort( nn0, a1, e3); k:=1;  WHILE k<= nn0 DO  BEGIN
FOR r := 1 TO k-1 DO IF abs(e3[k]-e3[k-r]) <= eps0/h THEN GOTO 23;
xk:= x0+E3[K]*h;
FOR r:=1 TO nn0 DO  BEGIN y:=y0+r*h; a1[r]:=func(xk,y,bdv,bmv)   END;
sort( nn0, a1, e33); k1:=1; WHILE k1<= nn0 DO  BEGIN
FOR r := 1 TO k1-1 DO IF abs(e33[k1]-e33[k1-r]) <=eps0/h THEN GOTO 22;
yk:= y0+E33[K1]*h;
eps1:=eps0; eps11:=eps0; xk0:=xk-eps1; xk1:=xk+eps1; hx:=abs(2*eps1)/mm; y:=yk;
```

```
spuskx(eps1,xk0,xk1,hx,y); yk0:=yk-eps11; yk1:=yk+eps11; hy:=abs(2*eps11)/mm;
x:=xk0+ee*hx+eps1;
spusky( eps11,yk0,yk1,hy,x); eps12:=eps0/2; xk0:=x-eps12; xk1:=x+eps12;
hx:=abs(2*eps12)/mm;
y:=yk0+ee1*hy+eps11; spuskx(  eps12, xk0,xk1,hx,y); eps13:=eps0/2;
yk0:=yk0+ee1*hy-eps13; yk1:=yk0+2*eps13; hy:=abs(2*eps13)/mm;
x:=xk0+ee*hx+eps12; spusky( eps13,yk0,yk1,hy,x);
IF func(xk,yk,bdv,bmv)= 0 THEN begin x:=xk; yk0:=yk; GOTO 21 end;
IF abs(func(x,yk0,bdv,bmv)/func(xk,yk,bdv,bmv)) > 0.01 THEN GOTO 22;
21: IF (abs(aak-x) < eps) AND (abs(bbk-yk0) < eps) THEN GOTO 22;
IF abs( func(x,yk0,bdv,bmv))>1e-2 THEN GOTO 22; writeln ('    ', xk:30,'   ');
writeln ('    ', yk0:30,'    ', func(x,yk0,bdv,bmv)); writeln; aak:=x; bbk:=yk0;
22: k1:=k1+1  END;
23: k:=k+1  END; y0:=y0+hh END;
x0:=x0+hh; y0:=y00; END;
readln; END.
```

Результаты работы программы:

Действительные части нулей	**Мнимые части нулей**	**Значения функции**
-3.00000000000000000E+0000	0.00000000000000000E+0000	0.00000000000000E+0000
2.51052877410466521E+0000	-2.71473540786538243E-0029	1.23259516440783E-0032
-4.28061588346591394E-0001	-6.52520446799852453E-0056	5.49509021016461E-0106
-4.72255545982224341E+0000	-4.44724119213053305E-0029	3.25482160601443E-0032
1.06400882740641695E+0001	-4.38707603928584072E-0034	2.30564629222262E-0029

Таким образом, с помощью предложенной программы удалось вычислить все действительные и мнимые части с учетом знака достаточно точно, но менее быстро по отношению к результатам неполной программы. Вывод о состоянии равновесия точки покоя системы с данной матрицей коэффициентов аналогичен предыдущему примеру.

Следует заметить, что наличие локализованной абсциссы не обязательно означает ее принадлежность минимуму модуля функции. Поэтому предложенный способ можно использовать для экспресс-анализа устойчивости. Если, например, все действительные части оказались положительными, то имеет место неустойчивость. Для полной достоверности оценки устойчивости следует выполнить полную локализацию действительных и мнимых частей нулей характеристического полинома.

Применим данную методику к анализу устойчивости реальной физической системы.

Пример 3. Требуется оценить устойчивость системы (*синхронного генератора, работающего на сеть большой мощности*), матрица коэффициентов которой имеет следующий вид

$$A = \begin{pmatrix} 0 & 0.6793 & 0.6099 & 0 & 0.4948 & 0.5463 & 0 & -0.952 & -0.7494 \\ 0 & -13.7658 & 1.4409 & 0 & 3.6163 & 1.1781 & 0 & 8.5472 & -3.3161 \\ 0 & -15.5076 & -150.1554 & 0 & -12.6793 & 38.9205 & 0 & 42.4023 & -21.4333 \\ 0 & -6.5352 & -1.1714 & 0 & 0.9552 & 2.2156 & 0 & 5.4592 & -2.3385 \\ 0 & 5.6334 & 0.4076 & 0 & -16.5675 & 1.1141 & 0 & -4.2309 & 10.117 \\ 0 & -3.8073 & 52.627 & 0 & -13.1829 & -156.9117 & 0 & -38.8349 & 68.5987 \\ 0 & 2.9781 & 3.9766 & 0 & -10.6238 & -4.7247 & 0 & -5.201 & 10.7116 \\ 10000 & 0 & 0 & -10000 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 \\ 10000 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & -10000 & 0 & 0 \end{pmatrix}$$

Программа оценки устойчивости системы **leverie_kompkorn** представлена в [2].

Результаты работы программы:

Действительные части нулей	**Мнимые части нулей**	**Значения функции**
-4.58445604293577511E+0000	-3.65508747547457647E-0026	4.86070674693958763E+0038
-2.80568528774483195E+0000	-2.70958460951182288E-0029	3.87688758647364437E+0036
-1.03656895433724402E+0002	-2.88552909746462807E-0028	5.78024178051377293E+0038
-1.66591190983139839E+0002	-1.75654297877690656E-0023	3.64364867607685689E+0035
4.70946395391531174E-0009	-1.08753776697701395E-0034	4.48680606796407673E+0036
-5.27266666666666667E+0000	2.29837333333333333E+0002	5.25425580557896453E+0035
-5.27266666666666667E+0000	-2.29837333333333333E+0002	4.57676705867643764E+0033
-2.45930000000000000E+0001	3.46355333333333333E+0002	5.04576930357129645E+0036
-2.45930000000000000E+0001	-3.46355333333333333E+0002	3.84764390362970963E+0038

Среди нулей есть значение с нулевой действительной частью. Чтобы удостовериться, что нулевая действительная часть не является результатом погрешности, данный корень можно найти с помощью программы поиска действительных нулей, поскольку мнимая часть с высокой точностью приближения является нулевой. Получим: 4.70946395391531182E-0009.

Тем самым наличие нулевой действительной части подтверждено с высокой степенью достоверности. Следовательно, система устойчива относительно состояния равновесия, при этом она не обладает асимптотической устойчивостью.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Веселая А.А. Вычисление нулей и экстремумов функций при вариации параметров на основе сортировки с приложением к моделированию устойчивости систем линейных дифференциальных уравнений: Дис. канд. техн. наук / А.А. Веселая. – Таганрог, 2009. – 220 с.
2. Ромм Я.Е., Заика И.В., Лабинцева А.А. Безусловная численная оптимизация при вариации параметров. I / ТГПИ; Я.Е. Ромм, И.В. Заика, А.А. Лабинцева. – Таганрог, 2008. – 31 с. – Деп. в ВИНИТИ 04.03.2008 № 193-В 2008.
3. Ромм Я.Е., Лабинцева А.А. Поиск корней полинома с переменными комплексными коэффициентами / Я.Е. Ромм, А.А. Лабинцева // Известия ЮФУ. Технические науки. – Таганрог: Изд-во ЮФУ, 2008. – № 2. – С 103-110.

В.Н. Сёмин, С.А. Донских, В.Н. Котов

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ТЕМЫ: «ПРИНЦИПЫ РАДИОСВЯЗИ И ТЕЛЕВИДЕНИЯ» В ШКОЛЬНОМ УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. Показано, что в силу объективных причин, связанных с прекращением мощного радиовещания в диапазонах средних и длинных волн демонстрация работы детекторного приемника с амплитудной модуляцией в большинстве школ страны практически невозможна. В связи с этим предлагаются различные варианты демонстрации физических принципов работы детекторного приемника.

Ключевые слова: детекторный приемник, модуляция, объемный резонатор, простейший радиопередатчик.

V.N. Semin, S.A. Donskisch, V.N. Kotov

METHODICAL ASPECTS OF THE TOPIC: "PRINCIPLES OF TELECOMMUNICATION AND TELEVISION" IN EDUCATIONAL PROCESS

Abstract. It is shown that due to objective reasons related to the termination of powerful radio broadcasting in the range of medium and long waves demonstration of the detection receiver with amplitude modulation at present in most schools in the country virtually impossible. In this regard, it suggests that different solutions to this problem

Key words: detector receiver, modulation, endovibrator, simplest radio transmitter.

Согласно Образовательному стандарту [3] обязательный минимум содержания по физике содержит раздел «Электромагнитные явления», в который входит тема: «Принципы радиосвязи и телевидения». Требования включают умение учениками применять полученные теоретические знания для объяснения работы простейших передатчиков и приемников радио и телевизионных сигналов. Программа, согласно которой работают в настоящее время учителя в профильных классах, рассчитана на 5 часов в неделю. На тему «Электромагнитные колебания и физические основы электротехники» отводится 18часов. Рассматриваются следующие вопросы: электромагнитные волны; скорость электромагнитных волн; свойства эл/магнитных волн; принципы радиосвязи и телевидения; радиолокация; развитие средств связи. Программа включает такие демонстрации как: излучение и прием электромагнитных волн; отражение и преломление электромагнитных волн; детекторный радиоприемник.

Тема «Детекторный приемник» рассматривается в базовых школьных учебниках физики [2,4] и учебном пособии по дисциплине «Технология» [5]. Методика изложения достаточно проработана. В прошлые десятилетия промышленно выпускался (Ленинградский завод "Электродело") действующий макет школьного детекторного приемника, которым были оснащены все школы страны. Приемник имеет две катушки индуктивности, намотанные на одном каркасе (первая рассчитана на приём в диапазоне ДВ, а вторая – СВ), диода, конденсатора переменной ёмкости и блокировочного конденсатора. Если к такому макету, подключить высокоомный головной телефон, антенну и хорошее заземление, то можно было осуществить демонстрацию приёма сигнала радиовещательных станций, находящихся на расстоянии до 100 километров. Также промышленно

выпускалось большое число наборов для сборки детекторных приемников и приемников прямого усиления для сборки их в рамках школьных радиокружков. Однако в настоящее время произошло значительное сокращение вещательных радиопередатчиков в диапазонах длинных и средних волн, а оставшиеся радиостанции заметно уменьшили мощность излучения (в среднем в два раза). Это объясняется экономическими причинами: радиостанции такого типа имеют большую энергоемкость, которая измеряется сотнями киловатт, в их работе используется ламповое оборудование, производство которого прекращено (трудно достать запасные части), аудитория слушателей значительно меньше, чем в прошлые годы в силу развития других источников информации. Таким образом, по объективным причинам (отсутствие сигнала в эфире), продемонстрировать работу детекторного приемника с амплитудной модуляцией по прежним методикам в значительном числе школ страны оказывается невозможным, и непосредственная демонстрация заменяется видеофильмом, полученным по методике, изложенной в [1]. Проблема усугубится с предстоящим переходом на цифровое вещание. Тем не менее, стандартом по физике такая демонстрация предусмотрена. Какие выходы возможны из этой ситуации? Их несколько.

Первый вариант состоит в том, что модель приемника исследуется в составе модели радиоканала. Передатчиком является генератор типа Г4-18 /42/ (наличие подключения внешней модуляции). Несущая частота генератора моделируется выходным сигналом звуковой частоты любого радиоприемника. Поэтому на данный детекторный приемник можно принимать лишь одну радиостанцию, ту, на которую настроен в данный момент приемник, принимающий сигнал. Прием же ее возможен в любом участке диапазона перестройки контура детекторного приемника. При необходимости, «программу» можно изменить: вместо радиовещательной передачи можно прослушать и увидеть на экране осциллографа чистый тон 400 или 1000 Гц при работе генератора в режиме внутренней модуляции. Демонстрация сводится к выполнению ряда этапов.

1. Подготовить приборы к работе. Откалибровать генератор, установив выходное напряжение 100000 мкВ в режиме внешней модуляции. К выходному гнезду модулятора подключить провод модулирующего выхода обычного приемника.

2. Собрать схему рис.1, начав с объединения на единой шине панели корпусных проводов приборов и соответствующих выводов схемных элементов.

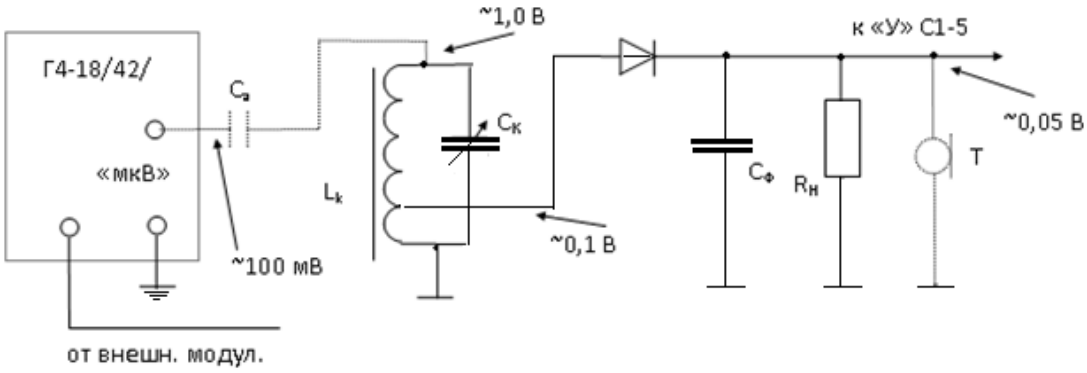


Рис.1. Приемник в составе модели радиоканала

3. Установить частоту генератора в пределах ДПК детекторного приемника. Настроится на радиостанцию, передающую радиовещательную программу. Рассмотреть характер выходного напряжения на экране осциллографа, убедится в его сложной форме.

4.Убедится в зависимости уровня выходного напряжения приемника от глубины модуляции. Убедится в том, что при глубокой модуляции появляются значительные искажения сигнала, выражающиеся в уплощении или даже срезании верхушек выбросов сигнала, имеющих большую амплитуду /перемодуляция/.

5. Кратковременно прослушать радиовещательную программу. Вилку телефонов соединить прикосновением с крайними выводами потенциометра на 4,7 кОм, являющегося нагрузкой детектора. Принять радиовещательную программу в 2-3 различных участках диапазона, изменяя частоту генератора и, соответственно, настройку контура. К недостаткам этого метода относится наличие дополнительной информации усложняющей восприятие учениками сути процесса передачи радиосигнала, а также то, что не во всех школах могут быть генераторы с подключением внешней модуляцией. Такой подход более приемлем в рамках работы школьного радиокружка или соответствующего элективного курса.

Второй подход связан с широким распространением в настоящее время вещания в FM диапазоне. В нашей стране существуют два диапазона для качественного местного радиовещания с частотной модуляцией: старый советский, называемый УКВ, и новый, называемый FM. Учитывая рост числа FM радиостанций, представляется целесообразным применение в школьном учебном процессе детекторных приемников, работающих в этом частотном диапазоне. Однако сигнал в таких радиостанциях модулирован по частоте. Для рассмотрения принципа работы такого рода приемника этого в школьной программе нужно расширять представления о частотной модуляции. Во всех школьных учебниках подробно описывается процесс амплитудной модуляции и только в учебнике В.А. Касьянова [2] рассматривается частотная модуляция колебаний (ЧМК) радиосигнала.

Рассмотрим возможный вариант изложения в средней школе способа частотной модуляции. Изменение частоты несущих колебаний под воздействием частоты управляющего сигнала называется частотной модуляцией. При отсутствии управляющего (звукового) сигнала в антенне передатчика протекает ток высокой частоты. При появлении сигнала частота колебаний тока в антенне меняется, в течение одного полупериода она больше, а другого полупериода меньше, частотную модуляцию применяют в передающих устройствах диапазона метровых и коротких волн. Варикап, включается в контур высокочастотного генератора (L_0, C_0), емкость варикапа зависит от приложенного к нему напряжения. Управляющее напряжение подается в цепь варикапа. Резонансная частота такого контура, а, следовательно, и частота колебания генератора, оказываются зависящими от управляющего сигнала. Так как емкость варикапа зависит от управляющего сигнала, то резонансная частота контура будет зависеть от напряжения управляющего сигнала. Таким образом, на выходе генератора получается колебание постоянной амплитуды, но с изменяющейся частотой. Так технически осуществляется частотная модуляция.

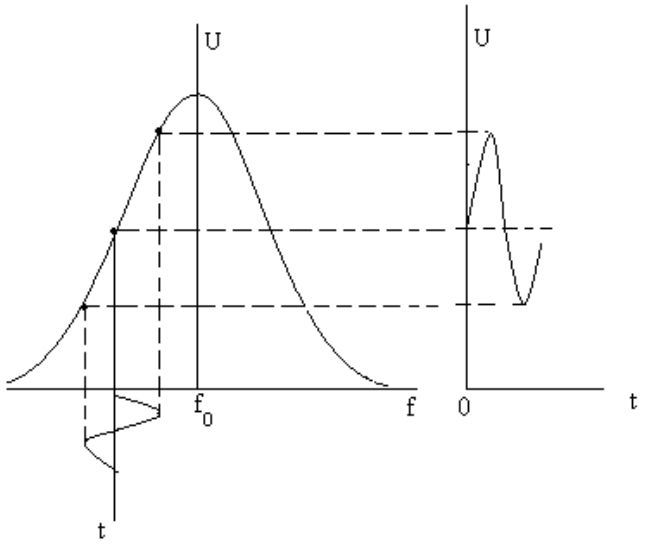


Рис.2. Преобразование частотных колебаний в амплитудные колебания

Детектирование ЧМК производится в два этапа: сначала в амплитудно-модулированное колебание, а затем эти колебания детектируются амплитудным детектором. В связи с этим для демодуляции ЧМ сигнал предварительно их нужно превратить в АМ сигналы. Это делается на скате АЧХ колебательного контура. В этом случае перемена частоты радиосигнала вызывает меняющуюся амплитуду. Колебательный контур детектора расстроен на некоторую величину Δf относительно средней частоты сигнала, действующего на входе. Амплитуда напряжения на колебательном контуре изменяется при изменении частоты соответствующим образом рис.2. Полученное амплитудно-модулированное напряжение детектируется амплитудным детектором. Недостатком этого детектора является криволинейность его характеристики, в результате при детектировании происходит искажение передаваемого сигнала. При этом требуется достаточно большая крутизна графика АЧХ, для чего необходим контур с большой добротностью. Высокая добротность характерна для объёмных резонаторов. Простейшей резонансной структурой являются две параллельные металлические плоскости, расположенные на расстоянии друг от друга. Пусть контур имеет емкость в виде конденсатора С рис.3а, образованного двумя круглыми пластинками и индуктивность в виде прямоугольного витка L_1. Добротность такого контура достаточно низкая. Если под-

ключить к конденсатору параллельно несколько витков рис. 3б, то индуктивность и активное сопротивление уменьшается.

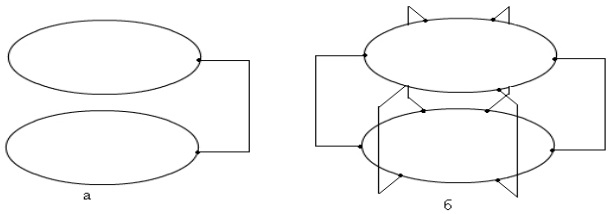


Рис.3. Переход от контура (а) к объемному резонатору (б)

Это приведет к тому, что повысится собственная частота контура f_0 и его добротность Q. Увеличивая число витков, присоединяемых к конденсатору С, придём к случаю, когда все витки сольются в одну общую замкнутую металлическую поверхность. Если для этого надо N витков, то резонансная частота и добротность возрастут в $\sqrt{N}$ раз. Из этого следует, что колебательный контур обратился в закрытую металлическую коробку цилиндрической формы, представляющий собой объёмный резонатор. При этом в реальности качество контура возрастет не в $\sqrt{N}$ раз, а гораздо больше вследствие того, что замкнутая металлическая поверхность является хорошим экраном, а, следовательно, электромагнитное поле существует только внутри резонатора. Колебательный процесс в резонаторе представляет собой стоячие электромагнитные волны, возникающие благодаря отражению волн от стенок резонатора. Структура электромагнитного поля в резонаторах подчиняется законам для электромагнитных волн. Объемный резонатор имеет не одну собственную частоту, множество резонансных частот. Такое свойство характерно для колебательных систем с распределенными параметрами. В объемных резонаторах различное число стоячих волн может укладываться не в одном направлении, а вдоль любого из трех размеров.

Круговой цилиндрический резонатор можно представить как отрезок круглого волновода, закрытый с обоих концов металлическими стенками. Резонансная частота цилиндрических резонаторов зависит от типа волн, которые делятся на два вида: электрические и магнитные. В волне *электрического типа* вектор напряженности кроме поперечных составляющих содержит также и продольную, в то время как вектор напряженности магнитного поля не содержит продольной составляющей. Она называется поперечно-магнитной. (Е-волна или ТН-волна). В волне, которую называют *магнитной,* вектор напряженности магнитного поля кроме поперечных составляющих содержит также и продольную, в то время как вектор напряженности электрического поля такого рода составляющей не имеет. Как поперечно-электрическую, так и поперечно-магнитную волну можно представить в виде суперпозиции ряда плоских волн, которые распространяются по зигзагообразным траекториям под углом по отношению к продольной оси волновода и отражаются от его противоположных металлических стенок. Простейший тип колебаний в цилиндрическом резонаторе — колебания E_{010}. Электрическое поле параллельно боковой поверхности цилиндра и имеет пучность вдоль его оси. Магнитные силовые линии имеют форму концентрических окружностей, охватывающих ось цилиндра, т. е. продольные токи смещения. Магнитное поле имеет пучность у боковой поверхности цилиндра и спадает до нуля на его оси. Магнитное и электрическое поля сдвинуты по фазе на четверть периода. В стенках резонатора проходит ток, который имеет узлы в центрах верхней и нижней стенок. Колебания можно возбуждать с помощью рамки, расположенной у боковой поверхности, или штыря, расположенного у верхней или нижней стенок. Наибольшее практическое применение (например, в волномерах) находят колебания типа H_{011} рис.4. Резонансная волна этого типа колебаний определяется по формуле

$$\lambda_{рез} = \frac{2}{\sqrt{\frac{1}{h^2} + 1{,}49r^2}}.$$

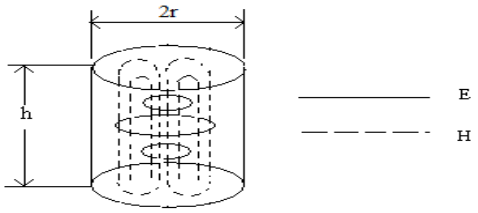


Рис. 4. Колебания в цилиндрическом резонаторе типа H_{011}

Добротность объемного резонатора определяется отношением

$$Q = \frac{W}{W_П},$$

где W – запасенная в резонаторе энергия; $W_П$ – потеря энергии за один период колебаний.

При заданной напряженности электрического и магнитного полей количество запасенной в резонаторе энергии пропорционально его объему, а мощность потерь пропорциональна объему поверхностного слоя, в котором происходят потери. Поэтому добротность контура пропорциональна отношению объема резонатора к площади его внутренней поверхности. Добротность объемного резонатора значительно больше добротности обычного контура и может достигать нескольких десятков тысяч.

Наиболее подходящим для применения в конструкции детекторного приемника является объемный резонатор цилиндрической формы. Катушка помещается внутри цилиндра. Одним концом она замыкается на экран, второй вывод свободный. Чтобы изменить частоту резонатора к свободному концу катушки подносят металлический электрод, что вызывает изменение емкости контура. Добротность такого рода конструкций, может принимать значения в пределах 250...60. Схема детекторного ЧМ приемника приводится на рис. 5.

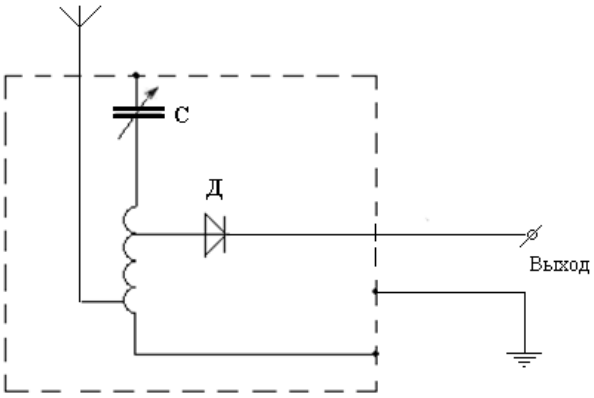


Рис.5. Схема детекторного ЧМ радиоприёмника

Он собран на основе объемного резонатора цилиндрического типа. К катушке с помощью разъема типа «крокодил» можно подключать внешнюю антенну (выполняет роль штыря). На диод Д подается сигнал от резонатора. С выхода диода детектированный сигнал поступает на усилитель звуковой частоты с большим сопротивлением входа. Изготовление детекторного приёмника, рассчитанного на диапазон 104 – 108 МГц начинается с создания объемного резонатора. Для этого из белой жести вырезается лист длиной 24см и высотой 8 см. Из него путем пайки получают цилиндр, к которому припаивается дно. Возможно использование цилиндрической металлической консервной банки из лужёной жести. Катушка из 6 витков получена из медного проводом диаметром 2 мм. Спираль бескаркасная, диаметр 30-40 мм и длина 35...50 мм.

Параметры резонатора и спирали определялись с учетом методики, изложенной в [6]. Число витков регулируется при настройке устройств. Один из концов спирали через отверстие в цилиндре припаивается к внешней поверхности резонатора. К другому концу катушки припаивается диод рис.6.

Рис.6. Детекторный FM приемник на основе объемного резонатора

Второй вывод диода через изоляционную втулку выводят наружу и соединяют с зажимом, который подключается к входу усилителя низкой частоты.

Конденсатор С изготавливается из луженой жести. Обкладка имеет форму диска, который припаивается отрезком медной проволоки к стенке резонатора. Диаметр диска несколько меньше диаметра витков катушки, так, чтобы он мог перемещаться внутри спирали.

В качестве антенны используется отрезок медной проволоки, диаметром полтора миллиметра. Длина антенны l должна составлять 0,25 – 0,28 длины волны.

$$\lambda = \frac{c}{\nu}\ ,\ \ \lambda = \frac{3\cdot 10^8}{106\cdot 10^6} = 2{,}83м\ ,\ \text{тогда}\ l = 0{,}7\ \text{м}.$$

Основным недостатком этого способа является то, что высокое качество звучания происходит в условиях прямой видимости передатчика на расстоянии в несколько километров от школы, что не всегда оказывается возможным.

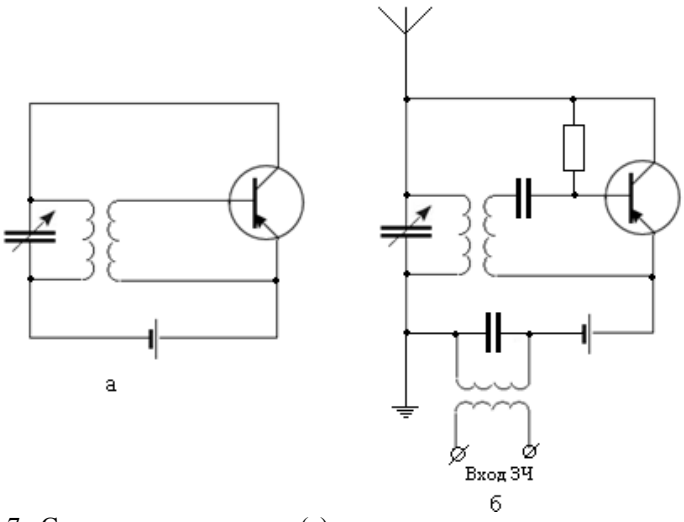


Рис.7. Схема автогенератора (а) и радиопередатчика на его основе (б)

Третий подход связан с изготовлением маломощного передатчика в диапазоне средних волн. На рис.7а представлена схема генератора гармонических колебаний с индуктивной обратной связью. Принцип работы такого генератора входит в школьную программу и подробно раскрывается во всех школьных учебниках [2,3,4]. На основе данного автогенератора несложно получить схему передатчика радиосигналов рис.7б.

Для демонстрации достаточно радиуса действия 10-15 метров, в этом случае можно обойтись только магнитной антенной. Сигнал принимается детекторным приемником.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Донских С.А., Сёмин В.Н. Разработка видеолекций по теоретической механике.// Вестник Таганрог. гос. пед. ин-та. – 2011. – N 1. С. 147 – 152.
2. Касьянов В.А . Физика.11кл. – М.: АСТ, 2008. – 412 .
3. Коровин В. А., Орлов В. А. Программы для общеобразоват. учреждений: Физика. Астрономия. 7 – 11 кл, 4-е изд., перераб. – М.: Дрофа, 2010. – 334 с.
4. Мякишев Г.Я. Физика 11. – М.: Просвещение, 2004. – 331 с.
5. Симоненко В.Д. Технология 9 класс. Учебник для учащихся 9 класса общеобразовательных учреждений. – М.: Вентана-Граф, 2005. – 288 с.
6. Ханзел Г. Справочник по расчёту фильтров. – М.: Сов. hадио, 1974. – 288 с.

В.В. Сидорякина, Л.Н. Аксайская, Е.А. Кумакова

СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА КООРДИНАТ ПРИ РЕШЕНИИ СТЕРЕОМЕТРИЧЕСКИХ ЗАДАЧ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Метод координат является одним из основных методов геометрии. Он помогает эффективно решать ряд аффинных и метрических задач планиметрии и стереометрии. В настоящей работе рассмотрены некоторые специфические особенности обучения учащихся решению геометрических задач указанным методом.

Ключевые слова: геометрическая задача, обучение решению задач, метод координат.

V.V. Sidoryakina, L.N. Aksayskaya, E.A. Kumakova

SPECIFICS OF USING THE METHOD OF COORDINATE IN SOLVING PROBLEMS CTE-RHEOMETER IN HIGH SCHOOL

Abstract. Coordinate method is one of the main methods of geometry. It helps to effectively address a number of affine and metric problems of plane geometry and solid geometry. This paper discusses some of the specific features of training of pupils solving geometric problems by this method.

Key words: geometric problem, learning problem solving, coordinate method.

Мы живем в быстро меняющемся мире. Не только повседневность меняется вокруг нас, но меняются и методы нашего познания этого мира. Одним из приоритетных направлений математического образования является формирование представлений о математике как универсальном языке науки, средстве моделирования реальных явлений и процессов. Появляются новые теории, на основании которых происходит постоянная модернизация математического аппарата и его инструментария, что облегчает процесс нахождения решений математической задачи, делая его более понятным и простым. Многообразие возможностей применения геометрического аппарата и его роль в повышении развития математической культуры учащихся трудно переоценить. Он служит уникальным способом тренировки и развития мышления. Проблеме обучения школьников геометрии посвящены исследования таких специалистов в этой области предмета, как Э.Г. Готман, В.В. Прасолов, П.Ф. Севрюков, В.А. Смирнов, И.М. Смирнова, А.Н. Смоляков, И.Ф. Шарыгин С.Л. Атанасян, Г.Д. Глейзер, В.А Гусев, В.А. Далингер, А.В. Погорелов, Н.Х. Розов и др.. Однако, несмотря на пристальное внимание к практике преподавания математики в школе, геометрические задачи, как показывают опросы учащихся, учителей и результаты ЕГЭ, остаются для большинства старшеклассников наиболее сложными.

Современные методы геометрии используют различные подходы к решению задач. Это в первую очередь геометрический (синтетический) метод. Этот метод построен на составлении последовательных логических выводов, на основе изучения аксиом, теорем и их свойств. При этом очень важную роль в нем занимает правильно сделанный чертеж, на основании наглядного представления которого и проводится это построение. Кроме этого существует множество других более «прогрессивных» методов решения задач геометрии, берущих свое начало на стыке двух главных математических наук - алгебры и геометрии. Одним из таких методов является метод координат. Главную ценность этого метода составляет перенесение в геометрию свойственных алгебре и поэтому обладающих большой общностью способов решения задач. Еще одно достоинство метода координат состоит в том, что его применение избавляет от необходимости прибегать к наглядному представлению сложных пространственных конфигураций. Для рассматриваемого метода не является характерным выполнение дополнительных вспомогательных построений. Использование координатного метода содействует развитию вычислительных и графических навыков, пространственных представлений, геометрической интуиции учащихся, так как его употребление связано с выбором системы координат, вычислением координат точек, с переложением языка уравнений и неравенств на язык геометрии и наоборот [1]. Все сказанное выше свидетельствует об актуальности темы данного исследования.

Отметим и тот факт, что традиционно этот материал является одним из самых трудных в школьном курсе геометрии. В то же время координатный метод есть один из широко употребляемых, красивых и современных методов решения задач. Сила координатного меттода заключается и в том, что он позволяет легко делать обобщения, роль которых в математике трудно переоценить [2−4]. Для учащихся, владеющих указанным методом, не составит труда решать сложные задачи простым путем.

Изучение координатного метода и обучение его применению в школе учащимися, для решения различных математических задач, происходит в несколько этапов.

Так на первом этапе вводятся основные понятия, которые отрабатываются учащимися в 5-6 классах и систематизируется в курсе геометрии.

В 5 классе учащиеся знакомятся с понятием луча, как части координатной прямой. Чуть позже, при изучении отрицательных чисел, дополнительно рассматривается понятие луча. После введения рациональных чисел в 6 классе учащиеся изучают координатную плоскость.

На втором этапе ученики знакомятся с уравнениями прямой и окружности. Указанные понятия изучаются ими как в алгебре, так и в геометрии, но, к сожалению, с разной содержательной целью. Поэтому учащиеся часто не видят связи между ними, и как следствие плохо усваивают суть метода. Так, в курсе алгебры 7 класса графики основных функций вводятся путем построения ряда точек, координаты которых вычисляются на основании функций, заданных аналитически.

В курсе геометрии уравнение прямой и окружности вводится на основе характеристических свойств этих геометрических фигур, как множество точек, обладающих определенными признаками (равноудаленности от 2 точек – для прямой, от одной точки – для окружности).

Только в курсе геометрии 9 класса, происходит обучение применению самого метода координат для решения задач. Для этого, сначала раскрываются основные положения метода, а затем, на примере задач, показывается непосредственное применение метода координат. В 10 классе в рассмотрение вводится применение метода координат для решения задач в трехмерном пространстве. Вводится большое количество разнообразных формул и правил, появляются новые виды задач. Основной целью обучения теме «Метод координат в пространстве» в 11 классе является формирование умения применять координатный метод к решению задач на нахождение длин отрезков и углов между прямыми и векторами в пространстве. Изучаются такие вопросы, как «Координаты точки и координаты вектора», «Скалярное произведение векторов», «Движения».

Использование координатного метода при решении задач предполагает, как правило, выполнение следующих этапов:

1) переложение математической задачи на координатный (аналитический) язык;

2) выполнение преобразований аналитического выражения;

3) обратное переложение, т. е. переложение с координатного языка на язык, в терминах которого сформулирована исходная задача.

Проиллюстрируем это на конкретных примерах.

1. Решить систему уравнений

$$\begin{cases} x^2 + y^2 = 16, \\ y = x - 4. \end{cases}$$

Если переложить данные задачи на геометрический язык, то ее решение будет сводиться к нахождению координат точек пересечения фигур, заданных уравнениями системы. Первое из них представляет собой уравнение окружности с центром в начале координат и радиусом, равным 4, а второе — уравнение прямой (первый этап). На втором этапе осуществляется построение окружности и прямой и нахождение координат их точек пересечения.

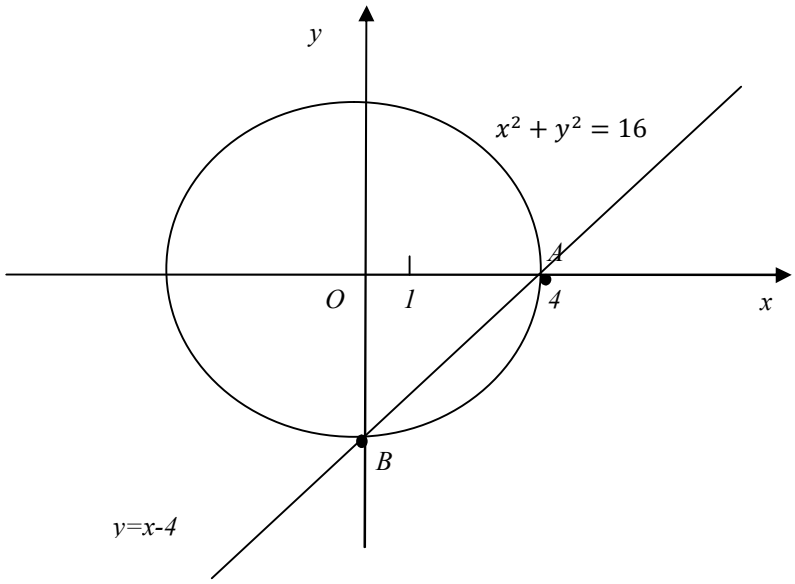


Рис. 1

При пересечении окружности и прямой получаем точки пересечения: $A(4;0)$, $B(0;-4)$.

На третьем этапе выполняется перевод с геометрического языка на алгебраический; координаты точек пересечения окружности и прямой являются решением данной системы уравнений. То есть, ответом этого решения являются числа: (4;0) и (0;−4).

2. В правильной четырехугольной призме $ABCDA_1B_1C_1D_1$ со стороной основания 12 и высотой 21 на ребре AA_1 взята точка M так, что $AM = 8$ см. На ребре BB_1 взята точка K так, что $B_1K = 8$ см. Найдите угол между плоскостью D_1MK и плоскостью CC_1D.

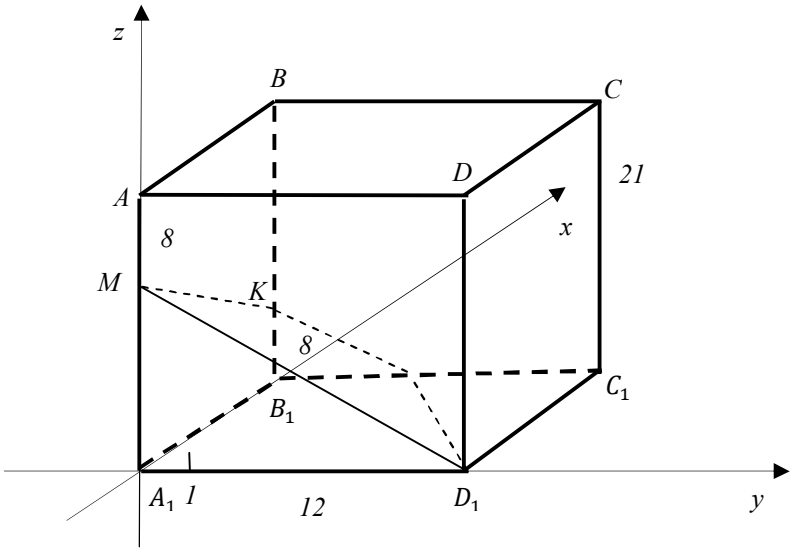


Рис.2

Введем систему координат с началом в точке A_1 (рис. 2). Составим уравнения плоскостей D_1MK и CC_1D, через координаты трех точек им принадлежащим.

Плоскость D_1MK задаем точками $D_1(0;12;0)$, $M(0;0;13)$, $K(12;0;8)$. Подставим координаты точек в уравнение плоскости $Ax + By + Cz + 1 = 0$:

$$\begin{cases} 0\cdot A+0\cdot B+13\cdot C+1=0, \\ 12\cdot A+0\cdot B+8\cdot C+1=0, \\ 0\cdot A+12\cdot B+0\cdot C+1=0 \end{cases}$$

или

$$\begin{cases} 13\cdot C+1=0, \\ 12\cdot A+8\cdot C+1=0, \\ 12\cdot B+1=0. \end{cases}$$

Отсюда: $C=-\frac{1}{13}$, $B=-\frac{1}{12}$, $A=-\frac{5}{156}$.

Подставим найденные коэффициенты в уравнение плоскости:

$$-\frac{5}{156}x-\frac{1}{12}y-\frac{1}{13}z+1=0$$

Чтобы избавиться от дробных коэффициентов, умножим обе части уравнения плоскости на (-156). Получим уравнение плоскости D_1MK:

$$5x+13y+12z-156=0.$$

Аналогично составляем уравнение плоскости CC_1D, для которой $C_1(12;12;0)$, $C(12;12;21)$, $D(0;12;21)$:

$$\begin{cases} 12\cdot A+12\cdot B+0\cdot C+1=0, \\ 12\cdot A+12\cdot B+21\cdot C+1=0, \\ 0\cdot A+12\cdot B+21\cdot C+1=0 \end{cases}$$

или

$$\begin{cases} 12\cdot A+12\cdot B+1=0, \\ 12\cdot A+12\cdot B+21\cdot C+1=0, \\ 12\cdot B+21\cdot C+1=0. \end{cases}$$

Из первого и третьего уравнений последней системы находим: $A = -B - \frac{1}{12}$, $C = -\frac{4}{7}B - \frac{1}{21}$.

Полученные выражения для A и C подставим во второе уравнение указанной системы: $B = -\frac{1}{12}$. Далее имеем $A = C = 0$.

Подставим найденные коэффициенты в уравнение плоскости CC_1D и получим

$$-\frac{1}{12}y + 1 = 0$$

или в более удобной форме:

$$y - 12 = 0.$$

Находим угол между плоскостями D_1MK и CC_1D

$$cos\varphi = \frac{|5\cdot 0 + 13\cdot 1 + 12\cdot 0|}{\sqrt{5^2 + 13^2 + 12^2}\cdot\sqrt{0^2 + 1^2 + 0^2}} = \frac{13}{\sqrt{338}} = \frac{13}{13\sqrt{2}} = \frac{1}{\sqrt{2}}.$$

Следовательно, угол φ = 45°.

Таким образом, «метод координат» - это мощный аппарат для решения многих геометрических задач. Но, несмотря на множество преимуществ указанного метода, отметим и некоторые отрицательные моменты его использования:

- одна и та же задача получает различное аналитическое представление в зависимости от того или иного выбора системы координат;
- при решении не нужна высокая степень сообразительности, что негативно сказывается на творческих способностях учащихся;
- часто полностью отсутствует доказательная часть, обоснование того или иного применения теорем стереометрии и планиметрии.

Заключение

Применение метода координат при решении геометрических задач способствует развитию творческого, эвристического мышления учащихся, поскольку задание системы координат как вспомогательного элемента – это нестандартный способ решения задач. Формирование последовательности действий будет способствовать эффективному и осмысленному применению метода координат в различных ситуациях. Средством обучения учащихся этому методу являются геометрические задачи определенных типов. Метод координат является необходимой составляющей при изучении геометрии в школе. Этот метод позволяет упростить процесс и сократить время для нахождения решения задачи, помогает учащимся при сдаче ЕГЭ, различных олимпиадах. В дальнейшем, при изучении математики в высших учебных заведениях, учащийся также сможет использовать полученный опыт [6].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Саранцев Г.И. Обучение математическим доказательствам в школе: Книга для учителя. - М.: Просвещение, 2000. – 173 с.
2. Саакян С.М., Бутузов В.Ф. Изучение геометрии в 10-11 классах. Книга для учителя. М.: Просвещение, 2010. – 248 с.
3. Атанасян, Л.С. Геометрия, ч.1 Учебное пособие для студентов физ.-мат. фак-тов пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1973. – 478 с.
4. Кушнир, А.И. Векторные методы решения задач. М.: Обериг, 1994. – 207 с.
5. Потоскуев Е.В. Векторы и координаты как аппарат решения геометрических задач: учебное пособие, М.: Дрофа, 2008. – 173 с.
6. Сидорякина В.В., Кружилина Е.В. Формирование эвристических приемов у учащихся при изучении векторов в средней школе // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. 2016. № 2. – С. 130-134.

А.И. Сухинов, В.В. Сидорякина

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ РЕШЕНИЙ ЛИНЕАРИЗОВАННОЙ ДВУМЕРНОЙ НАЧАЛЬНО-КРАЕВОЙ ЗАДАЧИ, ОПИСЫВАЮЩЕЙ ТРАНСПОРТ НАНОСОВ В МЕЛКОВОДНЫХ ВОДОЕМАХ *

Аннотация. В настоящей работе рассматривается линеаризованная пространственно-двумерная модель транспорта наносов под воздействием волн в прибрежной зоне. Приводится схема доказательства положительности решений, соответствующей линеаризованной начально-краевой задачи при некоторых предположениях относительно начальных, граничных условий и функции правой части.

Ключевые слова: пространственно-двумерная модель транспорта наносов, прибрежная зона, нелинейная задача, линеаризованная задача, положительность решения.

* *Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ по проектам № 15-01-08619, 16-07-00100, 15-07-08626, 15-07-08408 и по проекту № 00-16-13 в рамках Программы фундаментальных исследований Президиума РАН № I.33П.*

A.I. Sukhinov, V.V. Sydoryakina

SOME FEATURES SOLUTION OF THE LINEARIZED TWO-DIMENSIONAL INITIAL-BOUNDARY VALUE PROBLEM DESCRIBING SEDIMENT TRANSPORT IN SHALLOW WATERS

Abstract. In this paper we consider the linearized spatial-dimensional model of sediment transport by wave action in the coastal zone. The scheme of the proof of a positive decision, the corresponding linearized initial boundary value problem under certain assumptions about the initial, boundary conditions and function right.

Key words: spatio-dimensional model of sediment transport, coastal zone, nonlinear problem, the linearized problem, positive solutions.

Введение

В настоящей работе получены достаточные условия положительности решения двумерной нелинейной начально-краевой задачи транспорта наносов в прибрежной зоне мелководных водоемов в гильбертовом пространстве L_1. При возникновении ветрового волнения в мелководных водоемах, к которым относятся подавляющее большинство прибрежных систем, возникают течения сложной пространственной структуры [1–3].

Представленные в работе результаты являются продолжением исследований авторов, ранее опубликованных в работах [4], [5]. На основе анализа существующих результатов математического моделирования гидродинамических процессов, протекающих в мелководных водоемах, авторским коллективом была разработана нелинейная пространственно-двумерная модель транспорта наносов с учетом всех основных влияющих на нее факторов и процессов, определяющих состояние берегов [6]. Были разработаны консервативная дискретная модель, аппроксимирующая соответствующую начально-краевую задачу и построены эффективные методы ее численной реализации, в том числе на многопроцессорных системах [6–9]. Постановка начально-краевой задачи для нелинейной пространственно-двумерной модели транспорта наносов, осуществлялась с учетом пористости грунта, критического значения касательного напряжения, при котором начинается перемещение наносов, турбулентного обмена, динамически изменяемой геометрии дна, ветровых течений и трения о дно. Линеаризация 2D нелинейной модели транспорта наносов проводилась на основе построения взаимосвязанных по начальным условиям – финальным решениям цепочки линеаризованных смешанных задач Коши на равномерной временной сетке. Методами функционального анализа ранее авторами доказано существование и единственность решения указанной начально-краевой задачи.

1. ПОСТАНОВКА ЗАДАЧИ

Следуя [5,6], рассматривается уравнение транспорта наносов:

$$(1-\varepsilon)\cdot\frac{\partial H}{\partial t} = div\left(k\cdot\frac{\tau_{bc}}{sin\,\varphi_0}\cdot gradH\right) - div\left(k\cdot\vec{\tau}_b\right), \tag{1}$$

где $H = H(x,y,t)$ – глубина водоема; ε – пористость донных материалов; $\vec{\tau}_b$ – вектор касательного тангенциального напряжения на дне водоема; τ_{bc} – критическое значение тангенциального напряжения; $\tau_{bc} = a\,sin\varphi_0$, φ_0 – угол естественного откоса грунта в водоеме; $k = k(H,x,y,t)$ – нелинейный коэффициент, определяемый соотношением:

$$k \equiv \frac{A\tilde{\omega}d}{\left((\rho_1-\rho_0)gd\right)^{\beta}}\cdot\left|\vec{\tau}_b - \frac{\tau_{bc}}{sin\,\varphi_0}\cdot gradH\right|^{\beta-1}, \tag{2}$$

(ρ_1, ρ_0 – плотности частиц донного материала и водной среды соответственно; g – ускорение силы тяжести; $\tilde{\omega}$ – частота волны; A и β – безразмерные постоянные; d – характерные размеры частиц грунта).

Пусть $D \subset R^n$ – область, где происходит процесс, и S – ее граница, которая является кусочно-гладкой линией. Областью задания уравнения (1) считаем цилиндр $Ц_T = D\times(0,T)$ высоты

T с основанием D. Его граница состоит из боковой поверхности $S \times [0,T]$ и двух оснований: нижнего $\overline{D} \times \{0\}$ и верхнего $\overline{D} \times \{T\}$. Далее для простоты уравнение (1) рассматривается в прямоугольной области $D(x,y) = \{0 < x < L_x, 0 < y < L_y\}$.

Дополним уравнение (1) начальным условием предполагая, что функция начальных условий принадлежит соответствующему классу гладкости:

$$H(x,y,0) = H_0(x,y),\ H_0(x,y) \in C^2(D) \cap C(\overline{D}),\ grad_{(x,y)} H_0 \in C(\overline{D}),\ (x,y) \in \overline{D}. \quad (3)$$

Сформулируем условия на границе области $\overline{D}$:

$$\left|\overrightarrow{\tau_b}\right|\Big|_{y=0} = 0, \quad (4)$$

$$H(L_x, y, t) = H_2(y,t),\ 0 \le y \le L_y. \quad (5)$$

$$H(0,y,t) = H_1(y,t),\ 0 \le y \le L_y, \quad (6)$$

$$H(x,0,t) = H_3(x),\ 0 \le x \le L_x. \quad (7)$$

$$H(x, L'_y, t) = H_4(x,t),\ 0 \le x \le L_x,\ L'_y < L_y. \quad (8)$$

Дополнительно к граничным условиям (5)–(8) предполагаем выполнение условий их гладкости – существование непрерывных производных на границе области $\overline{D}$:

$$grad_{(x,y)} H \in C(\overline{Ц}_T) \cap C^1(Ц_T). \quad (9)$$

Считаем, что всегда есть слой жидкости конечной толщины в рассматриваемой области и для указанного временного промежутка не происходит осушения области, т.е.

$$H(x,y,t) \ge c_0 \equiv const > 0,\ 0 \le x \le L_x,\ 0 \le y \le L'_y,\ 0 \le t \le T. \quad (10)$$

Условие невырожденности оператора задачи имеет вид:

$$k \ge k_0 = const > 0,\ \forall (x,y) \in \overline{D},\ 0 < t \le T. \quad (11)$$

Вектор тангенциального напряжения на дне выражается с использованием единичных ортов системы координат естественным образом:

$$\overline{\tau}_b = \overline{i}\tau_{bx} + \overline{j}\tau_{by},\ \tau_{bx} = \tau_{bx}(x,y,t),\ \tau_{by} = \tau_{by}(x,y,t). \quad (12)$$

2. *Линеаризация нелинейной начально-краевой задачи транспорта наносов*

Методами, изложенными в работе [5], создадим линеаризованную модель на временном отрезке $0 \le t \le T$, построив равномерную сетку ω_τ с шагом τ, т.е. множество точек $\omega_\tau = \{t_n = n\tau,\ n = 0,1,...,N,\ N\tau = T\}$ и осуществим линеаризацию начально-краевой задачи (1)–(8).

Введем обозначения:

$$k^{(n-1)} \equiv \frac{A\widetilde{\omega}d}{((\rho_1 - \rho_0)gd)^\beta} \cdot \left| \overline{\tau}_b - \frac{\tau_{bc}}{\sin\varphi_0} \cdot gradH^{(n-1)}(x,y,t_{n-1}) \right|^{\beta-1},\ n = 1,2,...,N. \quad (13)$$

Тогда уравнение (1) после линеаризации запишем в виде:

$$(1-\varepsilon) \cdot \frac{\partial H^{(n)}}{\partial t} = div\left(k^{(n-1)} \cdot \frac{\tau_{bc}}{\sin\varphi_0} \cdot gradH^{(n)} \right) - div\left(k^{(n-1)} \cdot \overline{\tau}_b\right),\ t_{n-1} < t \le t_n,\ n = 1,...,N \quad (14)$$

и дополним его начальными условиями:

$$H^{(1)}(x,y,t_0) = H_0(x,y), H^{(n)}(x,y,t_{n-1}) = H^{(n-1)}(x,y,t_{n-1}),\ (x,y) \in \overline{D},\ n = 2,...,N. \quad (15)$$

Член вида $div\left(k^{(n-1)} \cdot \overline{\tau}_b\right)$ является при такой линеаризации известной функцией правой части; граничные условия (4)–(8) предполагаются выполненными для всех промежутков времени $t_{n-1} < t \le t_n$, $n = 1,2,...,N$.

Отметим, что коэффициенты $k^{(n-1)}$, $n = 1,2,...,N$ зависят от пространственных переменных x, y и временной переменной t_{n-1}, $n = 1,2,...,N$, определяемой выбором шага τ сетки ω_τ, т.е. $k^{(n-1)} = k^{(n-1)}(x,y,t_{n-1})$, $n = 1,2,...,N$.

3. *Положительность решений линеаризованной начально-краевой задачи транспорта наносов*

Существование и единственность решения линеаризованной задачи (14) с начальными условиями (15) и с условиями на границе (4)–(8) обосновано авторами в работах [4]–[5]. Обозначим решение линеаризованной задачи через $\widetilde{H}(x,y,t),\ (x,y)\in\overline{D}$. Решение $\widetilde{H}(x,y,t),\ (x,y)\in\overline{D}$ зависит от шага τ сетки $\omega_\tau=\{t_n=n\tau,\ n=0,1,...,N,\ N\cdot\tau=T\}$. По существу мы имеем семейство решений $\{\widetilde{H}^{(n)}(x,y,t)\},\ n=1,2,...,N,$ зависящее от параметра τ. Убедимся в положительности решений указанной линеаризованной задачи.

Под ***положительным решением*** рассматриваемой начально-краевой задачи понимается функция $\widetilde{H}^{(n)}(x,y,t),\ t_{n-1}<t\le t_n,\ n=1,2,...,N$ класса $C^2(Ц_T)\cap C(\overline{Ц}_T)$, $grad_{(x,y)}\widetilde{H}^{(n)}\in C(\overline{Ц}_T)$, удовлетворяющая уравнению (14) с начальными и граничными условиями (15), (4)–(8), для которой $\widetilde{H}^{(n)}(x,y,t)\ge c_0>0,\ c_0=const,\ n=1,2,...,N$ при любом $n=1,2,...,N$.

Относительно рассматриваемой задачи будем предполагать положительность функций, определяемых начальными условиями (15):

$$H_0(x,y),\ H^{(n)}(x,y,t_{n-1})\ge c_0\equiv const>0,\ (x,y)\in\overline{D},\ n=2,...,N, \tag{16}$$

и граничных условий (5)–(8):

$$H_1(y,t),\ H_2(y,t),\ H_3(y,t),\ H_4(y,t)\ge c_0\equiv const>0. \tag{17}$$

Теорема. Пусть даны уравнения (14)

$$(1-\varepsilon)\cdot\frac{\partial H^{(n)}}{\partial t}=div\left(k^{(n-1)}\cdot\frac{\tau_{bc}}{sin\,\varphi_0}\cdot gradH^{(n)}\right)-div\left(k^{(n-1)}\cdot\vec{\tau}_b\right),\ t_{n-1}<t\le t_n,\ n=1,2,...,N,$$

в $Ц_T=\overline{D}\times(0,T),\ D\subset R^n$, где $k^{(n-1)}\equiv\dfrac{A\widetilde{\omega}d}{((\rho_1-\rho_0)gd)^\beta}\cdot\left|\vec{\tau}_b-\dfrac{\tau_{bc}}{sin\,\varphi_0}\cdot gradH^{(n-1)}(x,y,t_{n-1})\right|^{\beta-1}$, $div\left(k^{(n-1)}\vec{\tau}_b\right)<0$ с начальными условиями $H^{(1)}(x,y,t_0)=H_0(x,y)$, $H^{(n)}(x,y,t_{n-1})=H^{(n-1)}(x,y,t_{n-1}),\ (x,y)\in\overline{D},\ n=2,...,N$ и с граничными условиями (4)–(8), удовлетворяющими условию (16)–(17). Тогда, если $k^{(n-1)}\ge k_0>0,\ k^{(n-1)}\in C^1(\overline{D})$, то для любого $n=1,2,...,N$ решение $\widetilde{H}^{(n)}(x,y,t),\ t_{n-1}<t\le t_n,\ n=1,2,...,N$ уравнения номера n в цилиндре $Ц_T=\overline{D}\times(0,T)$ является положительным и имеет место оценка:

$$\widetilde{H}^{(n)}(x,y,t)\ge c_0=const>0,\quad t_{n-1}<t\le t_n,\ n=1,2,...,N. \tag{18}$$

Идея доказательства теоремы состоит в следующем. Уравнения (14), дополненные условиями (15), (4)–(8), при любом $n=k,\ k=1,2,...,N$ представляют смешанную задачу для линейного уравнения параболического типа с начальным условием $H^{(k)}(x,y,t_{k-1})\equiv H^{(k-1)}(x,y,t_{k-1})$, имеющим гладкость такую же, как и начальное условие для уравнения (14) номера $n=k-1$. Решение уравнения (14), $t_{k-1}<t\le t_k$ существует и единственно. Обозначим данное решение $\widetilde{H}^{(k)}(x,y,t)$. Известно, что функция $\widetilde{H}^{(k)}(x,y,t)$ принадлежит классу $C^2(Ц_{t_k})\cap C(\overline{Ц}_{t_k})$, $grad_{(x,y)}\widetilde{H}^{(2)}\in C(\overline{Ц}_{t_k})$.

Согласно [10], для любого номера $k,\ k=1,2,...,N$ функция решения $\widetilde{H}^{(k)}(x,y,t),\ t_{k-1}<t\le t_k,\ k=1,2,...,N$ класса $C^2(Ц_{t_k})\cap C(\overline{Ц}_{t_k}),\ grad_{(x,y)}\widetilde{H}^{(k)}\in C(\overline{Ц}_{t_k})$ начально-краевой задачи (14), (15), (4)–(8) в параллелепипеде $P_k=\overline{D}\times[t_{k-1},t_k]$ достигает экстре-

мума на нижнем основании указанного параллелепипеда или его боковых границах, где в силу условия (16)–(17), будет выполняться

$$\widetilde{H}^{(k)}(x,y,t) \geq c_0 \equiv const > 0,\ k,\ \ k = 1,2,\ldots,N\,.$$

Заключение

Авторами предложена нелинейная математическая пространственно-двумерная модель транспорта наносов. Исследование указанной модели проводится путем ее линеаризации. Получены условия положительности решений линеаризованной начально-краевой задачи, представленные в виде соответствующей теоремы. Кроме того, получена априорная оценка положительного решения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Sukhinov, A.I., Chistyakov, A.E., Alekseenko. E.V. Numerical realization of the three-dimensional model of hydrodynamics for shallow water basins on a high-performance system // Mathematical Models and Computer Simulations, October 2011, Volume 3, Issue 5, pp 562-574. doi:10.1134/S2070048211050115.
2. Alekseenko, E., Roux, B., Sukhinov, A., Kotarba, R., Fougere, D. 2013. Coastal hydrodynamics in a windy lagoon. Computers and Fluids, 2013, 77, pp. 24-35 doi:10.1016/j.compfluid.2013.02.003.
3. Леонтьев, И.О. Прибрежная динамика: волны, течения потоки наносов. – М.: ГЕОС, 2001. – 272 с.
4. Сидорякина В.В., Сухинов А.И. Существование и единственность решения линеаризованной двумерной задачи транспорта наносов // В книге: Теория операторов, комплексный анализ и математическое моделирование. Тезисы докладов XIII Международной научной конференции. 2016. – С. 184-185.
5. Сухинов А.И., Сидорякина В.В. О единственности решения линеаризованной двумерной начально-краевой задачи транспорта наносов // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. 2016. № 2.– С. 270-274.
6. Сухинов А.И., Чистяков А.Е., Проценко Е.А. Математическое моделирование транспорта наносов в прибрежной зоне мелководных водоемов//Математическое моделирование. 2013. N. 25, № 12, С.65-82.
7. Сухинов А.И., Чистяков А.Е., Проценко Е.А. Математическое моделирование транспорта наносов в прибрежных водных системах на многопроцессорной вычислительной системе // Выч. мет. Программирование. 2014. **15**:4, 610–620.
8. Sukhinov, A.I., Chistyakov, A.E. Adaptive modified alternating triangular iterative method for solving grid equations with a non-self-adjoint operator// Mathematical Models and Computer Simulations, July 2012, Volume 4, Issue 4, pp 398-409. doi:10.1134/S2070048212040084.
9. Сухинов А.И., Проценко Е.А., Чистяков А.Е., Шретер С.А. Сравнение вычислительных эффективностей явной и неявной схем для задачи транспорта наносов в прибрежных водных системах // Вычислительные методы и программирование: новые вычислительные технологии. 2015. Т. 16. № 3. – С. 328-338.
10. Годунов С. К. Уравнения математической физики. — М., 1979. – 392 с.

И.В. Яковенко

ОПТИМИЗАЦИЯ ПАРАМЕТРОВ ДИСКРЕТНОЙ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ТРАНСПОРТА ТЕПЛА В ГАЗОТУРБИННОЙ УСТАНОВКЕ

Аннотация. Целью работы является расчет параметров математической модели транспорта тепла в паровой турбине на основе вычислительных методов, позволяющих значительно повысить точность расчетов. Практическая значимость состоит в разработке и программной реализации модели тепловых процессов на корпусе газотурбинной установки.

Ключевые слова: математическая модель, термодинамика, паровая турбина, вычислительные эксперименты.

I.V. Yakovenko

OPTIMIZATION OF THE PARAMETERS OF THE DISCRETE MATHEMATICAL MODEL OF TRANSPORT OF HEAT IN THE GAS TURBINE INSTALLATION

Abstract. The aim of this work is to calculate the parameters of the mathematical model for heat transport in PA-world turbine-based computational methods to significantly improve the accuracy of calculations. Practical value consists in development and software implementation of models of thermal processes on the housing of the gas turbine installation.

Key words*:* mathematical model, thermodynamics, steam turbine, computational experiments.

Теория теплопроводности широко используется для решения различных производственных задач, связанных с определением температурных полей и тепловых поток. Как правило, используются методы математической физики, рассматривающие протекание наблюдаемого процесса в произвольно выбранном элементарном объеме в течение бесконечно малого промежутка времени. Такой подход позволяет учитывать только существенно вляющие величины и значительно упростить вычислительный процесс.

Первоначально тело принимается однородным, изотропным, с постоянными физическими характеристиками, такими как λ, c (теплоемкость) и ρ (плотность), и равномерно распределенными в нем внутренними источниками тепла. Источники тепла характеризуются плотностью теплового потока – величиной q_v.

Одним из основных уравнений, которое используется при описании теплового процесса, является уравнение теплопроводности. Это уравнение выведено в соответствии с законом сохранения энергии: вся теплота, выделенная внутренними источниками $dQ_{вн}$ и внесенная извне в элементарный объем путем теплопроводности dQ_m за время dt, меняет внутреннюю энергию вещества, содержащегося в этом объеме:

$$dQ_{вн} + dQ_m = dU \ . \qquad (1)$$

Произвольным образом выделим элементарный объем тела в виде параллелепипеда с ребрами dx, dy, dz, параллельными осям системы координат $Oxyz$. Тогда количество теплоты, проходящее внутрь выделенного объема в направлении оси Ox через элементарную площадку $dy{\cdot}dz$ за время dt, равно:

$$dQ_{x1} = q_x \cdot dy \cdot dz \cdot dt = -\lambda \cdot \frac{\partial T}{\partial x} \cdot dy \ . \qquad (2)$$

При этом температура на противоположной грани параллелепипеда получит приращение $\frac{\partial T}{\partial x} \cdot dx$ и будет равна $T + \frac{\partial T}{\partial x} \cdot dx$. Количество тепла, отведенного через эту грань:

$$dQ_{x2} = -\lambda \cdot \frac{\partial}{\partial x} \cdot \left(T + \frac{\partial T}{\partial x} \cdot dx \right) \cdot dy \cdot dz \cdot dt \ . \qquad (3)$$

Таким образом, разность количества теплоты, подведенного к элементарному параллелепипеду и отведенного от него, равна количеству теплоты, внесенного путем теплопроводности в направлении оси Ox:

$$dQ_x = dQ_{x1} - dQ_{x2} = \lambda \cdot \frac{\partial^2 T}{\partial x^2} \cdot dx \cdot dy \cdot dz \cdot dt \ . \qquad (4)$$

Аналогично:

$$dQ_y = \lambda \cdot \frac{\partial^2 T}{\partial y^2} \cdot dx \cdot dy \cdot dz \cdot dt \ . \qquad (5)$$

Полное количество теплоты, внесенное в выделенный параллелепипед, равно:

$$dQ_m = dQ_x + dQ_y + dQ_z = \lambda \cdot \left(\frac{\partial^2 T}{\partial x^2} + \frac{\partial^2 T}{\partial y^2} + \frac{\partial^2 T}{\partial z^2} \right) \cdot dx \cdot dy \cdot dz \cdot dt \ . \qquad (6)$$

Количество теплоты, выделенное в элементарном объеме за счет внутренних источников, определяется следующим образом:

$$dQ_{вн} = q_v \cdot dv \cdot dt \ , \qquad (7)$$

где $dv = dx{\cdot}dy{\cdot}dz$ - объем элементарного параллелепипеда.

Приращение внутренней энергии определяется через массу параллелепипеда $\rho{\cdot}dv$, теплоемкость $\boldsymbol{c}$, приращение температуры:

$$dU = c \cdot \rho \cdot dv \cdot \frac{\partial T}{\partial t} \cdot dt \ . \qquad (8)$$

Подставляя (6) – (8) в уравнение (1), получим уравнение теплопроводности:

$$c \cdot \rho \cdot \frac{\partial T}{\partial t} = \lambda \cdot \left(\frac{\partial^2 T}{\partial x^2} + \frac{\partial^2 T}{\partial y^2} + \frac{\partial^2 T}{\partial z^2} \right) + q_v \ . \qquad (9)$$

Сумма вторых производных функции T есть оператор Лапласа, который обозначается:

$$\frac{\partial^2 T}{\partial x^2} + \frac{\partial^2 T}{\partial y^2} + \frac{\partial^2 T}{\partial z^2} = \nabla^2 T \ .$$

Величина $\frac{\lambda}{\rho \cdot c}$ называется коэффициентом температуропроводности и в математической литературе обозначается буквой **a**. Тогда уравнение (9) примет вид:

$$\frac{\partial T}{\partial t} = a \cdot \nabla^2 T + \frac{q_v}{c \cdot \rho} \ . \qquad (10)$$

Уравнение (10) называется дифференциальным уравнением теплопроводности (или уравнением Фурье). Оно является одним из основных уравнений математической теории теплопроводно-

сти. Коэффициент температуропроводности **а** является физическим параметром вещества: как видно из уравнения (10) для любой точки тела изменение температуры во времени пропорционально величине **а**.

Уравнение Фурье применимо для всех без исключения задач теплопроводности. Но при решении конкретной задачи это уравнение необходимо рассматривать совместно с математическим выражением особенностей процесса. Эти данные называются краевыми условиями задачи, или условиями однозначности.

Существуют различные краевые условия.

- Геометрические: характеризуют форму и размеры тела, в котором протекает процесс теплопроводности.
- Физические: характеризуют физические свойства тела.
- Временные: характеризуют распределение температуры тела в начальный момент времени.
- Граничные: характеризуют взаимодействие тела с окружающей средой. В свою очередь граничные условия различают трех родов:

1) первого рода, задается распределение температуры на поверхности тела в функции времени;

2) второго рода, задается плотность теплового потока для всей поверхности тела в функции времени;

3) третьего рода, задаются температура окружающей среды $t_{ж}$ и закон теплоотдачи между поверхностью тела и окружающей средой — закон Ньютона—Рихмана:

$$d^2Q_\tau = \alpha \cdot \left(T_c - T_{ж}\right) \cdot dF \cdot dt\,. \qquad (11)$$

где T_c — температура поверхности тела, *К*; α — коэффициент пропорциональности, называется коэффициентом теплоотдачи, *Вт/(м²·К)*. Численно коэффициент теплоотдачи равен количеству теплоты, отдаваемому (или воспринимаемому) единицей поверхности в единицу времени при разности температур между поверхностью тела и окружающей средой в один градус. Коэффициент учитывает все особенности явлении теплообмена, которые происходят между поверхностью тела и окружающей средой. Тогда плотность теплового потока, передаваемого от поверхности тела в окружающую среду, равна

$$q = \frac{d^2Q_t}{dF \cdot dt} = \alpha \cdot \left(T_c - T_{ж}\right). \qquad (12)$$

Учитывая закон сохранения энергии, теплота, передаваемая от поверхности тела в окружающую среду, будет равна теплоте, подводимой к поверхности изнутри тела путем теплопроводности:

$$\alpha \cdot \left(T_c - T_{ж}\right) = -\lambda \cdot \left(\frac{\partial T}{\partial n}\right)_c. \qquad (13)$$

Преобразуем последнее равенство:

$$\left(\frac{\partial T}{\partial n}\right)_c = -\frac{\alpha}{\lambda} \cdot \left(T_c - T_{ж}\right). \qquad (14)$$

Равенство (14) является математическим представлением граничных условий третьего рода. Таким образом, в результате решения уравнения теплопроводности с учетом граничных условий можно найти температурное поле, а на основании закона Фурье — и соответствующие ему тепловые потоки. Рассмотрим однородную плоскую стенку толщиной δ. Известно, что на внешних поверхностях стенки поддерживаются постоянные температуры T_{c1} и T_{c2}, коэффициент теплопроводности стенки постоянен и равен λ. При стационарном режиме $\left(\frac{\partial T}{\partial t} = 0\right)$ и отсутствии внутренних источников теплоты ($q_v = 0$) дифференциальное уравнение теплопроводности (9) примет вид:

$$\frac{\partial^2 T}{\partial x^2} + \frac{\partial^2 T}{\partial y^2} + \frac{\partial^2 T}{\partial z^2} = 0\,. \qquad (15)$$

При заданных условиях температура будет изменяться только в направлении, перпендикулярном плоскости стенки (вдоль оси *Ox*). Тогда:

$$\frac{\partial T}{\partial y} = \frac{\partial T}{\partial z} = 0\,. \qquad (16)$$

Граничные условия для уравнения (10) имеют вид:

$$T(0) = T_{C1}\,, \quad T(\delta) = T_{C2}\,. \qquad (17)$$

Интегрируя уравнение (15), находим:

$$\frac{\partial T}{\partial x} = C_1 . \qquad (18)$$

После второго интегрирования получим:

$$T = C_1 \cdot x + C_2 . \qquad (19)$$

Из граничных условий (17) определим постоянные C_1 и C_2:

$$T_{C1} = C_1 \cdot 0 + C_2, \quad T_{C2} = C_1 \cdot \delta + C_2 ,$$

отсюда

$$C_1 = -\frac{T_{c1} - T_{c2}}{\delta}, C_2 = T_{C1} .$$

Подставляя значения C_1 и C_2 в уравнение (19), получим уравнение распределения температуры по толщине стенки:

$$T = T_{c1} - \frac{T_{c1} - T_{c2}}{\delta} \cdot x .$$

Для определения плотности теплового потока, проходящего через стенку в направлении оси Ox, используем закон Фурье: $q = -\lambda \cdot \frac{dT}{dx}$.

Учитывая: $\frac{dT}{dx} = C_1 = -\frac{T_{c1} - T_{c2}}{\delta}$, получим:

$$q = \frac{\lambda}{\delta} \cdot \left(T_{c1} - T_{c2}\right) . \qquad (20)$$

Таким образом, общее количество теплоты, которое передается через поверхность стенки F за время t:

$$Q_t = \frac{\lambda}{\delta} \cdot \left(T_{c1} - T_{c2}\right) \cdot F \cdot t . \qquad (21)$$

Отношение $\frac{\lambda}{\delta}$ называется тепловой проводимостью стенки, а обратная ей величина $R_\lambda = \frac{\delta}{\lambda}$ – термическим сопротивлением теплопроводности. Величина λ зависит от температуры. Следовательно, в уравнения (20) – (21) необходимо подставить коэффициент теплопроводности λ_c, взятый при средней температуре стенки.

При решении некоторых задач транспорта тепла целесообразно уравнение (10) записать в цилиндрической системе координат. Уравнения связи декартовой системы координат и цилиндрической системы координат имеют вид:

$$\begin{cases} x = x \\ y = r\cos\varphi \\ z = r\sin\varphi \end{cases} \Leftrightarrow \quad \begin{matrix} r = \sqrt{y^2 + z^2} \\ \varphi = arctg\frac{z}{y} \end{matrix}$$

Тогда функция $T = T(x, y, z)$ в цилиндрической системе координат $T = T(x, r, \varphi)$. Получим выражение оператора Лапласа в цилиндрической системе координат.

Переходя к цилиндрическим координатам функция T'_y примет вид:

$$\frac{\partial T}{\partial y} = \frac{\partial T}{\partial x} \cdot \frac{\partial x}{\partial y} + \frac{\partial T}{\partial r} \cdot \frac{\partial r}{\partial y} + \frac{\partial T}{\partial \varphi} \cdot \frac{\partial \varphi}{\partial y} , \quad \frac{\partial T}{\partial y} = \frac{\partial T}{\partial r} \cdot \cos\varphi - \frac{\partial T}{\partial \varphi} \cdot \frac{\sin\varphi}{r} .$$

Аналогично T'_z:

$$\frac{\partial T}{\partial z} = \frac{\partial T}{\partial r} \cdot \sin\varphi + \frac{\partial T}{\partial \varphi} \cdot \frac{\cos\varphi}{r} .$$

Запишем производные второго порядка. По переменной y:

$$\frac{\partial^2 T}{\partial y^2} = \left(\frac{\partial T}{\partial r} \cdot \cos\varphi - \frac{\partial T}{\partial \varphi} \cdot \frac{\sin\varphi}{r} \right)'_y =$$

$$= \frac{\partial}{\partial r}\left(\frac{\partial T}{\partial r} \cdot \cos\varphi - \frac{\partial T}{\partial \varphi} \cdot \frac{\sin\varphi}{r} \right)\cos\varphi - \frac{\partial}{\partial \varphi}\left(\frac{\partial T}{\partial r} \cdot \cos\varphi - \frac{\partial T}{\partial \varphi} \cdot \frac{\sin\varphi}{r} \right) \cdot \frac{\sin\varphi}{r} =$$

$$= \frac{\partial^2 T}{\partial r^2} \cdot \cos^2\varphi + \frac{\partial T}{\partial \varphi} \cdot \frac{\sin 2\varphi}{r^2} - \frac{\partial^2 T}{\partial \varphi \partial r} \cdot \frac{\sin 2\varphi}{r} + \frac{\partial T}{\partial r} \cdot \frac{\sin^2\varphi}{r} + \frac{\partial^2 T}{\partial \varphi^2} \cdot \frac{\sin^2\varphi}{r^2} ,$$

По переменной z :

$$\frac{\partial^2 T}{\partial z^2} = \left(\frac{\partial T}{\partial r} \cdot \sin\varphi + \frac{\partial T}{\partial \varphi} \cdot \frac{\cos\varphi}{r} \right)'_z =$$

$$= \frac{\partial}{\partial r}\left(\frac{\partial T}{\partial r} \cdot \sin\varphi + \frac{\partial T}{\partial \varphi} \cdot \frac{\cos\varphi}{r} \right)\sin\varphi + \frac{\partial}{\partial \varphi}\left(\frac{\partial T}{\partial r} \cdot \sin\varphi + \frac{\partial T}{\partial \varphi} \cdot \frac{\cos\varphi}{r} \right) \cdot \frac{\cos\varphi}{r} =$$

$$= \frac{\partial^2 T}{\partial r^2} \cdot \sin^2\varphi - \frac{\partial T}{\partial \varphi} \cdot \frac{\sin 2\varphi}{r^2} + \frac{\partial^2 T}{\partial \varphi \partial r} \cdot \frac{\sin 2\varphi}{r} + \frac{\partial T}{\partial r} \cdot \frac{\cos^2\varphi}{r} + \frac{\partial^2 T}{\partial \varphi^2} \cdot \frac{\cos^2\varphi}{r^2} .$$

Запишем сумму вторых производных по координатам y и z:

$$\frac{\partial^2 T}{\partial y^2} + \frac{\partial^2 T}{\partial z^2} = \frac{\partial^2 T}{\partial r^2} + \frac{1}{r} \cdot \frac{\partial T}{\partial r} + \frac{1}{r^2} \cdot \frac{\partial^2 T}{\partial \varphi^2} .$$

Тогда рассматриваемая задача в цилиндрической системе координат представится следующим уравнением:

$$\rho c \frac{dT}{dt} = \lambda \frac{\partial^2 T}{\partial x^2} + \lambda \frac{\partial^2 T}{\partial r^2} + \frac{\lambda}{r} \cdot \frac{\partial T}{\partial r} + \frac{\lambda}{r^2} \cdot \frac{\partial^2 T}{\partial \varphi^2} + f . \qquad (22)$$

В случае осевой симметрии уравнение (22) запишется в виде:

$$\rho c r \frac{dT}{dt} = r\left(\lambda T'_x\right)'_x + \left(\lambda r T'_r\right)'_r + rf . \qquad (23)$$

где λ – коэффициент турбулентного обмена; f – функция, описывающая интенсивность и распределение источников

Стоит отметить, что при численном моделировании многих физических процессов, как правило, приходится решать задачу диффузии-конвекции-реакции. При этом для построения разностных схем часто используется интегроинтерполяционный метод.

Поставим задачу оптимизации параметров дискретной математической модели транспорта тепла в паровой турбинной установке. Ниже представлена аппроксимация операторов диффузионного и конвективного переноса.

Вернемся к уравнению (23):

$$\rho c r \frac{d}{dt}(T) = r\left(\lambda T'_x\right)'_x + \left(\lambda r T'_r\right)'_r + rf .$$

Преобразуем оператор $\frac{dT}{dt}$:

$$\rho c \frac{d}{dt}(T) = \frac{\partial T}{\partial t}\frac{dt}{dt} + \frac{\partial T}{\partial x}\frac{dx}{dt} + \frac{\partial T}{\partial r}\frac{dr}{dt} = T'_t + uT'_x + vT'_r , \qquad (24)$$

где $\{u, v\}$ - компоненты вектора скорости вдоль осей x и r соответственно.

Преобразуем уравнение (24):

$$\rho c r T'_t + ruT'_x + rvT'_r = r\left(\lambda T'_x\right)'_x + \left(\lambda r T'_r\right)'_r + rf . \qquad (25)$$

Будем рассматривать уравнение (25) с граничными условиями третьего рода вида:

$$T'_n(x, y, t) = \alpha_n T + \beta_n . \qquad (26)$$

Расчетная область вписана в прямоугольник. Для численной реализации дискретной математической модели задачи вводится равномерная сетка [1]:

$$w_h = \left\{ t^n = n\tau, x_i = ih_x, r_j = jh_r; \quad n = \overline{0..N_t}, i = \overline{0..N_x}, j = \overline{0..N_r}; \; N_t\tau = l_t, N_x h_x = l_x, N_r h_r = l_r \right\},$$

где τ – шаг по времени, h_x, h_r – шаги по пространству; N_t – верхняя граница по времени; N_x, N_r – границы по пространству.

Аппроксимации уравнения (25) по временной переменной выполняется на основе схем с весами:

$$\rho c r \frac{\hat{T} - T}{\tau} + ru\overline{T}'_x + rv\overline{T}'_y = r\left(\lambda \overline{T}'_x\right)'_x + \left(\lambda r \overline{T}'_r\right)'_r + rf , \qquad (27)$$

где $\overline{T} = \sigma\hat{T} + (1-\sigma)T$, $\sigma \in [0,1]$ – вес схемы.

В результате получаем дискретный аналог уравнения диффузии-конвекции-реакции (25), записанного в цилиндрической системе координат с граничными условиями третьего рода (26):

$$(q_0)_{i,j}\,\rho_{i,j}c_{i,j}r_j\frac{\hat{T}_{i,j}-T_{i,j}}{\tau}+(q_1)_{i,j}\,u_{i+1/2,j}r_j\frac{\overline{T}_{i+1,j}-\overline{T}_{i,j}}{2h_x}+(q_2)_{i,j}\,u_{i-1/2,j}r_j\frac{\overline{T}_{i,j}-\overline{T}_{i-1,j}}{2h_x}+$$

$$+(q_3)_{i,j}\,v_{i,j+1/2}r_{j+1/2}\frac{\overline{T}_{i,j+1}-\overline{T}_{i,j}}{2h_r}+(q_4)_{i,j}\,v_{i,j-1/2}r_{j-1/2}\frac{\overline{T}_{i,j}-\overline{T}_{i,j-1}}{2h_r}=(q_1)_{i,j}\,\lambda_{i+1/2,j}r_j\frac{\overline{T}_{i+1,j}-\overline{T}_{i,j}}{h_x^2}-$$

$$-(q_2)_{i,j}\,\lambda_{i-1/2,j}r_j\frac{\overline{T}_{i,j}-\overline{T}_{i-1,j}}{h_x^2}-\left|(q_1)_{i,j}-(q_2)_{i,j}\right|\lambda_{i,j}r_j\frac{\alpha_x\overline{T}_{i,j}+\beta_x}{h_x}+(q_3)_{i,j}\,\lambda_{i,j+1/2}r_{j+1/2}\frac{\overline{T}_{i,j+1}-\overline{T}_{i,j}}{h_r^2}-$$

$$-(q_4)_{i,j}\,\lambda_{i,j-1/2}r_{j-1/2}\frac{\overline{T}_{i,j}-\overline{T}_{i,j-1}}{h_r^2}-\left|(q_3)_{i,j}-(q_4)_{i,j}\right|\lambda_{i,j}r_j\frac{\alpha_r\overline{T}_{i,j}+\beta_r}{h_r}+(q_0)_{i,j}\,r_jf_{i,j}\,, \qquad (28)$$

где $q_i, i=\overline{0,4}$ - коэффициенты заполненностей контрольных областей [2].

Дискретные аналоги операторов конвективного и диффузионного переноса, записанные в цилиндрической системе координат, в случае частичной заполненности ячеек:

$$(q_0)_{i,j}\,urT_x' \approx (q_1)_{i,j}\,u_{i+1/2,j}r_j\frac{T_{i+1,j}-T_{i,j}}{2h_x}+(q_2)_{i,j}\,u_{i-1/2,j}r_j\frac{T_{i,j}-T_{i-1,j}}{2h_x}\,,$$

$$(q_0)_{i,j}\left(\lambda T_x'\right)_x' \approx (q_1)_{i,j}\,\lambda_{i+1/2,j}\frac{T_{i+1,j}-T_{i,j}}{h_x^2}-(q_2)_{i,j}\,\lambda_{i-1/2,j}\frac{T_{i,j}-T_{i-1,j}}{h_x^2}-\left|(q_1)_{i,j}-(q_2)_{i,j}\right|\lambda_{i,j}\frac{\alpha_xT_{i,j}+\beta_x}{h_x}\,,$$

$$(q_0)_{i,j}\left(\lambda rT_r'\right)_r' \approx (q_3)_{i,j}\,\lambda_{i,j+1/2}r_{j+1/2}\frac{T_{i,j+1}-T_{i,j}}{h_r^2}-(q_4)_{i,j}\,\lambda_{i,j-1/2}r_{j-1/2}\frac{T_{i,j}-T_{i,j-1}}{h_r^2}-$$

$$-\left|(q_3)_{i,j}-(q_4)_{i,j}\right|\lambda_{i,j}r_j\frac{\alpha_rT_{i,j}+\beta_r}{h_r}\,. \qquad (29)$$

Для внутреннего узла ($q_1=q_2=1$) дискретные аналоги операторов конвективного и диффузионного переноса имеют следующий вид:

$$urT_x' \approx u_{i+1/2,j}r_j\frac{T_{i+1,j}-T_{i,j}}{2h_x}+u_{i-1/2,j}r_j\frac{T_{i,j}-T_{i-1,j}}{2h_x}\,,\ \left(\lambda T_x'\right)_x' \approx \lambda_{i+1/2,j}\frac{T_{i+1,j}-T_{i,j}}{h_x^2}-\lambda_{i-1/2,j}\frac{T_{i,j}-T_{i-1,j}}{h_x^2}\,,$$

$$\left(\lambda rT_r'\right)_r' \approx \lambda_{i,j+1/2}r_{j+1/2}\frac{T_{i,j+1}-T_{i,j}}{h_r^2}-\lambda_{i,j-1/2}r_{j-1/2}\frac{T_{i,j}-T_{i,j-1}}{h_r^2}\,. \qquad (30)$$

Данные конечно-разностные аналоги обладают вторым порядком погрешности аппроксимации по пространственной координате. Для того чтобы показать, что аппроксимации (27) обладают вторым порядком погрешности, нужно доопределить задачу путем расширения расчетной области путем ввода фиктивных узлов.

Поставим задачу нахождения оптимального параметра схемы с весами для трехмерного уравнения диффузии [3]. При помощи этого уравнения описывается широкий класс задач математической физики. Одними из наиболее распространенных методов решения подобных задач являются сеточные методы. При использовании метода сеток возникает необходимость оценки погрешности аппроксимации уравнения в зависимости от шага по временной переменной [4-6]. В случае большого шага точность решения сильно падает. В случае малого шага - возрастает трудоемкость вычислений. Поэтому в любом случае возникает необходимость выбора оптимального шага.

Рассмотрим трехмерное уравнение диффузии [7-9]

$$\overline{T}_t' = div\left(agrad\left(T\right)\right)+f \qquad (31)$$

с начальным условием

$$T(0,x,y,z)=\varphi(x,y,z)\,. \qquad (32)$$

где источник f - задан кусочно-постоянной функцией.

Аппроксимируем уравнение (31) по пространственной переменной, при этом используем равномерную прямоугольную сетку. В результате получим:

$$T_t' = \left(aT_{\bar{x}}\right)_x+\left(aT_{\bar{y}}\right)_z+\left(aT_{\bar{z}}\right)_z+f\,, \qquad (33)$$

где $\left(aT_{\bar{x}}\right)_x\Big|_{(i,j,k)}=a_{i+1/2,j,k}\dfrac{T_{i+1,j,k}-T_{i,j,k}}{h_x^2}-a_{i-1/2,j,k}\dfrac{T_{i,j,k}-T_{i-1,j,k}}{h_x^2}$ - дискретный аналог оператора диффузии.

Выражение (33) можно записать в матричной форме:

$$T_t' = -\Lambda T + f^n\ ,\ t \in \left[t^n, t^{n+1}\right], \tag{34}$$

где Λ - самосопряженный, положительно определенный оператор ($\Lambda = \Lambda^* > 0$).

Найдем погрешность аппроксимации выражения (34) по временной переменной. Для решения задачи используем разностные схемы с весами.

Оценим погрешность для уравнения (34). Для этого разложим вектора c и f по ортонормированной системе, составленной из собственных векторов оператора Λ. Данная система является полной и образует базис [7].

$$T = \sum_i \alpha_i X_i\ ,\ f^n = \sum_i \beta_i^n X_i\ , \tag{35}$$

где X_i - собственный вектор оператора Λ, для которого справедливы следующие выражения:

$$\Lambda X_i = \lambda_i X_i, \left(X_i, X_j\right) = \delta_{i,j}, \delta_{i,j} = \begin{cases} 1,\ i = j \\ 0,\ i \neq j \end{cases}. \tag{36}$$

Для аппроксимации уравнения (34) по временной переменной используем схемы с весами:

$$\frac{\alpha_i^{n+1} - \alpha_i^n}{h_t} = -\lambda_i\left(\sigma\alpha_i^{n+1} + \left(1-\sigma\right)\alpha_i^n\right) + \beta_i^n\ , \tag{37}$$

Для оператора Λ в уравнении (37) имеют место неравенства:

$$\Lambda > 0\ ,\ 2D - \Lambda > 0\ , \tag{38}$$

где D - диагональная часть оператора Λ. Оценим оператор D максимальным значением:

$$D \le \max_{i,j,k}\left(\frac{a_{i+1/2,j,k} + a_{i-1/2,j,k}}{h_x^2} + \frac{a_{i,j+1/2,k} + a_{i,j-1/2,k}}{h_y^2} + \frac{a_{i,j,k+1/2} + a_{i,j,k-1/2}}{h_z^2}\right)E\ . \tag{39}$$

В результате получим оценку максимального собственного числа оператора Λ:

$$\lambda_{\max} \le 2\max_{i,j,k}\left(\frac{a_{i+1/2,j,k} + a_{i-1/2,j,k}}{h_x^2} + \frac{a_{i,j+1/2,k} + a_{i,j-1/2,k}}{h_y^2} + \frac{a_{i,j,k+1/2} + a_{i,j,k-1/2}}{h_z^2}\right). \tag{40}$$

Обозначим $t = \lambda_{\max}\tau$. Тогда α_t' примет вид:

$$\alpha_t' = \alpha_\tau' \tau_t' \tag{41}$$

Следовательно:

$$\left(\alpha_i\right)_\tau' = -\frac{\lambda_i}{\lambda_{\max}}\alpha_i + \frac{\beta_i^n}{\lambda_{\max}} \tag{42}$$

Таким образом, решение уравнения (31) сводится к решению задачи (42). Точное решение задачи (42) имеет вид:

$$\alpha_i\left(\tau^{n+1}\right) = \left(\alpha_i\left(\tau^n\right) - \frac{\beta_i^n}{\lambda_i}\right)e^{-\frac{\lambda_i}{\lambda_{\max}}h_\tau} + \frac{\beta_i^n}{\lambda_i}\ , \tag{43}$$

Аппроксимация этого уравнения с учетом схем с весами в тех же обозначениях:

$$\frac{\alpha_i^{n+1} - \alpha_i^n}{h_\tau} = -\frac{\lambda_i}{\lambda_{\max}}\left(\sigma\alpha_i^{n+1} + \left(1-\sigma\right)\alpha_i^n\right) + \frac{\beta_i^n}{\lambda_{\max}}\ . \tag{44}$$

Стоит отметить, что явная схема ($\sigma = 0$) монотонна при $h_\tau < 1$, устойчива при $h_\tau < 2$.

Аппроксимация вида (44) может быть записана и в другой форме:

$$\alpha_i^{n+1} - \alpha_i^n = -\frac{\lambda_i}{\lambda_{\max}}h_\tau\sigma\alpha_i^n - \left(1-\sigma\right)\frac{\lambda_i}{\lambda_{\max}}h_\tau\alpha_i^n + h_\tau\frac{\beta_i^n}{\lambda_{\max}}$$

или

$$\alpha_i^{n+1} = \left(1 - \frac{\frac{\lambda_i}{\lambda_{\max}}h_\tau}{1 + \frac{\lambda_i}{\lambda_{\max}}h_\tau\sigma}\right)\alpha_i^n + \frac{h_\tau\frac{\beta_i^n}{\lambda_{\max}}}{1 + \frac{\lambda_i}{\lambda_{\max}}h_\tau\sigma} \tag{45}$$

где α_i^{n+1} – приближенное значение функции $\alpha(x)$ на текущем временном слое, α_i^n на предыдущем.

Значение погрешности на n-ом временном слое через точное $\alpha_i\left(\tau^n\right)$ и приближенное значения функции α_i^n поля можно выразить через функцию:

$$\psi_i^n = \alpha_i^n - \alpha_i\left(\tau^n\right). \tag{46}$$

Погрешность аппроксимации по временной переменной на n-ом слое будет меньше либо равна $\max\limits_i \left|\psi_i^n\right|$.

Обозначим:

$$\chi = \frac{\lambda_i}{\lambda_{\max}} h_\tau \tag{47}$$

Перепишем (45) в обозначениях (47):

$$\alpha_i^n = \alpha_i^{n-1} + \frac{\chi}{(1+\chi\sigma)}\left(-\alpha_i^{n-1} + \frac{\beta_i^{n-1}}{\lambda_i}\right), \tag{48}$$

Подставим (46) в выражение (48):

$$\psi_i^n = \left(1 - \frac{\chi}{(1+\chi\sigma)}\right)\psi_i^{n-1} + \alpha_i\left(\tau^{n-1}\right)\left(1 - \frac{\chi}{(1+\chi\sigma)}\right) - \alpha_i\left(\tau^n\right) + \frac{\chi}{(1+\chi\sigma)}\left(\frac{\beta_i^{n-1}}{\lambda_i}\right). \tag{49}$$

С учетом (43) получим:

$$\psi_i^n = \left(1 - \frac{\chi}{(1+\chi\sigma)}\right)\psi_i^{n-1} + \left(\alpha_i\left(\tau^{n-1}\right) - \frac{\beta_i^{n-1}}{\lambda_i}\right)\left(1 - \frac{\chi}{(1+\chi\sigma)} - e^{-\chi}\right). \tag{50}$$

Погрешность на n-ой итерации будет иметь вид:

$$\begin{aligned}
\psi_i^n &= \left(1 - \frac{\chi}{1+\chi\sigma}\right)\psi_i^{n-1} + \left(\alpha_i\left(\tau^{n-1}\right) - \frac{\beta_i^{n-1}}{\lambda_i}\right)\left(1 - \frac{\chi}{(1+\chi\sigma)} - e^{-\chi}\right) = \\
&= \left(1 - \frac{\chi}{1+\chi\sigma}\right)\left(\left(1 - \frac{\chi}{1+\chi\sigma}\right)\psi_i^{n-2} + \left(\alpha_i\left(\tau^{n-2}\right) - \frac{\beta_i^{n-2}}{\lambda_i}\right)\left(1 - \frac{\chi}{(1+\chi\sigma)} - e^{-\chi}\right)\right) + \\
&+ \left(\alpha_i\left(\tau^{n-1}\right) - \frac{\beta_i^{n-1}}{\lambda_i}\right)\left(1 - \frac{\chi}{(1+\chi\sigma)} - e^{-\chi}\right) = \ldots = \left(\left(1 - \frac{\chi}{1+\chi\sigma}\right)^{n-1}\left(\alpha_i(0) - \frac{\beta_i^0}{\lambda_i}\right) + \right. \\
&\left. + \ldots + \left(1 - \frac{\chi}{1+\chi\sigma}\right)\left(\alpha_i\left(\tau^{n-2}\right) - \frac{\beta_i^{n-2}}{\lambda_i}\right) + \left(\alpha_i\left(\tau^{n-1}\right) - \frac{\beta_i^{n-1}}{\lambda_i}\right)\right)\left(1 - \frac{\chi}{(1+\chi\sigma)} - e^{-\chi}\right).
\end{aligned} \tag{51}$$

Получим оценку погрешности численного решения поставленной задачи:

$$\begin{aligned}
\left|\psi^n\right| &\le \max_{k=\overline{0,n-1}}\left|\alpha_i\left(\tau^k\right) - \frac{\beta_i^k}{\lambda_i}\right| \max_{\chi\in[0,h_\tau]}\left|\left(1 - \frac{\chi}{1+\chi\sigma}\right) - e^{-\chi}\right| \sum_{k=0}^{n-1}\left(1 - \frac{\chi}{1+\chi\sigma}\right)^k \le \\
&\le \max_{k=\overline{0,n-1}}\left|\alpha_i\left(\tau^k\right) - \frac{\beta_i^k}{\lambda_i}\right| \max_{\chi\in[0,h_\tau]}\left|\left(1 - \frac{\chi}{1+\chi\sigma}\right) - e^{-\chi}\right| \sum_{k=0}^{\infty}\left(1 - \frac{\chi}{1+\chi\sigma}\right)^k = \\
&= \max_{k=\overline{0,n-1}}\left|\alpha_i\left(\tau^k\right) - \frac{\beta_i^k}{\lambda_i}\right| \max_{\chi\in[0,h_\tau]}\left|\left(1 - \frac{\chi}{1+\chi\sigma}\right) - e^{-\chi}\right| \frac{1+\chi\sigma}{\chi}.
\end{aligned} \tag{52}$$

Полученная оценка имеет место в случае $\left|1 - \frac{h_\tau}{1+h_\tau\sigma}\right| < 1$. Отсюда следует ограничение $h_\tau < \frac{2}{1-2\sigma}$.

Вернемся к переменной h_τ. Относительно данной переменной погрешность имеет вид:

$$\left|\psi\right| \le \max_{k=\overline{0,n-1}}\left|\alpha_i\left(\tau^k\right) - \frac{\beta_i^k}{\lambda_i}\right| \max_{\chi\in[0,h_\tau]}\left|\left(\left(1 - \frac{\chi}{1+\chi\sigma}\right) - e^{-\chi}\right)\frac{1+\chi\sigma}{\chi}\right|. \tag{53}$$

Нетрудно убедиться, что полученная оценка достигается.

Найдем параметр σ^*, при котором относительная погрешность минимальна:

$$\sigma^* = \arg\min\left[\max_{\chi\in(0,h_\tau]}\left|\left(\left(1 - \frac{\chi}{1+\chi\sigma}\right) - e^{-\chi}\right)\frac{1+\chi\sigma}{\chi}\right|\right] \tag{54}$$

В таблице 1 приведены значения шага и оптимального веса, зависящие от величин относительных погрешностей.

Таблица 1.

Значения оптимальных соотношений погрешности φ,

шага сетки h_τ и параметра σ

φ	h_τ	σ	φ	h_τ	σ
0.0001	0.08468	0.5058	0.006	0.7203	0.5478
0.0002	0.1204	0.5083	0.007	0.7856	0.5519
0.0003	0.148	0.5102	0.008	0.8476	0.5558
0.0004	0.1715	0.5117	0.009	0.907	0.5595
0.0005	0.1924	0.5132	0.01	0.9642	0.563
0.0006	0.2113	0.5144	0.02	1.47	0.5923
0.0007	0.2288	0.5156	0.03	1.925	0.6162
0.0008	0.2452	0.5167	0.04	2.374	0.6373
0.0009	0.2607	0.5178	0.05	2.837	0.6567
0.001	0.2754	0.5188	0.06	3.333	0.6748
0.002	0.3964	0.5268	0.07	3.882	0.692
0.003	0.4925	0.5332	0.08	4.508	0.7084
0.004	0.5757	0.5386	0.09	5.25	0.7243
0.005	0.6508	0.5434	0.1	6.166	0.7397

На рис. 1 представлены функции зависимости относительной погрешности аппроксимации ϕ от шага h_τ в случаях: $\sigma = 0,5$ и оптимального веса.

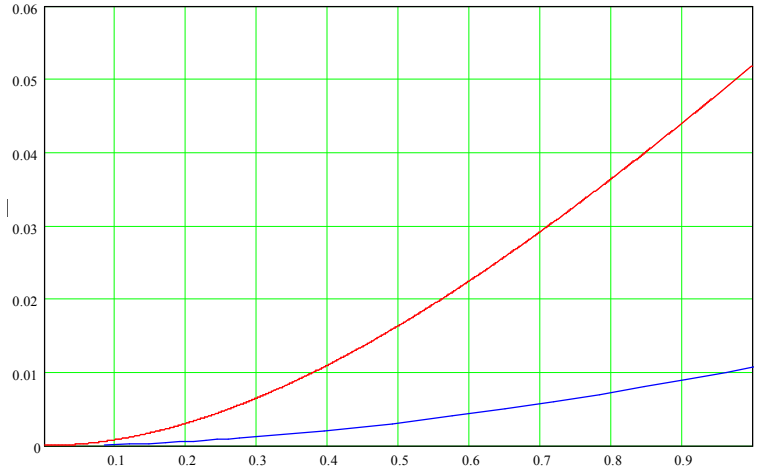


Рис. 1. Зависимость ошибки аппроксимации φ от шага сетки h_τ в случаях симметричной схемы $\sigma = 0,5$ (сверху), оптимального веса (снизу).

Из рис. 1 видно, что кривая, которая соответствует оптимальному весу, проходит в 5 раз ниже кривой, которая соответствует $\sigma = 0.5$. В случае, если задана минимально допустимая погрешность, например, 1%, при использовании схем с оптимальным весом временной шаг можно выбирать в 2,5 раза больше по сравнению симметричной схемой, а это в свою очередь приводит к уменьшению времени счета.

Разработанное в ходе решения поставленной задачи программное обеспечение на базе ЭВМ предназначено для математического моделирования транспорта тепла.

В программе задаются следующие параметры:

- шаги по пространственным координатам (*double hx=0.0164; double hr=0.0164*) и по времени (*double ht=1);*
- размеры расчетной сетки (*int Nx=819; int Nr=249);*
- временной интервал (*double lt=3600);*
- погрешность вычисления сеточных уравнений (*double eps=1e-3);*
- плотность метала (*double po=7800);*
- коэффициент теплоемкости металла (*double c=0.462);*

- вес схемы (*double sigma*=0.563*).*

В программе выделяется память под следующие массивы:

- одномерный вещественный массив для описания поля концентрации *C[N]*;
- одномерные вещественные массивы для функции, описывающей интенсивность и распределение источников *f[N]*;
- одномерные вещественные массивы для поля коэффициента теплопроводности *landa[N]*;
- одномерные вещественные массивы для компонентов вектора скорости *u[N], v[N];*
- одномерные вещественные массивы для функции, описывающей заполненность ячеек *O[N]*;
- одномерные вещественные массивы для коэффициентов сеточных уравнений на текущем временном слое *A[N], B1[N], B2[N], B3[N], B4[N];*
- одномерные вещественные массивы для коэффициентов сеточных уравнений на предыдущем временном слое В*5[N], B6[N], B7[N], B8[N], B9[N];*
- одномерный вещественный массив для правых частей сеточных уравнений *F[N]*.

В программе формируются следующие переменные:

- целочисленная переменная, в которой хранится размерность массивов *N=Nx*Nr*;
- целочисленные переменные под счетчики цикла *i,j*;
- вещественные переменные под значение времени *t*;
- целочисленные переменные под номера узлов *m0,m1,m2,m3,m4,m24*;
- вещественные переменные, характеризующие заполненности контрольных областей *q1,q2,q3,q4,q0*.

Для работы программы также необходима функция расчета сеточных уравнений *SLAY(A,B1,B2,B3,B4,F,T,eps) [2-6],* входными параметрами которой являются: коэффициенты *A,B1,B2,B3,B4* и правая часть *F* сеточных уравнений, погрешность вычисления сеточных уравнений *eps*. Выходным параметром является поле температур *T.*

Таким образом, получена оценка погрешности аппроксимации трехмерного уравнения диффузии по временной переменной. Получены зависимости оптимального веса и шага схемы от величины относительной погрешности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Самарский, А.А. Теория разностных схем / А.А. Самарский — М.: Наука, 1989. — 616 с.
2. Сухинов А.И., Тимофеева Е.Ф. Чистяков А.Е. Построение и исследование дискретной математической модели расчета прибрежных волновых процессов // Известия ЮФУ. Технические науки. 2011. № 8 (121). С 22–32.
3. Белоцерковский О. М., Гущин В. А., Щенников В. В. Метод расщепления в применении к решению задач динамики вязкой несжимаемой жидкости // Журнал вычислительной метаматематики и математической физики. 1975. 15:1. С. 197–207.
4. Сухинов А.И., Чистяков А.Е., Проценко Е.А. Математическое моделирование транспорта наносов в прибрежной зоне мелководных водоемов // Математическое моделирование. 2013. Т. 25, № 12. С. 65–82.
5. Сухинов А.И., Чистяков А.Е., Проценко Е.А. Математическое моделирование транспорта наносов в прибрежных водных системах на многопроцессорной вычислительной системе // Вычислительные методы и программирование. 2014. Т. 15. С. 610–620.
6. Сухинов А.И., Никитина А.В., Чистяков А.Е., Семенов И.С. Математическое моделирование условий формирования заморов в мелководных водоемах на многопроцессорной вычислительной системе // Вычислительные методы и программирование. 2013. Т. 14. С. 103–112.
7. Сухинов, А.И. Параллельная реализация задач транспорта веществ и восстановления донной поверхности на основе схем повышенного порядка точности / А.И. Сухинов, А.Е. Чистяков, А.А. Семенякина, А.В. Никитина // Вычислительные методы и программирование: новые вычислительные технологии. — 2015. — Т. 16. — С. 256–267.
8. Четверушкин Б.Н. Пределы детализации и формулировка моделей уравнений сплошных сред // Математематическое моделирование. 2012. Т. 24. № 11. С. 33–52.
9. Сухинов А.И., Проценко Е.А., Чистяков А.Е., Шретер С.А. Сравнение вычислительных эффективностей явной и неявной схем для задачи транспорта наносов в прибрежных водных системах // Вычислительные методы и программирование: Новые вычислительные технологии. – 2015. – Т 16, №3. – С. 328–338.
10. Сухинов, А.И. Адаптивный модифицированный попеременно-треугольный итерационный метод для решения сеточных уравнений с несамосопряженным оператором / А.И. Сухинов, А.Е. Чистяков // Математическое моделирование. — 2012. — Т. 24, №1. — С. 3 – 20.
11. Чистяков, А.Е. Теоретические оценки ускорения и эффективности параллельной реализации ПТМ скорейшего спуска / А.Е. Чистяков // Известия ЮФУ. Технические науки. — 2010. — №6(107). — С 237–249.
12. Чистяков, А.Е. Библиотека параллельных итерационных методов решателей СЛАУ для задачи конвекции-диффузии на основе декомпозиции по одному пространственному направлению / А.Е. Чистяков, Д.С. Хачунц, А.В. Никитина, Е.А. Проценко, И.Ю. Кузнецова // Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 1. URL: http://www.science-education.ru /121-19510 (дата обращения 4.06.2015).
13. Самарский, А.А. Методы решения сеточных уравнений / А.А. Самарский, Е.С. Николаев — М.: Наука, 1978. — 592 с.
14. Коновалов, А.Н. К теории попеременно-треугольного итерационного метода / А.Н. Коновалов // Сибирский математический журнал. — 2002. — 43:3. — С. 552–572.
15. Сухинов, А.И. Оценка погрешности решения уравнения диффузии на основе схем с весами / А.И. Сухинов, А.Е. Чистяков, Ю.С. Бондаренко // Известия ЮФУ. Технические науки. — 2011. — №8 (121). — С. 6–13.

Раздел VI. ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА

Е.И. Кибенко, Л.И. Каранда, Т.Н. Занина

ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ И СПОРТИВНАЯ РАБОТА СО СТУДЕНТАМИ В ЛЕТНИЙ ПЕРИОД ВРЕМЕНИ

Аннотация. Физкультурно-оздоровительная и спортивная работа со студентами в летний период времени проводится в двух направлениях. В работе отражены особенности организации данных направлений.

Ключевые слова: спортивно-оздоровительный лагерь, физическая культура, спорт, физкультурно-оздоровительное и спортивное направление.

E.I. Kibenko, L.I. Karanda, T.N. Zanina

FITNESS-HEALTH PROGRAM AND SPORTS WORK WITH STUDENTS IN THE SUMMER PERIOD OF TIME

Abstract. Fitness-health program and sports work with students in the summer period of time is carried out in two directions. This article reflects the features of the organization of these directions.

Key words: sport-health camp, physical culture, sport, fitness-health and sport direction.

Укрепление здоровья и улучшение физического состояния студентов являются наиболее важными задачами, которые ставят организаторы летнего отдыха в спортивно-оздоровительном лагере «Ивушка» Ростовского государственного экономического университета.

Спортивно-оздоровительный лагерь расположен в 50 км от г. Таганрога на берегу Азовского моря в селе Платово. Ежегодно в летний период времени в лагере активно отдыхает более 300 студентов.

На территории спортивно-оздоровительного лагеря имеются мини-футбольная, волейбольная, бадминтонная площадки с естественным травяным покрытием, определены места для игры в дартс, под навесом установлены столы для настольного тенниса и игр в шашки, шахматы, нарды. Для занятий физическими упражнениями на свежем воздухе имеются разновысокие перекладины, скамейки, шведские стенки, места для занятий тяжелой атлетикой, гиревым спортом, армрестлингом, подобран полный комплект спортивного инвентаря. Оборудована площадка для уличного баскетбола. В уютном помещении компактно размещены тренажеры, работает бильярдная комната.

Контингент отдыхающих от 60 до 70 % девушки. Большинство – активисты и спортсмены. В связи с этим физкультурно-спортивная деятельность осуществляется в двух направлениях: физкультурно-оздоровительном и спортивном.

I. Физкультурно-оздоровительное направление.

Организация физкультурно-оздоровительной работы в лагере является одним из важнейших участков деятельности кафедры физической культуры. Она проводится в соответствии с общим планом мероприятий на каждую смену. При планировании мероприятий физкультурно-оздоровительного характера принимаются во внимание: тип лагеря, место нахождения, ландшафт, наличие спортивной базы, продолжительность смены, климатические условия, контингент отдыхающих, длительность оздоровительного сезона [5]. Ответственный за физкультурно-спортивную работу в лагере предусматривает в плане мероприятий привлечение всех отдыхающих к занятиям физической культурой и спортом, проведение тренировок, соревнований, утренней гигиенической гимнастики, организацию товарищеских (матчевых) встреч с командами, приглашенными из города Таганрога и близлежащих сел, а так же физкультурно-спортивные мероприятия на берегу моря.

В лагере применяются следующие формы физкультурно-оздоровительной и спортивной работы:

– ежедневная утренняя гигиеническая гимнастика (зарядка);
– тренировочные занятия;
– занятия по плаванию;
– закаливание воздухом, солнцем и водой;
– занятия физическими упражнениями на пляже;
– товарищеские и матчевые встречи;
– соревнования по различным видам спорта.

За годы работы в спортивно-оздоровительном лагере «Ивушка» сложились традиционные формы организации спортивно-массовых мероприятий, направленные на оздоровление молодежи с учетом благоприятных климатических условий, которые регулярно совершенствуются и видоизменяются.

Работа коллектива спортивно-оздоровительного лагеря «Ивушка» направлена на реализацию проекта кафедры физической культуры «Олимпийское воспитание и педагогика здоровья» и решает следующие задачи: физическое воспитание студенческой молодежи, создание условий для отдыха и укрепления здоровья, развитие оздоровительно-реабилитационной и физкультурно-спортивной работы, повышение спортивного мастерства студентов-спортсменов [2].

Спортивная и физкультурно-оздоровительная работа в лагере направлена на то, чтобы задачи оздоровления и физического развития решались одновременно, отдых студентов был более рациональным и активным, сократилось пассивное времяпрепровождение.

Педагоги стремятся сделать все возможное, чтобы физическая культура прочно вошла в быт студентов, отдыхающих на берегу моря, а также вырабатывалась потребность заниматься физическими упражнениями и спортом. Главный принцип работы – физкультурно-спортивная деятельность должна нравиться студентам, для этого проявляй инициативу, творчество, смекалку.

Время для занятий физической культурой и спортом составляет 4 – 5 часов в день. При такой нагрузке особое значение имеет хорошо организованный отдых, соблюдение режима дня.

Режим дня.

8.00 – подъем под музыку;

8.15 – приветствие солнцу, морю, «Ивушке», гимн России;

8.18 – утренняя гигиеническая гимнастика для всех отдыхающих в лагере (проводится на стадионе под музыкальное сопровождение);

8.25 – самостоятельные физкультурно-спортивные занятия (на спортивных объектах лагеря, по выбору занимающихся);

8.45 – гигиенические мероприятия;

9.00 – завтрак;

10.00 – пляж;

13.30 – обед;

14.00 – тихий час;

17.00 – физкультурно-оздоровительные и спортивные мероприятия;

19.00 – ужин;

19.30 – продолжение спортивно-оздоровительных мероприятий;

20.30 – увеселительно-развлекательные мероприятия;

23.30 – отбой.

Утренняя гигиеническая гимнастика (зарядка). На протяжении многих лет утренняя гигиеническая гимнастика начинается с построения под звуки гимна России. Это стало уже доброй традицией. Затем отдыхающие приступают к выполнению утренней гимнастики, которая состоит из 4-х частей:

1) бег в медленном темпе под музыкальное сопровождение по периметру лагеря;
2) общая разминка под руководством инструктора;
3) спортивный танец под руководством трех специально подготовленных для этой цели студентов;
4) самостоятельные занятия физическими упражнениями.

Четвертая часть зарядки проводится по индивидуальному принципу. На всех спортивных площадках разложен всевозможный инвентарь. Каждый студент имеет возможность самостоятельно подобрать физические упражнения и заниматься ими по своему желанию. Тренеры и инструкторы находятся среди студентов. Они дают рекомендации и вместе с занимающимися выполняют физические упражнения. Во время зарядки не приветствуется и пресекается хождение вне спортивной зоны.

Зарядка проводится под специально подобранное музыкальное сопровождение преимущественно спортивного характера. Музыка стимулирует, вызывает эмоциональный подъем у отдыхающих. Такое проведение утренней гигиенической гимнастики вызывает интерес со стороны студентов, поэтому по утрам на спортивных площадках всегда до 95 % отдыхающих в лагере.

Первые 2 – 3 дня на зарядку приходится настойчиво будить студентов и приглашать на занятия. На 4 – 5 день студенты самостоятельно приходят на построение под звуки спортивных маршей. Следует отметить то, что влияние личности педагога здесь велико. Умение найти подход к каждому студенту индивидуально – это мастерство педагога, а хорошо проведенная утренняя зарядка – залог бодрости и хорошего настроения в течение всего дня.

Пляж. Ежедневно большинство отдыхающих посещают пляж. Высокая внешняя температура, интенсивная солнечная радиация предъявляют повышенные требования к теплорегуляторным функциям организма. Тепловой баланс в организме при физической нагрузке сохраняется благодаря максимальному напряжению приспосабливаемых механизмов, в первую очередь, за счет нагрузки на сердечно-сосудистую систему. Резкие температурные колебания и физические нагрузки, увеличивая частоту и глубину дыхания, выводят большое количество углекислоты из крови, вследствие чего сужаются артериальные сосуды и повышается артериальное давление. Поэтому постепенная активизация движений на отдыхе у моря способствует укреплению не только системы кровообращения, органов дыхания, но и улучшает самочувствие в целом [4, 5].

На берегу отдыхающим предлагаются спортивные игры: волейбол, бадминтон, пляжный теннис и футбол, а так же шашки, шахматы, нарды. Активисты-спортсмены проводят занятия с использованием элементов черлидинга, разучивают различные танцевальные упражнения, занимаются плаванием. С теми, кто не умеет плавать, проводятся занятия под руководством специалиста из числа сотрудников. Для студентов, умеющих плавать, организовываются различные подвижные игры в воде и соревнования по плаванию.

Тренировки и соревнования. В первые четыре дня все отдыхающие студенты приглашаются на тренировки, где знакомятся с видами спорта. Инструкторы вместе с ведущими спортсменами показывают элементы разучиваемых игр, указывают на ошибки и предлагают самостоятельно выполнить их. С 5 по 11 день пребывания на отдыхе организуются турниры и первенства лагеря по различным видам спорта.

Соревнования – важнейшая форма физкультурно-спортивной работы. Они служат средством пропаганды физической культуры и спорта, сплочения молодежного коллектива, мотивируют студентов к занятиям физическими упражнениями. Поэтому при организации соревнований педагоги руководствуются следующими принципами:

– в соревнованиях должны принимать участие как можно больше отдыхающих независимо от пола, возраста, общей физической и спортивно-технической подготовки согласно рекомендации медработника и возможностей каждого студента;

– соревнования могут быть личными, лично-командными, командными;

– программа соревнований составляется так, чтобы заинтересовать участников и болельщиков, сделать их доступными каждому. Организация и объективность судейства – важнейшие составляющие успеха проведения спортивных мероприятий;

– торжественность открытия и закрытия, награждение победителей и призеров, выступление новичков и ведущих спортсменов – все это создает высокоэмоциональную атмосферу спортивного праздника.

В каждой смене проводится от 14 до 16 соревнований. Особое предпочтение студенты отдают игре 3×3 (уличному баскетболу), волейболу, футболу, бадминтону, настольному теннису, черлидингу, спортивным танцам, дартсу, перетягиванию каната. Прижился разработанный педагогами пляжный теннис. Проводятся веселые старты, соревнования по баскетбольным броскам, нардам, бильярду, поднятию гирь, комическому футболу и др. Организуются матчевые встречи по футболу и волейболу с командами близлежащих сел и пансионатов.

Через день в лагере проводятся занятия оздоровительной направленности, во время которых используются элементы популярных физкультурно-оздоровительных программ: ритмической гимнастики, пилатеса, фитбол-аэробики, которые позволяют решать задачи оздоровления и комплексно воздействовать на организм занимающихся, гармонично развивая его в целом. Безусловно, эти тренировочные занятия вызывают большой интерес у девушек. Для того чтобы поддерживать мотивацию к занятиям оздоровительной гимнастикой необходима фактическая результативность от проведенных тренировок, поэтому при планировании такого рода мероприятий учитываются индивидуальные особенности занимающихся и конкретные параметры физических упражнений: темп, амплитуда, напряженность действий, количество повторений, паузы между сериями и общая продолжительность работы [3, 4]. Во время тренировочной деятельности инструктор использует индивидуальный подход, ставя перед собой задачу подбора таких средств физического воспитания, которые в максимальной степени удовлетворяли бы потребность отдыхающих при выполнении двигательных действий. Кроме этого инструктор создает благоприятный эмоциональный настрой, постоянно поощряя даже минимальные успехи у занимающихся.

В различные спортивно-массовые и физкультурно-оздоровительные мероприятия вовлекается в каждой смене до 90 % отдыхающих.

II. Спортивное направление.

Наиболее важной задачей спортивно-оздоровительного лагеря «Ивушка» является подготовка спортсменов к предстоящим соревнованиям в новом учебном году. Имеющиеся условия во

многом способствуют сборным командам университета по различным видам спорта в первую очередь решать задачи общей и специальной физической подготовки. Здесь в удобное для круглогодичного тренировочного цикла время проводят учебно-тренировочные сборы лучшие спортсмены вуза.

Например, на протяжении многих лет в «Ивушке» проходят учебно-тренировочные сборы команды по черлидингу «Экспрессия» Таганрогского института имени А. П. Чехова (филиала) «РГЭУ (РИНХ)». Созданные условия в лагере позволяют не только решать задачи физической подготовки спортсменов, но и дают возможность отработать сложные технические элементы, добиться синхронного взаимодействия, сплотить коллектив, что в черлидинге является главным во время соревновательной деятельности.

В план тренировочного процесса обязательно входит кроссовая подготовка, которая позволяет поддерживать необходимый уровень общей выносливости спортсменов. Занятия проводятся на берегу моря, на песке и в воде, на стадионе с травяным покрытием. Для совершенствования силовых способностей черлидеры используют различные тренажерные устройства, для отработки акробатических элементов применяются ковровые покрытия и гимнастические маты. В условиях спортивно-оздоровительного лагеря в большой степени формируется сплоченный коллектив, способный эффективно решать поставленные перед командой задачи.

Как результат – «Экспрессия» входит в число лучших команд Ростовской области и Юга России.

Проведение тренировочных сборов в спортивно-оздоровительном лагере «Ивушка» способствовали успешным выступлениям мужской и женской сборным командам по мини-футболу. Мужская сборная дважды становилась чемпионом Универсиады Дона, г. Таганрога, студенческого чемпионата Юга России, призером Юга России по пляжному футболу. Женская команда – пятикратный чемпион Универсиады Дона по мини и пляжному футболу, трехкратный победитель студенческого чемпионата Юга России.

Две сборные команды Ростовского государственного экономического университета по черлидингу «Стар» и по баскетболу «Барсы» в августе 2016 года провели тренировочные сборы в «Ивушке», которые так же помогли им добиться успехов в осенних стартах.

На сегодняшний день спортивно-оздоровительный лагерь «Ивушка» стал базовым центром подготовки сборных команд Ростовского государственного экономического университета.

В условиях спортивно-оздоровительного лагеря эффективность массового отдыха и подготовки спортивных команд достигается не только путем совершенствования организации физкультурно-спортивной работы, большое значение приобретает создание благоприятного психологического климата в молодежной среде. Характер отношений среди студентов во многом определяется личностью руководителей, их авторитетом. Педагогическое мастерство управленческого персонала оказывает решающее воздействие на создание микроклимата в коллективе [1].

Энтузиазм, уверенность в общем успехе, увлеченность отражается на уровне дисциплины, эффективности проводимых физкультурно-спортивных мероприятий.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Кибенко, Е.И. Использование различных форм занятий в физическом воспитании при подготовке учителей-предметников с целью здоровьесберегающей среды образовательного пространства // Вестник Таганрогского государственного педагогического института имени А.П. Чехова. – 2013. – № 1с. – С. 32 – 36.
2. Кибенко, Е.И. Педагогическое моделирование физкультурно-спортивной деятельности студентов педагогического вуза: дис. … канд. пед. наук / Е. И. Кибенко. – Ростов-н/Д: Южный федеральный университет. 2008.
3. Кибенко, Е.И. Физическая культура: методико-практические занятия: учебное пособие / Е.И. Кибенко; под ред. проф. Г.Ф. Гребенщикова. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та имени А.П. Чехова, 2014. – 252 с.
4. Кибенко, Е.И. Физическое воспитание студентов Таганрогского государственного педагогического института имени А. П. Чехова // Вестник Таганрогского государственного педагогического института имени А. П. Чехова. – 2014. – № 2. – С. 101 – 106.
5. Матяжов, В.С. Студенческий лагерь отдыха и спорта. – Львов: Вища школа, Изд-во при Львов. ун-те, 1980.

И.Г. Лебединская

ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ СКОРОСТНО-СИЛОВОЙ ПОДГОТОВКИ В ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ПЕРИОДЕ ЛЕГКОАТЛЕТОВ, СПЕЦИАЛИЗИРУЮЩИХСЯ В БЕГЕ НА СРЕДНИЕ ДИСТАНЦИИ

Аннотация. В данной статье раскрываются основные вопросы спортивной подготовки легкоатлетов,специализирующихся в беге на средние дистанции. Особое внимание уделяется подготовительному периоду спортивной подготовки, направленному на совершенствование скоростно-силовых способностей.

Ключевые слова: Спорт, спортивная подготовка, физическая подготовка, скоростно-силовая подготовка, методика тренировки, тренировочная деятельность.

I.G. Lebedinskaya

WAYS TO IMPROVESPEED-STRENGTH TRAINING IN THE PREPARATORY PERIOD ATHLETES SPECIALIZING IN RUN ON AVERAGE DISTANCE

Annotation. This article reveals the main issues of athletic training for athletes who specialize in running at medium distances. Particular attention is paid to the preparatory period of sports training aimed at improving the speed and strength abilities.

Key word: Sport, sports preparation, physical training, speed-strength preparation, training technique, training activity.

Достигнуть высокого спортивного мастерства, можно только в процессе круглогодичной тренировки, при правильном сочетании физических упражнений и отдыха, при овладении спортивной техникой и тактикой, при развитии физических качеств.

По определению педагогов А.Н. Жилкина, В.С. Кузьмина, Е.В. Сидорчук: «учебно-тренировочный процесс в легкой атлетике является сложным, многофакторным явлением, включающим цели, задачи, средства, методы, организационные формы и т. п., обеспечивающие достижения спортсменом наивысших спортивных показателей, а также организационно-педагогический процесс подготовки спортсмена к соревнованиям [2, 347].

Современный уровень достижений в этом виде спорта в учебно-тренировочном процессе требует постоянного поиска и внедрения более эффективных методических разработок, рационального построения учебно-тренировочного процесса подготовки бегунов на средние дистанции. Успех каждого спортсмена зависит от оптимальной всесторонней подготовленности, которая включает в себя физическую, техническую, тактическую, психологическую и другие виды подготовки»В процессе многолетней спортивной тренировки все вышеперечисленные виды подготовки, являются органически взаимосвязанными и взаимообусловленными между собой, интегрируешь в единый учебно-тренировочный процесс легкоатлетов-средневиков. Они осуществляются с применением общих и специальных средств, методов и нагрузок различного объема, интенсивности и различных форм занятий и соревнований.

Опираясь на богатый практический опыт и научные достижения последних лет, выявлены и описаны наиболее эффективные средства спортивной тренировки позволяющие повысить уровень скоростно-силовых возможностей спортсменов. Тесная взаимосвязь нагрузок скоростно-силовой направленности и других видов спортивной подготовки позволяют подвести спортсмена к боевой готовности, к достижению наивысших спортивных результатов.

Высокие спортивные результаты легкоатлетов,специализирующихся в беге на средние дистанции возможны лишь при грамотном планировании тренировочного процесса. Обучению и совершенствованию спортивного мастерства в беге на средние дистанции необходимо уделять много внимания, начиная от правильных движений и заканчивая развитием определенных физических качеств. Практический опыт и анализ литературных данных показывает, что во многом скоростно-силовая подготовкаспособствует успешности соревновательной деятельности, где оптимальным следует считать такой уровень скоростно-силовой подготовленности, который позволит спортсмену решать любые тактические задачи [2].

В тренировке средневиков применяют большое количество физических упражнений, которые в наибольшей степени развивают необходимое то или иное физическое качество. Средства и методы физической подготовки занимающихся призваны решать задачи развития двигательных качеств и навыков применительно к требованиям избранного вида, но при этом необходимо также уделять особое внимание скоростно-силовой подготовке.

Возникает необходимость индивидуального подхода применения различных средств и методов, а также их распределения в годичном цикле учебно-тренировочного процесса спортивной подготовки легкоатлета.Повышение спортивных результатов всегда связано с поиском более эффективных, более специфических средств воздействия на физическую подготовленностьсредневиков, и одним из компонентов тренировочного процесса является совершенствование методики скоростно-силовой подготовки легкоатлетов [1].

Поэтому одной из актуальных задач теории и методики подготовки бегунов-средневиков, является правильный выбор средств и методов скоростно-силовой подготовки в зависимости от направленности и величины их воздействия, специфики движения и режима работ мышц в данном виде.

На чем же базируется современная концепция подготовки средневиков, и каковы ее отличительные черты? Прежде всего, при ее разработке необходимо учитывать богатый практический опыт и научные достижения последних лет, критическоеосмысление итогов крупнейших соревнований с участием отечественных мастеров бега на 800 и 1500 м.Следует признать, что их результаты значительно уступают международному уровню. В последнее время российские легкоатлеты выступают не стабильно на протяжении всего соревновательного сезона, потому, что пик спортивной формы не совпадает с датой проведения главных соревнований и в первую очередь это связано с неправильным распределением тренировочных нагрузок на различных этапах подготовки.

По нашему мнению, особое внимание следует уделить подготовительному этапу тренировочного процесса. Назначение подготовительного этапа средневиков заключается в постепенной адаптации организма атлета к более высокойскоростно-силовойподготовке. Именно в этот период разворачивается процесс перехода количества в качество. И от того, насколько грамотно он будет осуществляться, зависит эффективность соревновательной деятельности на последующих этапах.

Исходя из сказанного, можно определенно сказать, что целевая установка подготовительного периода должна быть направлена на достижение высокого уровня развития скоростно-силовых показателей путем:

– увеличения объема работы скоростно-силового характера (тренировки на холмах и песчаном грунте, систематическое применение прыжковых упражнений, спринтерских пробежек в гору, с горы и др.).

– сочетания объема работы скоростно-силовой,силовой, скоростной направленности посредством интенсификации тренировочного процесса.

Методическая основа разработанной российской модели подготовки бегунов на 800 и 1500 м (включая женщин) не только теоретически созвучна с целевой установкой на достижение высоких спортивных результатов, но и направлена на ее практическую реализацию. В связи с этим в тренировочный процесс были внесены существенные коррективы. В программу подготовительного периода при совершенствовании скоростно-силовых возможностей средневиков были внедрены комплексы физических упражнений, целенаправленно влияющие как на физические способности спортсменов, так и на другие виды спортивной подготовки [4].

Каждый тренер, зная эффективность и целенаправленность воспитания силовых и скоростно-силовых способностей, ориентируется на выбортаких специальных, специально-подготовительных упражнений, которые эффективно влияют на уровень развитиясиловых и скоростно-силовых способностей. При этом следует индивидуально подбирать такие средства, которые соответствуют специфике проявляемых спортсменом качеств в основном соревновательном упражнении.

Рассматривая скоростно-силовую подготовку легкоатлета-средневика, как одну из составляющих всей спортивной подготовки учетно-тренировочного процесса, можновыделить три основных направления, которые обеспечивают развитие быстроты и силы в самом широком диапазоне их сочетаний (рис.1).

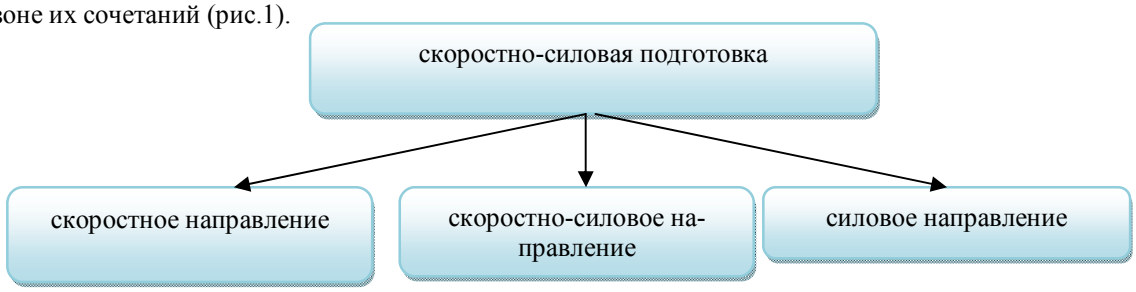


Рис.1 Основные направления обеспечивающие развитие скоростно-силовых показателей средневиков

В развитии скоростно-силовых качеств легкоатлета-средневика следует идти:

1. В скоростном направлении – необходимо решать задачи, направленные на повышение абсолютной скорости выполнения основного упражнения. Выполнять движения надо максимально быстро, при этом чередуя заданную скорость со скоростью 95-100% от максимальной. Это достигается при постепенном непрерывном повторении упражнений до максимальной скорости.

2. В скоростно-силовом направлении следует решать задачи, способствующие увеличению силы мышц и быстроты движений, то есть их мощность. Все упражнения нужно выполнять в максимальном быстром темпе и с заданной скоростью, это способствует достижению наибольшей мощности движений и сохранению мощной амплитуде.

3. В силовом направлении – здесь основная задача состоит в том, чтобы развить силу мышц, участвующих при выполнении основного вида упражнения, при этом выполнение упражнения, его характер и темп должен быть – от 60% домаксимально быстрого [3].

Методическая основа разработанной российской модели подготовки бегунов на 800 и 1500 м (включая женщин) не только теоретически созвучна с целевой установкой на достижение высоких спортивных результатов, но и направлена на ее практическую реализацию.Серьезного переосмысления требует ряд важнейших организационно-методических вопросов таких, как развитие максимальной мышечной силы, быстроты (абсолютной скорости бега), силовой выносливости, освоение соревновательной скорости бега в подготовительном этапе годичного цикла [1].

Прежде всего, это относится:

– к осознанному выбору средств тренировки (или упражнений) с позиций физиологического воздействия;

– к рациональным сочетаниям физических упражнений и целесообразному их распределению в подготовительном периоде тренировочного процесса;

– к четкому планированию тренировочной деятельности.

Уже постановка таких вопросов свидетельствует о стремлении любого тренера проникнуть в процесс тренировки, понять его смысл и назначение.

Перед каждым тренером и спортсменом стоит вопрос, какой же способ организации скоростно-силовой подготовки в подготовительном периоде нужно выбрать, чтобы он оказал наиболее существенное влияние не только на уровень и динамику скоростно-силовых показателей, но и обеспечил бы рост спортивного результата и стабильность соревновательной деятельности.

В подготовке средневиков следует придерживаться специально разработанной программы, которая отражает следующие основные положения:

– максимальный объем общей беговой аэробной нагрузки на общеподготовительных этапах должен планироваться в сочетании с комплексами упражнений общеразвивающего характера и комплексами упражнений силовой, скоростной и скоростно-силовой направленности;

– максимальный объем общей беговой нагрузки в аэробно-анаэробной зоне энергообеспечения на специально-подготовительных этапах следует предусматривать в сочетании с бегом и прыжками, бегом и прыжками в гору;

– целенаправленная работа над повышением и поддержанием показателей специальной подготовленности на фоне реализации отставленного тренировочного эффекта (ОТЭ) после скоростно-силовых нагрузок в соревновательных периодах;

– концентрированная работа силовой и скоростно-силовой направленности наряду с беговой нагрузкой в аэробной зоне и сочетание с повышением объема в смешанном аэробно-анаэробном режиме;

–на протяжении всего подготовительного периода спортивной подготовки планировать применение беговых средств, повышающих скорость в виде «ритмовых» пробежек;

– соответствие средств скоростно-силовых подготовки индивидуально-типологическим и морфологическим особенностям спортсменов применяемых [4].

Таким образом, основная идея данного подхода заключается в оптимальном сочетании скоростно-силовой работы с беговой подготовкой на основе концентрированного распределения средств скоростно-силовой направленности и планирование таких нагрузок, несомненно, позволяет получить высокий уровень физической подготовленности легкоатлетов-средневиков непосредственно ко времени основных соревнований [3].

Подготовительный период отличается самым высоким и стабильным среднемесячным объемом бега. Величина общей работы в этот период самая большая за год, ее пиковые значения приходятся, в осенне-зимний подготовительный период – на декабрь и весенний подготовительный период – апрель. В эти периоды активно развиваются скоростно-силовые качества, широко используются средства общефизической подготовки. К концу весенне-зимнего и весеннего подготовительного периода (январь, май) нагрузка несколько снижена, существенно уменьшен объем скоростно-силовой подготовки. Это вызвано предсоревновательной подготовкой к предстоящим стартам.

Основные задачи бегунов специализирующихся в беге на средние дистанциив подготовительный период являются:

1. Достижение высокого уровня общей (разносторонней) физической подготовленности.
2. Развитие и совершенствование физических качеств.
3. Достижение спортивной формы и поддержание ее в период ответственных соревнований.

Освоение нагрузок скоростно-силовой направленности – необходимое условие для глубоких адаптационных перестроек организма, обуславливающих повышение подготовленности. Чем выше подготовленность, тем большими должны быть объемы и интенсивность нагрузок [3].

Подбирая тренировочные средства скоростно-силовой направленности, необходимо помнить, что такие упражнения по своей специфике должны приближать работу мышц к условиям соревновательной деятельности. Необходимо уделять внимание целенаправленному улучшению подвижности опорно-двигательного аппарата и развитию силы тех мышечных групп, которые несут основную нагрузку в беге.

Объемные скоростно-силовые нагрузки в подготовительный период продолжительностью 12 – 16 недель позволяют получить максимальный уровень скоростно-силовых, силовых и скоростных показателей. Нагрузки такого характера на протяжении всего цикла подготовки должны применяться последовательно, поэтапно, постепенно увеличивая объем и интенсивность нагрузки, и снижать нагрузку необходимо за 1 – 2 недели до соревнований.

При организации работы над скоростно-силовыми характеристиками следует уделять особое внимание освоению объемных нагрузок и степень интенсивности нагрузкиэтойнаправленности.Основнаяпроблема планирования тренировочных нагрузок, объемов выполняемой работыбегунов на средние дистанции проявляется в отличительном сочетании эффекта силовой и скоростно-силовой работы с беговой подготовкой, а именно в поэтапном развитии важных для средневиков таких качеств как выносливость и скорость.

Спортсмен может рассчитывать на успех в соревнованиях, только если он обладает достаточно высоким уровнем физической подготовки, равномерным по всему диапазону их проявлений: от максимально быстрых, согласованных, свободных движений до мгновенного проявления максимальных мышечных напряжений.

Для эффективности развития скоростно-силовых способностей целесообразно применять упражнения скоростно-силового, силового и скоростного характера, объединенные в различные комплексы упражнений.

К средствам, способствующих повышению скоростно-силовых способностей в процессе спортивной подготовки в подготовительном периоде средневиков относятся:

1. Общеразвивающие и специальныеупражнениябез снарядов и с отягощениями:
– с набивными мячами;
– гантелями;
– легкой штангой;
– упражнения с внешнимиотягощениями и т. п.;
2. Общеразвивающие и специальные упражнения с отягощениями:
– переменный бег на стадионе и на местности;
– бег в гору и с горы;
– повторный бег на короткие отрезки, бег на короткие дистанции, старты, ускорения;
– интервальный спринтерский бег;
– разнообразные прыжки и «многоскоки»;
– бег в утяжеленных условиях.
3. Специальные упражнения на тренажерах.
4. Спортивные игры.
5. Контрольный бег и контрольные прикидки [4].

Совершенствование в избранном виде легкой атлетики в подготовительном периоде должно проходить на фоне большой работы, направленной на общефизическую подготовку спортсмена, подъемего функциональных возможностей, максимальное развитие важнейших физических качеств.

Резюме. Эффективность учебно-тренировочного процесса средневика может быть повышена за счет развития средствскоростно-силовой подготовки и это обеспечивается:

1) разнообразием применяемых средств тренировочного процесса соответствующим специфическим требованиям скоростно-силовой подготовки;

2) соразмерностьюиспользуемых тренировочных воздействий скоростно-силовой подготовки уровню подготовленности спортсмена;

3) оптимальным сочетанием средств скоростно-силовой и других видов подготовки в подготовительном периоде;

4) использованием применяемых средств скоростно-силовой направленности в соответствиис особенностями физической подготовленности и физического развития спортсменов;

5) интенсивностью скоростно-силовых упражнений применяемых на тренировках.

Рациональная структура используемых средств скоростно-силовой подготовки в подготовительном периоде служит достижению легкоатлетом наиболее высоких результатов в данном виде спорта.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК
1. Глушков, С. П., Осипов В. М. Развитие силовых способностей в тренировочном процессе легкоатлетов. Актуальные вопросы физической культуры и спорта: материалы XV Всероссийской научно-практической конферен. Томск: Изд-во ТГПУ, – 2012. – С. 187-188.
2. Жилкин, А.И. Легкая атлетика: учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.И. Жилкин, В.С. Кузьмин, Е.Сидорчук. – 5-е изд., испр. – М.: Академия, 2008. – 464 с.
3. Лебединская, И. Г. Подготовка студентов к соревновательной деятельности по легкой атлетике в педагогическом вузе.Инновационные преобразования в сфере физической культуры, спорта и туризма. Научные труды XIII-той Международной практической конференции /по ред. Ю. И. Евсеева, И. А. Потапова, А. А. Князева, С. Н. Пожидаева. Том 2. – Ростов-на-Дону, – 2010. – С. 237-241.
4. Полунин, А. И. Соревновательная деятельность бегунов на длинные дистанции. – М.: Советский спорт, – 1990. – 62 с.

И. А. Сыроваткина, С. Б. Наумов, Г. В. Хвалебо

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЯ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

Аннотация. В данной статье затрагиваются некоторые аспекты проблемы снижения уровня здоровья и физических возможностей подрастающего поколения, определяются их причины и пути решения данных проблем.

Ключевые слова: физическая культура, физическое развитие, здоровье, самостоятельные занятия.

I.A. Syrovatkina, S.B. Naumov, G.V. Khvalebo

PROBLEMS OF FORMATION OF HEALTH OF THE YOUNGER GENERATION

Abstract. This article addresses some aspects of the problem of reducing the level of health and physical abilities of the younger generation, their causes and ways of solving these problems are determined.

Key words: physicalculture, physicaldevelopment, health, self-training.

В настоящее время воспитание нравственного, инициативного ответственного и компетентного гражданина России является одной из приоритетных задач общества и государства. В системе общечеловеческих ценностей, которыми должно владеть подрастающее поколение, первостепенное место занимает здоровье и здоровый образ жизни. О пристальном внимании государства и общества к проблемам здоровья подрастающего поколения свидетельствуют документы, принятые правительством или находящиеся в стадии разработки. В частности, в «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года» выделен специальный раздел, акцентирующий внимание на создании условий, ориентирующих россиян на здоровый образ жизни, в том числе на занятиях физической культурой и спортом. Проект национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» выделяет здоровье подростков в отдельное направление. В этом документе говорится о том, как важно и необходимо развивать в детях и подростках желание и потребность заботиться о своем здоровье, основанное на их заинтересованности в учебе, в выборе учебных курсов, соотносящихся с их собственными интересами и склонностями.

Вместе с тем в многочисленных литературных источниках последних лет прямо говорится о проблеме снижения уровня здоровья и физических возможностей подрастающего поколения России.На протяжении последних 20 лет сохраняется тенденция к росту заболеваемости детей на 2-4% в год, увеличивается распространенность хронической патологии, снижается количество здоровых детей во всех возрастно-половых группах, что подтверждается как данными официальной статистики, так и результатами научных исследований [3; 10]. За последние 20 лет уровень заболеваемости детского населения увеличился на 68,4 %, подростков – на 98,4 % [8].

Снижение функциональных показателей физического развития детей подросткового возраста, характерное в целом для России и для ряда стран Западной Европы, сопряжено с сужением границ дисперсионного разброса данного показателя, в частности, мышечной силы – на 18 %, жизненной емкости легких – на 15 %, и только в некоторых регионах России доля детей с нормальным физическим развитием достигает 70 % [4].

Существенным фактором, влияющим на здоровье детей, является учебная нагрузка, наряду с биологическими и поведенческими факторами. Определенную роль в ухудшении здоровья детского населения сыграло проводимое в последние годы реформирование системы образования, не

учитывающее функциональные возможности обучающихся, а также низкий уровень санитарно-гигиенического благополучия образовательных учреждений, снижение двигательной активности детей и подростков, нарушение режима дня.

Появление новых типов образовательных учреждений – лицеи, гимназии – охарактеризовалось высоким, зачастую превышающим психофизиологические возможности школьников напряжением, уплотнением учебной программы с увеличением в итоге рабочего дня школьников до 15-16 часов в старших классах. Преобладающее количество детей обучающихся по данным образовательным программам, посещают дополнительные, факультативные занятия (иностранный язык, углубленное изучение основных школьных предметов), что формирует достаточно тяжелые последствия для восполнения биологических потребностей во сне, двигательной активности, пребывании на свежем воздухе.

Как отмечал главный государственный санитарный врач России Г.Г.Онищенко, в последние годы в связи с интенсификацией учебного процесса произошли изменения в качестве обучения школьников в сторону, более раннего начала систематического обучения, повышения суммарной учебной нагрузки, снижения физической активности и ухудшения структуры режима дня обучающихся. Это в свою очередь приводит к увеличению количества детей, неспособных без особого напряжения адаптироваться к учебным нагрузкам. Поэтому синдром хронического нейровегетативного, сенсорно-психогенного и моторного напряжения школьников наиболее характерен для инновационных систем обучения [7].

Стоит отметить, что среди факторов, оказывающих влияние на здоровье учащихся (физическое развитие, самочувствие, уровень резистентности, тревожности, адаптации), первостепенное значение имеет именно образ жизни, организация режима дня и питания – двигательная активность, режим сна и прогулок. Это подтверждают результаты исследования, проведенного И.И.Новиковой, доказывающие наличие прямой зависимости между образом жизни учащегося, особенностью организации учебно-воспитательного процесса и его умственной работоспособностью, адаптационными возможностями и успеваемостью. Также отмечено, что с переходом учащегося в средние и особенно старшие классы его общая двигательная активность снижается во много раз, что приводит к деформации физиологических реакций, снижению жизненного тонуса, быстрому наступлению утомления, и к моменту поступления в вузы эти показатели еще больше снижаются [9]. При этом обозначенные проблемы развиваются в условиях интенсификации учебного процесса и снижения уровня двигательной активности.

В итоге возникающие нарушения деятельности физиологических систем, обусловленные влиянием продолжительных учебных нагрузок, не соответствующих функциональным возможностям детского и подросткового организма, приводят к неблагоприятным сдвигам в состоянии здоровья.

Несмотря на то, что современные учебные программы в общеобразовательных учреждениях нацелены на разностороннее развитие личности учащегося с учетом его индивидуальных психофизиологических и интеллектуальных возможностей, отсутствие единого подхода к рациональной организации учебного процесса приводит к перегруженности обучающихся, что создает реальные предпосылки дальнейшего ухудшения здоровья.

По мнению многих ученых, проблема адаптации детей и подростков к новым условиям среды является наиболее приоритетной, так как на протяжении всего периода развития растущий организм неоднократно встречается с новыми непривычными воздействиями, требующими приспособления [4].

Особое место в решении данных проблем занимает физическая культура и спорт. Отмечено, что систематические занятия физическими упражнениями и спортом повышают физиологический статус организма и его устойчивость к неблагоприятным факторам внешней среды. В этой связи основной функцией физической культуры как в общеобразовательных заведениях, так и в вузах является оптимизация физического состояния учащихся, повышение устойчивости организма к неблагоприятным факторам интенсивной интеллектуальной деятельности, формирование профессионально значимых качеств будущих специалистов.

Таким образом, успешная реализация основных функций системы физического воспитания образовательных учреждений различного уровня в данный момент напрямую связана с решением таких актуальных задач, как повышение уровня соматического здоровья и двигательной активности детей и обучающейся молодежи, формирование у них потребности в регулярной физкультурной деятельности (включая самостоятельную), формирование и развитие у них навыков здорового образа жизни.

Понятие «здоровье» включает в себя способность человеческого организма, позволяющую: сохранить и приумножить жизненный потенциал для последующего саморазвития и самосовершенствования личности, достижения индивидуального благополучия в среде обитания, а также

обеспечения удовлетворения духовных, социальных и физиологических потребностей на благо общества.

Под термином «укрепление здоровья» следует понимать:

- воспитание физических качеств и развитие производных от них двигательных способностей, преимущественно тех, развитие которых способствует повышению общего уровня адаптационных и функциональных возможностей организма;
- рациональное формирование необходимых в жизни двигательных умений и навыков;
- совершенствование телосложения на базе всестороннего развития физических качеств и двигательных действий.

Следует отметить, что программная система физического воспитания подрастающего поколения, используемая в дошкольных учреждениях, в школе, в вузе и физкультурно-спортивных организациях, не обеспечивает должного физического развития. К сожалению, третий урок в неделю не стал решением вопроса гиподинамии. Проблема отсутствия условий, как для проведения полноценных уроков физкультуры, так и для удовлетворения биологической потребности в движении, актуальна и для сельских районов, и для городов. Как показали исследования, в настоящее время во многих образовательных учреждениях существующий двигательный режим не позволяет восполнить естественную потребность в движении. Урок физической культуры в школе, являясь основной формой физического воспитания, не обеспечивает достаточного физического развития и физической подготовленности учащихся и покрывает в среднем только 11-15 % необходимого суточного объема движения. Школьники во время уроков физической культуры не приобретают необходимых знаний, умений и навыков, что сказывается на их здоровье. В последнее время утрачена образовательная и воспитательная направленность занятий физической культурой в школе, большинство учителей физической культуры имеют недостаточную профессиональную квалификацию [2; 6].

Зачастую учителя физической культуры основной целью урока ставят повышение физической подготовленности учащихся и забывают о том, что необходимо воспитывать у учащихся заботливое отношение к своему здоровью, к своему физическому совершенствованию. Подчинение уроков физкультуры только тренировочным целям чаще всего приводит к тому, что после окончания школы выпускники оказываются беспомощными в организации и проведении самостоятельных занятий и скоро прекращают их.

К другой причине недостаточной физической активности можно отнести снижение воспитательного потенциала семьи, ее роли в социализации детей. Взрослея, ребенок копирует стереотипы общества, поведение и отношение к окружающему миру внутри семьи, создавая свой микромир. Неблагополучие, бедность, высокий уровень занятости родителей, неблагоприятная психологическая атмосфера пагубно влияют на воспитание детей, их нравственное и физическое развитие. Неприятие физической культуры взрослыми проектирует отношение к ней и детей, так как родители, особенно для детей младшего школьного возраста, являются предметом для подражания. Формирование потребностей к занятиям физической культурой внеурочного типа (утренняя гимнастика, спортивные развлечения, прогулки, походы и т. д.) – основная цель семейного физического воспитания и формирования здорового образа жизни, которая в настоящее время потеряла свою значимость.

По мнению В.М.Баршая, реализация потребности в культурном досуге в настоящее время ограничена всеобщей коммерциализацией этой сферы общественной жизни [1]. Переориентация деятельности бесплатных спортивных кружков и секций в досуговые учреждения на платной основе резко уменьшила их доступность для большинства детей. Некоторые особенно увлекательные виды спорта требуют специальной экипировки и использования дорогостоящего спортивного инвентаря (фигурное катание, биатлон, конный, парусный, водно-моторный спорт и др.).

Сегодня во многих школах не проводится секционная спортивная работа в необходимом объеме. Спортивные школы, основной целью которых является достижение высшего спортивного результата, не могут взять на себя решения задачи массового оздоровления детей. В результате только 10-12 % учащихся тренируются в детско-юношеских спортивных школах и других учреждениях дополнительного образования. В начальной школе дефицит двигательной активности составляет около 30%. С момента перехода младших школьников в среднее звено школы двигательная активность снижается в 2-2,5 раза, а к моменту поступления в вузы в 5-6 раз. По данным Министерства здравоохранения Российской Федерации, доля учащихся и студентов, систематически занимающихся физической культурой и спортом, составляет 52,7% от численности данной категории населения [5].

Отсюда становится очевидным, что состояние здоровья выпускников школ, поступивших в вузы, оставляет желать лучшего.

Современный уровень интеллектуального развития общества, повышение знаний о роли физических упражнений в развитии органов и систем организма человека, а также появившиеся материально-технические условия и возможности должны способствовать привлечению большего количество людей к проведению самостоятельных индивидуальных тренировочных занятий по укреплению здоровья и формированию телосложения. При этом необходимо учитывать сенситивные периоды развития физических качеств (гибкости, ловкости, быстроты, силы, выносливости), задачи по оптимизации индивидуального физического развития должны решаться на всем протяжении многолетнего процесса физического воспитания: от внутриутробного до старческого возраста.

При планировании индивидуальной тренировки необходимо учитывать не только возрастные особенности и сенситивные периоды, но и признаки наследственно-генетического состояния организма. К генетическим факторам, относятся:

- пропорциональность строения тела и его размеры;
- развитие наследственных физических качеств;
- уровень функциональной деятельности различных систем организма (сердечно-сосудистой, дыхательной, нервной, пищеварительной, выделительной, опорно-двигательной и др.);
- наличие хронических заболеваний.

Тренировка – это многоплановый процесс, включающий в себя общую и специальную физическую подготовку, овладение двигательными умениями и навыками, приобретение теоретических знаний. Все это в дальнейшем, позволит целесообразно использовать физические упражнения при проведении самостоятельных занятий, основываясь на знаниях биологии функциональной деятельности органов и систем организма в соответствии с решением поставленных целей и задач.

Многочисленные наблюдения за студентами вуза, позволяют отметить, что для проведения индивидуальной физической подготовки решающим принципом является принцип сознательности. Сознательное отношение к индивидуальной физической подготовке возможно только при условии понимания динамики физиологического состояния организма при спортивной деятельности; знания физиологических основ развития физических (двигательных) качеств; определения конкретных целей и задач тренировочного процесса; основ многолетнего, годичного, этапного и текущего планирования тренировочного процесса; проведение комплексного контроля как инструмента управления, позволяющего осуществлять обратную связь при анализе результатов оценки своей физической подготовленности.

Самостоятельные занятия со студентами вуза необходимо проводить под контролем преподавателя по физическому воспитанию. Для этого со студентами, желающими заниматься физическими упражнениями дополнительно и во внеучебное время, проводится собеседование, позволяющее выяснить: цели и задачи самостоятельных занятий; состояние здоровья студента по данным врачебного контроля; уровень физического развития по данным педагогических тестов и данным измерений с помощью электронной аппаратуры; наследственную предрасположенность к «тренируемости».

После проведения собеседования и тестовых измерений студенты совместно с ведущим преподавателем составляют план тренировочных занятий, где конкретизируются задачи, подбираются оптимальные средства тренировки и комплексы упражнений; определяются сроки замены этих комплексов с учетом адаптации организма к этому комплексу и сроки проведения контрольных испытаний с целью получения данных для коррекции тренировочных планов.

Таким образом, чтобы обеспечить индивидуальный тренировочный процесс со студентами более рационально необходимо: преподавателям физической культуры разработать методические материалы по проведению индивидуальных тренировочных занятий, провести беседу со студентами по основам проведения индивидуальных тренировочных занятий, определить преподавателей физической культуры для проведения консультаций, контроля и учета занимающихся студентов, по возможности, создать условия для проведения самостоятельных занятий.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Баршай В. М. Мониторинг отношения молодежи к здоровью и наркотикам в Южном федеральном округе // Теория и практика физической культуры. – 2014. – № 10. – С. 34-39.
2. ЗанинаТ. Н., СыроваткинаИ. А., ХвалебоГ. В. Основы профессионального мастерства учителя физической культуры // Вестник Таганрогского государственного педагогического института имени А. П. Чехова. – 2013. – № 1. – С. 21–26.
3. Кучма В. Р. Основные направления взаимодействия образовательных учреждений с центрами для здоровья детей по формированию здорового образа жизни // Вопросы школьной университетской медицины и здоровья. – 2012. – № 1. – С. 5-12.
4. Кучма В.Р., Рапопорт В.Р. Научно-методические основы охраны и укрепления здоровья подростков России // Гигиена и санитария. –2011. – № 4. – С. 53-59.
5. Молчанова Ю. С. Формирование потребностей к занятиям физической культуры у школьников 14-15 лет: автореф. дис. … канд. пед. наук. Белгород, 2007.

6. Наумов С. Б., Сыроваткина И. А., Хвалебо Г. В. Особенности физиологической и психологической адаптации студентов на первых курсах в условиях первых недель учебного года по дисциплине физическая культура» // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2016.– № 2. – С 53-57.
7. Онищенко Г.Г. Санитарно-эпидемиологическое благополучие детского населения Российской Федерации // Педиатрическая фармакология. – 2013. – Т. 10.– № 2. – С. 10-18.
8. Полунина Н. В. Состояние здоровья детей в современной России и пути его улучшения // Вестник Росздравнадзора. – 2013. – № 5. – С. 17-24.
9. Семенкова Т.Н. Факторы «риска», влияющие на здоровье обучающихся в процессе обучения // Вестник КемГУ. – 2011. – № 2.– С. 38-46.
10. Стратегия «Здоровье и развитие подростков России (гармонизация Европейских и Российских подходов к теории и практике охраны и укрепления здоровья подростков)». М.: Научный центр здоровья детей РАМН, 2010. – 123 с.

П.В. Хало, Л.И. Каранда, С.Б. Наумов

ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ ФЕХТОВАНИЕМ В ОБУЧАЮЩЕМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. В статье проводится анализ возможностей использования различных видов фехтования в обучающем процессе в рамках системы современного педагогического образования. Рассматриваются возможность повышения уровня здоровьесбережения и воспитания гармонично развитой личности средствами фехтования. Проводится сравнительный анализ травмоопасности и методов ее снижения в данном виде спорта.

Ключевые слова: фехтование, образование, травмоопасность, общество риска, личность безопасного типа, мотивированность.

P.V. Halo, L.I. Karanda, S.B. Naumov

PROSPECTS FOR THE USE OF PRACTICAL EXERCISES FENCING IN THE TRAINING PROCESS

Abstract. The article analyzes the possibilities of using various kinds of fencing in the training process within the system of modern teacher education. Discusses the possibility of increasing the level of health-Robespierre and upbringing a harmoniously developed personality by means of fencing. A comparative analysis of injury and methods of its reduction in this sport.

Key words: fencing, education, injury risk, risk society, the identity of safe type, motivation.

Высочайшие темпы развития общества XXI века, предъявляют все более высокие требования к будущему выпускнику, его здоровью и функциональным возможностям. Современному выпускнику необходимы знания и навыки, которые еще 50 лет назад были уделом лишь небольшого числа узких специалистов. Также возрастают требования к таким параметрам организма, как объем кратковременной и долговременной памяти, способности к концентрации внимания, скорости сенсомоторной реакции и пр., что требует освоения широкого спектра функциональных состояний и высокого уровня здоровья. Развитие современной цивилизации постоянно диктует необходимость увеличения длительности и качества обучения. Данная тенденция, порождает другую - постепенный сдвиг среднестатистического возраста заключения браков (сейчас в большинстве стран он уже составляет 29-32 лет), что в конечном итоге может привести человечество к границе возможности воспроизводства. Кроме того, подобный вектор развития современного общества способствует повышению величины возраста обучающихся. Анализ проблемы здоровьесбережения в обществе в свою очередь показывает рост числа психосоматических заболеваний, причины которых, связывают не только с падением интереса к физкультурно-спортивной деятельности, пренебрежением рациональной организацией труда и отдыха, отсутствием культуры питания, наличием вредных привычек, но и с круглосуточным действием многих стрессогенных факторов антропогенного характера и демографическим старением населения. Все вышеуказанные проблемы, в трактовке последних исследований (У. Бек, Н. Луман, О.Н. Яницкий, Э. Гидденс, С. Лэш и др.), позволяют называть современное общество – обществом риска, в котором отражаются все имманентные процессы мирового производства опасностей различного характера: экономических, политических, социальных, техногенных и пр. В концепции «общества всеобщего риска» О.Н. Яницкого, «всеобщность» определяется как экстерриториальность производства опасностей, т.е., охват ими постиндустриального и индустриального общества, естественных экосистем и повседневной жизнедеятельности человека. В условиях российских реалий, характеризующихся низкой сформированностью социальных институтов, особенностями менталитета, риск становится нормой повседневной жизни. Для преодоления этой тенденции, необходимо формирование общества

безопасного типа, основу которого должны составить люди новой формации - личности безопасного типа поведения. Б.С. Гершунский замечает, что решение задачи глобального выживания человечества, должно принадлежать сфере образования. Решением проблемы, могут стать разработки и внедрение в образовательный процесс инновационных методик активации творческих способностей обучающихся и здоровьесберегающих технологий, в которых немаловажную роль должна сыграть физкультурно-спортивная деятельность. К подобной физкультурно-спортивной деятельности могут относится такие виды спорта, которые бы не только давали бы необходимый для здоровьесбережения уровень физической нагрузки, но и были малотравмоопасны, охватывали широкий возрастной диапазон, развивали когнитивные способности обучающихся, способствовали повышения уровня концентрации внимания, скорости сенсомоторной реакции, объёма памяти, формированию необходимых в современном обществе компетенций и таким образом, интенсифицировали процесс обучения, сокращая его сроки.

К подобным видам спорта можно отнести различные виды фехтования. Практики фехтования позволяют осуществлять гармоничное развитие занимающихся, всестороннее совершенствовать их двигательные способности, стимулировать психические познавательные процессы, осуществлять общее укрепление здоровья, обеспечивая творческое долголетие. В процессе занятий формируются актуальные двигательные навыки и умения, воспитываются моральные и волевые качества. Фехтование наряду с шахматами и самбо входит в тройку самых интеллектуальных видов спорта. Однако, шахматы являются гиподинамичным видом спорта, а самбо по сравнению с фехтованием, в значительной степени более травмоопасно [1, 3, 9]. Фехтование - ациклический, сложно координационный вид спортивных единоборств, с применением спортивного оружия. В целом, единоборства являются видом спортивного состязания, где два участника противодействуют друг другу с целью выявить победителя, применяя или только физическую силу, или спортивные снаряжения. Цель спортивного единоборства - действуя в рамках принятых правил, поставить соперника в невыгодное положение [13]. Умение владеть спортивным оружием позволяет свести к минимуму преимущество физически более крупного соперника.

Обучение в рамках Болонского процесса требует от системы образования повышения творческих способностей обучающихся, формирование компетенций, способствующих самостоятельному овладению знаниями и применение их в реальной жизни без ухудшения здоровья молодых людей. Проведем анализ возможных перспектив применения практик фехтования в системе современного высшего образования с точки зрения формирования различных компетенций, входящих в образовательный стандарт ФГОС ВО 3+ по направлению подготовки – «педагогическое образование». Для этого рассмотрим особенности существующих в настоящее время некоторых разновидности фехтования: спортивное, ветеранское, параолимпийское, мензурное, артистическое, историческое и сценическое.

Спортивное фехтование - главной целью данного состязания является нанесение укола противнику и, соответственно, уклонение от его ответного укола. Достаточно широко применятся в современной международной системе образования, военных и кадетских училищах, школах олимпийского резерва, секциях и пр. [4, 8, 10, 15, 23] В целом в настоящее время можно наблюдать расширение географии спортивного фехтования, в особенности за счет стран Азии, Африки и Америки [4, 5]. Победа присуждается фехтовальщику, первому нанесшему сопернику в соответствии с правилами большее количество уколов в установленный отрезок времени. Поединок между фехтовальщиками проходит на специальной дорожке, размером 1,5-2 м на 14 м и оценивается спортивным судьей. Удары и уколы, нанесённые фехтовальщиками, регистрируются индикаторами, связанными обычно с проводной фиксирующей аппаратурой – провода проходящей через оружие фехтовальщика и его одежду. Оценка арбитра, основывается на показаниях регистрирующей системы с учетом особенностей правил в том или ином виде фехтования. Спортивном фехтованием можно начинать заниматься с 8 лет [14]. Поединок на различных разновидностях оружия имеет свои особенности. В спортивном фехтовании выделяют три вида единоборств: фехтование на шпагах, рапирах и саблях.

Шпага является колющим спортивным снарядом массой не более 0,77 кг (иногда фехтовальщики используют утяжеленные клинки) и длиной не более 110 см с круглой гардой диаметром 13,5 см. Клинок имеет трёхгранное сечения. Уколы могут наносится во все части тела спортсмена, кроме затылка. Правила поединков здесь наиболее просты: очко засчитывается тому, кто первым нанесет укол. Аппарат хронометража, фиксирует уколы - когда у фехтовальщика срабатывает наконечник, на его стороне загорается индикатор соответствующего цвета. Наконечник шпаги представляет собой электрическую кнопку, срабатывающую при усилии в 7,4 Н. Более слабые уколы не засчитываются. Одновременными считаются уколы нанесённые с разницей во времени 0,25 с, и менее. В настоящее время проводной способ электрофиксации укола заменяется беспро-

водным. Данный способ фиксации дает ряд преимуществ: исключается возможность запутывания проводов, полностью отсутствует сопротивление движению фехтовальщика.

Рапира является колющим спортивным снарядом массой не более 0,5кг и длиной не более 110 см с круглой металлической гардой диаметром 12 см. Клинок рапиры имеет четырёхгранное сечение и длину не более 90 см. Наконечник рапиры срабатывает при усилии 4,9 Н. Судейская оценка данного вида состязаний более сложна. Здесь действует правило правоты атаки - фехтовальщик начавший атаку первым, получает приоритет. Действительными считаются лишь уколы нанесенные в электрокуртку, прочие уколы регистрируются белым индикатором и не засчитываются. Пересечение участником поединка границы за его спиной карается штрафным уколом. При выходе участников поединка за боковые границы фехтовальной дорожки бой останавливается, и уколы, нанесенные впоследствии, аннулируются.

Сабля - рубяще-колющий спортивный снаряд, массой не более 0,5 кг и длиной не более 105 см с гардой специальной формы защищающей кисть спереди и сверху. Клинок имеет трапециевидное сечение и длину не более 88 см. Уколы и удары могут наносится во все части тела противника выше талии, включая маску и руки. В поединке на саблях - атакующий также, как и в поединке на рапирах, обладает преимуществом перед контратакующим в случае одновременно нанесённых уколах или ударах. Фехтовальная фаза определяется от атаки к парированию, в результате чего происходит переход приоритета действия от одного спортсмена к другому. Основное отличие в том, что саблей уколы наносятся реже, чем удары, защититься от ударов сложнее, и бой становится значительно динамичней. В отличие от шпаги и рапиры, в фехтовании на саблях запрещается скрестный шаг назад или вперёд [4].

Данные ряда исследований в спортивном фехтовании свидетельствуют, что этот вид спорта, помимо достаточно высокого уровня физической нагрузки, способствует совершенствованию сенсорно-моторной реакции, повышению общей скорости протекания нервных процессов, способности к быстрой адаптации в неожиданных ситуациях, развитию когнитивных способностей, оптимизации процессов обработки зрительной информации и пр. [5, 7, 19, 24]. Еще одним из достоинств спортивного фехтования является широкий возрастной диапазон, о чем свидетельствует наличие такой разновидности спортивного фехтования как ветеранское фехтование, к которому допускаются мужчины только по достижении сорокалетнего возраста, а к участию в чемпионатах мира – с пятидесятилетнего. Ветеранское фехтование в настоящее время является одним из самых быстро развивающихся видов спорта. По мнению А.В. Голец практики спортивного фехтования способствуют формированию культурно-досуговой компетенции студентов бакалавриата направления «Педагогическое образование» [6].

Параолимпийское фехтование - фехтование на колясках. Здесь поединок происходит на дорожке длиной 4 метра и в статичном положении – коляски спортсменов фиксируются на месте при помощи металлических конструкций. Правилами не разрешается также отрывать ноги от подножки или приподниматься на коляске, а, тот из участников поединка, у кого руки более короткие, выбирает дистанцию. Во время состязания параолимпиец должен держаться свободной рукой за коляску. Поражаемая поверхность тела у параолимпийских саблистов и рапиристов такая же, как в спортивном фехтовании, у шпажистов - все тело выше пояса. В параолимпийском фехтовании выделяют следующие категории фехтовальщиков: «А» спортсмены с ампутацией нижних конечностей и детским церебральным параличом; «В» - спортсмены с травмами грудного отдела позвоночника; «С» - спортсмены с травмами шейного отдела позвоночника. В России параолимпийское фехтование получило распространение с 2005 года.

Несмотря на общую мировою тенденцию расширения географии спортивного фехтования, по данным В.Н. Баранова, Б.Н. Шустина (2015), за последние 27 лет в России в 2,1 раза сократилось общее число диссертаций по спортивному фехтованию, в то же время возросло число диссертаций по использованию практик фехтования в адаптивном спорте. Первую тенденцию можно объяснить, тем, что в ввиду коммерциализации спорта высших достижений происходит переориентация научных разработок на те виды спорта, которые в нашей стране более успешны с точки зрения получения олимпийских медалей. Вторя тенденция очевидно связана с активной политикой государства в области адаптивного спорта. Стоит отметить, что в соответствии с государственной программой «Стратегия развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2020 года» к 2020 году планируется увеличить долю лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов, систематически занимающихся физической культурой и спортом, в общей численности данной категории населения до 2,5 миллионов человек, что составит 20% от общего количества инвалидов в Российской Федерации. При этом в Российской Федерации физкультурно-оздоровительную работу с лицами, имеющими ограниченные возможности здоровья и инвалидами осуществляют 11467 учреждений из которых на долю сферы образования приходится более 6700 учреждений [1, 2].

Мензурное (от нем. Mensurfechten – фехтование в ограниченном пространстве) фехтование - было особенно распространено в Германии в XVI веке среди молодёжи, и более всего в студенческой среде, когда являло собой своеобразную форму не смертельной дуэли. Теперь это, как правило, обряд посвящения в студенты в элитных учебных заведениях Евросоюза и отчасти США. В современном уставе мензурного фехтования отмечается, что целью мензура является воспитание уверенности в себе и мужества, а также данью предкам. Оружие, которым пользуются мензурные фехтовальщики, называется «шлегер» (от нем. Schlager - ударялка), оно в 3 раза тяжелей современной спортивной сабли и более приближенно к боевому холодному оружию.

Артистическое фехтование - разновидность спортивной деятельности, целью которой является демонстрация судьям и зрителям условного постановочного поединка или выполнении упражнений с холодным оружием в соответствии с правилами соревнований. Широко применяется в театральных ВУЗах. Артистическое фехтование объединяет в себе фехтовальное искусство различных исторических эпох. Оружие, используемое в артистическом фехтовании, должно иметь исторический аналог, а его описание должно присутствовать в каком-либо печатном издании. При судейской оценке выступлений предпочтение отдается действиям с оружием, имеющим максимальное сходство с историческим аналогом, в особенности по габаритным и весовым характеристикам.

Сценическое фехтование - направленно на зрелищный показ владения оружием. Также, преподается как дисциплина в театральных учебных заведениях.

Историческое фехтование - использует старинную тактику и технику поединка, с применением точных копий старинного снаряжения. В современном мире все больше набирают популярность неофициальные спортивные соревнования по историческому фехтованию на тяжелом клинковом оружии, чаще всего - одно- или двуручные мечи весом от 1,2-5 кг. Эта разновидность состязаний получает все большую известность благодаря энтузиастам - историческим реконструкторам и любителям данного направления. По мнению Р.С. Наговицына данная разновидность фехтования может быть использована как инновационная физкультурно-оздоровительная система физических упражнений при подготовки будущих педагогов по профилям история и культурология [12]. Здесь можно отметить, достаточно большое сходство исторического фехтования со сценическим, артистическим и отчасти мензурным, что позволяет говорить об их возможной взаимозаменяемости.

В целом, по мнению ряда авторов, различные практики фехтования могут быть использованы как элемент патриотического и нравственного воспитания [6, 10, 12, 23]. В фехтовании решающим фактором успеха является способность к творческому мышлению и умение ориентироваться в быстро изменяющейся ситуации. В течение поединка фехтовальщик вынужден мгновенно принимать множество самостоятельных решений. Что вполне отвечает условиям формирования компетенции ПК-7 - способность организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, развивать их творческие способности. Яркий эмоциональный фон тренировки по фехтованию позволяет легко переносить физические нагрузки, тем самым, повышает мотивированность, развивая как специальную, так и общую выносливость. По мнению И.В. Кривенцова занятия фехтованием являются эффективным средством здоровьесбережения [8]. С этой точки зрения они вполне подходят для формирования компетенции ОК-8.

Фехтование побуждает контролировать свои эмоции, повышает способность к самоконтролю у импульсивных людей, а излишни осторожных - идти на определенный риск. Поэтому высока и психотерапевтическая роль фехтования, здесь практически отрабатывается весь спектр архетипических представлений, сформировавшихся в процессе развития человеческой цивилизации, как внутрипсихических, так и социальных. Это отражается в таких технических приемах как - демонстрации открытых и закрытых позиций (для установки контроля над вниманием партнера по поединку), угроз, скорости, темпа, опережения и ожидания, изменчивости и непрерывности передвижений, удержания равновесия, перехвате инициативы, проявлении неожиданной разнонаправленной активности и т.д. Впервые использование фехтования в качестве специфической психотехники было предложено в 50-х годах прошлого века К. Дюркхаймом. Он считает, что меч является идеальным инструментом моделирования взаимоотношений человека с окружающим его миром. Использование меча позволяет усилить и сконцентрировать внимание на работе как с внутренним миром человека, так и со внешним, поэтому можно утверждать, что как человек фехтует, так он и ведет себя в жизни. Холодное оружие, даже если оно исторически и трансформировалось в специфические спортивные снаряды, все равно архетипически остается ярко и тесно связанным с образом героя, защищающим мироздание от зла. В отличи от иных разновидностей единоборств (бокс, карате, борьба и пр.), образ героя здесь изначально связан с архетипом несущим в себе благородство, доблесть, кодекс чести, рыцарства и пр. В фехтовальном бою формируется своеобраз-

ная обратная связь между соперниками, не позволяющая участнику стимулировать внутреннею психическую работу. Особый интерес с этой точки представляет шпага, так как исторически обладает наиболее широким арсеналом различных движений и приемов. Для реализации психотерапевтических аспектов спортивного фехтования К. Дюркхайм предлагает работать индивидуально, в паре и группе. Работа в паре (бесконтактно или контактно, отрабатывая заданное движения или фехтовальную фазу, в свободном спарринге и пр.), участники обучаются адекватности своих движений в ответ на действия или намерениям партнера. Работа в группе позволяет использовать в психотерапевтическом процессе групповую динамику, рефлексию, и создать групповую обратную связь, что делает процесс освоение функций произвольного полимодального внимания более продуктивным. При введении фазы шеринга (от англ. to share – делиться, обсуждать) интенсифицируются импринтиговые эффекты, в результате чего можно добиться существенного увеличения эффективности обучения [12, 19]. При индивидуальной работе отработка любых движений со спортивным оружием постепенно наращивает объем произвольного полимодального внимания. В начале работы обучающийся концентрируется на своих ладонях, удержании равновесия и траектории движений клинка, что позволяет развить целостное ощущение схемы своего тела. Далее от ощущения тела внимание перемещается на окружающее пространство: аудиторию, того, что происходит вне помещения и т.д. Расширение объема восприятия является одним из признаков состояния сверхсознания, позволяя охватить вниманием больший спектр феноменов жизни, что ведет к лучшему пониманию как своих действий так и поступков окружающих. При этом восприятие мира и себя в нем, формируется в целостный гештальт. Таким образом, фехтование практически связанно со всеми этажами пирамиды А. Маслоу, - т.к. это творческий вид спорта, он позволяет личности свободно развиваться и самоактуализороваться. Благодаря особым ритуалам проведения поединков, свойственным фехтованию, у спортсменов воспитывается особая манера поведения, включающая в себя галантность и вежливость, уважение к противнику и пр., которая затем переносится в повседневную жизнь. Фехтование часто называют - «физкультурными шахматами», потому, что также, как и в шахматах, все возможные действия соперника нужно просчитывать заранее, поэтому, считается, что этот вид спорта позволяет развивать мышление не хуже шахмат и других логических игр. Для успешных действий фехтовальщика в спарринге необходимо, чтобы ловкость сочеталась умением произвольного расслабления и напряжения, со специализированным проявлением выносливости, силы, быстроты, гибкости и т.д. Подготовка в фехтовании - это, процесс технико-тактического совершенствования спортсмена, который может начинаться с юных лет и продолжаться до окончания спортивной карьеры. Занятия фехтованием укрепляют тело, улучшая эластичность и силу мышц, подвижность и гибкость суставов. Для фехтовальщика важна скорость сенсомоторной реакции, осанка и длина выпада, здесь происходит развитие практически всех основных групп мышц: спины, брюшного пресса, шеи и рук. Увеличение затрат энергии позволяет сжигать избыток калорий, что способствует снижению веса и формирует сообразно развитую фигуру. Тренировки по фехтованию лишены монотонии, кроме того, фехтование повышает общую стрессоустойчивость организма, улучшают кровообращение, работу желудочно-кишечного тракта, кардиореспираторной системы, состояние опорно-двигательного аппарата, тренирует глазомера, способствует психологической разгрузки – это лучший способ расслабиться, снять психическое напряжение и стресс, улучшить настроение и обрести гармонию. Таким образом, в фехтовании развивается и поддерживается процесс возникновения и удержания произвольного полимодального внимания на связях между различными иерархическими уровнями человеческого бытия, формируется способность к регуляции поведения и восприятия. Совершенствование практики произвольного полимодального внимания обеспечивает понимание и изменение поведенческих стереотипов, позволяя решать проблемы личностного роста. По мнению О.В. Лукьянова поединок в фехтовании не имеет ничего общего с борьбой, дракой, ссорой, конфликтом или битвой, это временное объединение соперников в своеобразном дискурсе, отражающем различные экзистенциальные аспекты их бытия. Он считает, что занятие фехтованием в течении двух часов, при соответствующих психологических установках, может быть аналогичным традиционному двадцатичасовому психотренингу [19].

Все вышеперечисленное позволяет рассматривать фехтование как специфическую психотехнику, способствующую самоорганизации личности, толерантному отношению к социальным, культурным и личностным различиям с учетом социальных, возрастных, психофизических и индивидуальных особенностей индивида, способностью работать в команде что должно помогать в формировании таких компетенций как ОК-5, ОК-6, ОПК-2, ОПК-3.

В целом фехтование является наименее травмоопасным видом спорта. Максимум, что останется на теле после самой неудачной тренировки по фехтованию - несколько синяков от удара или укола. Однако в спорте высших достижений, где функционирование всех систем организма фехтовальщика как правило находится в зоне абсолютных психофизиологических пределов, поединок

нередко может сопровождаться спортивными травмами. У фехтовальщиков чаще всего наблюдали ушибы от ударов и уколов тыльной поверхности кисти, предплечья и плеча, в области грудины и правого бедра. При занятиях на шпагах и рапирах, кроме того, наблюдаются травмирование в области правой голени, иногда уколы в область подмышек. Рубящие удары саблей чаще всего становятся причиной травм и ушибов фронтальной поверхности шеи. Типичные последствия неправильной нагрузки в спорте высших достижений для фехтовальщиков являются периостоз шиловидного отростка локтевой кости, артрозы в области запястья и в первом пястно-запястном суставе. Анализ отечественной и зарубежной специализированной научно-методической литературы показывает, что в современной практике спортивной подготовки фехтовальщиков недостаточное внимание уделяется профилактике заболеваний и травм опорно-двигательного аппарата. Вместе с тем, передвижения фехтовальщиков по дорожке отличается особой динамикой и кинематикой, оказывающей существенное воздействие на функционирование разных органов и систем организма. При этом высокая динамичность разнонаправленых перемещений по фехтовальной дорожке сочетается со значительными напряжениями, возникающими из-за усилий по сохранению требуемого положения корпуса и ног в боевой стойке, что зачастую приводит к травмам опорно-двигательного аппарата. Известны только отдельные работы, в которых отмечается необходимость применения специальных физических упражнений с целью профилактики данного вида травм и заболеваний. В частности, по данным И.В. Бурнацева, И.В. Осадченко (2016), среди хронических травм опорно-двигательного аппарата у фехтовальщиков высокой квалификации можно выделить травмы и заболевания спины - 60,2%, хронические травмы нижних конечностей - 25,9% и повреждения верхних конечностей - 13,9%. В 41,0% случаев у спортсменов обнаруживалось несколько травм различной локализации. По степени тяжести заболевания спины и хронические травмы распределяются следующим образом: легкие - составляют 32,6%, в основном это асимметрия осанки; средние - 57,1% и тяжелые - 10,3% от общего числа. Стоить отметить, что легкие травмы не сопровождаются острыми болевыми ощущениями, и поэтому не мешают соревновательному и тренировочному процессу, но при отсутствии необходимой профилактики, они могут привести к травмам средней тяжести, например, протрузии (от лат. protrudere - выступать за) межпозвоночного диска. Протрузия межпозвонкового диска является патологическим процессом в позвоночном столбе, при котором межпозвонковый диск выпячивается в позвоночный канал не разрывая фиброзное кольцо. В случае обострения, данная травма может привести к длительному отлучению от тренировочной и соревновательной деятельности, что негативно сказывается на росте спортивного мастерства и спортивных результатов. В свою очередь, протрузия межпозвоночного диска является одной из стадий остеохондроза, которая может привести к травме тяжелой степени - межпозвоночной грыжи - смещению пульпозного ядра межпозвонкового диска уже с разрывом фиброзного кольца. Эта тяжелая травма может стать причиной преждевременного завершения профессиональной карьеры фехтовальщика, и к большим проблемам со здоровьем - вплоть до паралича и инвалидности. По статистическим данным И.В. Бурнацева, И.В. Осадченко 77,9% травм в спортивном фехтовании приходятся на пояснично-крестцового отдел, что является следствием специфики фехтовальной стойки и передвижения, на грудной отдел позвоночника приходится 16,2% всех травм и 5,9% шейный [1]. Вместе с тем, в спорте высших достижений по сравнению с другими видами единоборств, например, боксом и борьбой удельный вес травм при занятиях фехтованием составляет лишь 3,2 %, от общего числа [2].

Выводы:

1. Практики фехтования в системе современного высшего педагогического образования, по нашему мнению могут способствовать формированию таких педагогических компетенций бакалавра как: ПК-7, ОК-5, ОК-6, ОК-8, ОПК-2, ОПК-3.

2. Использование практик фехтования как элемента технологии здоровьесбережения позволяет охватить широкий контингент общества, как по возрастному диапазону: от 8-лет и до преклонного возраста, так и по состоянию здоровья (инвалиды, лица с ослабленным здоровьем и пр.).

3. Фехтование относится к наименее травмоопасным видам спорта, однако во избегании возможных проблем со здоровьем в процессе тренировочных занятий желательно использование дополнительных профилактических упражнений, направленных на укрепление мышечно-связочного аппарата.

4 Фехтование может быть использовано, как элемент патриотического и нравственного воспитания. Возможно, поэтому в западных странах, практики фехтования до сих пор широко используются при воспитании правящих элит.

5. Помимо спортивной компоненты фехтование одновременно служит мощным психотерапевтическим инструментом, затрагивающим все иерархические уровни регуляции организмом индивида, оказывает общеукрепляющее действие и может быть использовано для формирования упреждающей фазы адаптации к образовательному процессу [8, 9, 16-22].

Таким образом, занятия фехтованием могут входить как составной элемент разрабатываемых инновационных методик направленных на активацию творческих способностей обучающихся, их здоровьесбережение, обучение произвольному управлению функциональным состоянием организма, оптимизации внутрипсихических процессов, формирование личности безопасного типа поведения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ахмерова К.Ш. и др. Медицинское обеспечение спортивных соревнований: нормативно-правовые основы, современное состояние и перспективы // Спортивная медицина. 2014. № 4. – С. 119-131.
2. Баранов В.Н., Шустин Б.Н. Сравнительный анализ развития диссертационных исследований в сфере физической культуры и спорта за 1935-2015 годы (СССР и российская федерация) // Вестник спортивной науки. 2015. № 4. – С.3-9.
3. Бурнацев И.В., Осадченко И.В. Исследование травм и заболеваний опорно-двигательного аппарата фехтовальщиков для выявления их локализации // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. - 2016. - № 5 (135). – С. 36-41
4. Викулов А.Д. Особенности профессионального физкультурного образования в современных условиях // Ярославский педагогический вестник. 2007. № 1. – С. 78-84
5. Гамалий В.В., Шевчук Е.Н. Совершенствование технико-тактического мастерства спортсменов, специализирующихся в единоборствах, на разных этапах многолетней подготовки (на примере фехтования) / Наука в олимпийском спорте. 2014. № 4. – С. 64-73
6. Голец А.В. Влияние ценностно-смысловой сферы квалифицированных спортсменов на успешность спортивной деятельности (на примере фехтования) // Материалы международной научной конференции «Рудиковские чтения». — М., 2008. — С. 76–80.
7. Евсеева Л.Ф. и др. Типологические особенности в проявлении основных свойств нервной системы спортсменов, специализирующихся в спортивных играх // Мат. VII Всесоюзн. конф. «Психология физического воспитания и спорта». – М., 1973. – С. 89-90.
8. Кривенцова И.В. Фехтовальная направленность физического воспитания будущих педагогов / Современное состояние и тенденции развития физической культуры и спорта: материалы Всерос. заоч. науч.-практич. конф., 10 октября 2014 г. / НИУ «БелГУ»; под общ. ред. И.Н. Никулина. – Белгород: ИД «Белгород» НИУ «БелГУ», 2014. – С. 197-200
9. Михайлова Т.А. Социокультурные аспекты спорта и профессиональной деятельности спортсменов в современной России. Дис. … канд. социол. наук, Краснодар, 2016. – 166 с.
10. Мохова И.Н., Эффективные формы работы по формированию гражданско-патриотической позиции воспитанников детского дома / Духовно-нравственное воспитание детей и молодежи Межрегиональная научно-практическая конференция Вологда, 15-16 февраля 2012 года Вологда 2012. – С. 270-273.
11. Мухрыгина О.И. Мотивационная саморегуляция состояний профессиональных спортсменов как фактор их самоопределения / Профессиональное и личностное самоопределение молодежи современной России: материалы IV Всерос. науч. – практ. – конф. Самара, 26-27 сентября 2013 г. / отв. ред. А.В. Капцов. – Самара: СамЛюксПринт, 2013. С.157-160.
12. Наговицын Р.С. Формирование физической культуры студентов в образовательном пространстве гуманитарного вуза (на основе мобильного обучения) / Диссертация … д-ра пед. наук. М., – 2014. – 444 с.
13. Турсунов Н.Б., Газиев Ш.Ш. Структурный анализ травматизма у спортсменов-единоборцев // Молодой ученый. - 2016. - № 16. – С. 404-409.
14. Тышлер Д.А. Спортивное фехтование: учебник для вузов физической культуры / М.: Физкультура, образование и наука, 1997, – 389 с.
15. Фехтовальная карта России / URL: http://www.rusfencing.ru/engine/documents/document35662.pdf (дата обращения: 16.03.2017).
16. Хало П.В. Оптимизация предстартового состояния спортсмена на основе концепции о трех основных уровнях управления организмом человека / Вестник Таганрогского государственного педагогического института. 2016. № 2. – С. 275-280.
17. Хало П.В., Инновационные методы развития и оценки творческих способностей обучающихся / «Информационные и инновационные технологии в образовании» - сборник материалов региональной научно-практической конференции Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)». Таганрог, 1-2 ноября 2016 г. Таганрог: Изд-во Таганрогского института имени А.П. Чехова, 2016. – С. 67-69
18. Хало П.В., Хвалебо Г.В., Туревский И.М. Системный подход к разработке модели формирования оптимального предстартового состояния // Теория и практика физической культуры. 2015. № 12. – С. 71-73.
19. Хало П.В., Щеткин Ю.Ю., Хвалебо Г.В., Практики фехтования и туристического похода как внеаудиторные методы повышения профессиональной компетентности будущих бакалавров / Вестник Таганрогского государственного педагогического института. 2014. № 2. – С. 205-210.
20. Хало П.В. Концепция активации резервных возможностей человека как полиерархической функции или в чем смысл жизни // Концепт. 2013. Т.4. № 34. – С. 1956-1960.
21. Хало П.В. Эмоциональные компоненты в формировании расширенных состояний сознания // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. 2009. № 2. – С. 350-353.
22. Хало П.В., Хвалебо Г.В., Лебединская И.Г. Повышение качества физкультурно-спортивной деятельности с помощью произвольного полимодального внимания // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. 2013. № 1с. – С. 166-171.
23. Юдин В.В. Кадетское образование: понятие, содержание, значение / Вестник ОГУ. 2011. №11 (130). С. 247-254.
24. Taddei F., Viggiano M.P., Mecacci L. Pattern reversal visual evoked potentials in fencers / Psychophysiol. - 1991. - Vol.11. - P. 257-260.

Сведения об авторах

Агеева Валентина Анатольевна – кандидат исторических наук, кафедра истории ТИ имени А.П. Чехова.
Аксайская Любовь Николаевна – кандидат технических наук, старший преподаватель кафедры информатики ТИ имени А.П. Чехова.
Бейн Евгения Ивановна — кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого и французского языков ТИ имени А.П.Чехова.
Веселая Анастасия Александровна – канд. техн. наук, ТИ имени А.П. Чехова.
Веселая Анастасия Александровна – кандидат технических наук, доцент кафедры экономики и предпринимательства ТИ имени А.П. Чехова.
Горбатюк Владимир Феофанович – доцент, кандидат технических наук, доцент кафедры теоретической, общей физики и технологии ТИ имени А.П.Чехова.
Грибанова Виктория Александровна – кандидат педагогических наук , начальник отдела воспитательной работы и трудоустройства ТИ имени А.П.Чехова.
Дзюба Татьяна Владимировна – учитель физики, заместитель директора по УВР МАОУ лицея № 28 г. Таганрога.
Донских Сергей Александрович **-** кандидат технических наук, доцент кафедры теоретической, общей физики и технологии ТИ имени А.П. Чехова.
Ефремова Ольга Ивановна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и социокультурного развития личности ТИ имени А.П.Чехова.
Занина Татьяна Николаевна – доцент кафедры физической культуры ТИ имени А.П. Чехова.
Зевина Ирина Васильевна – учитель русского языка и литературы МАОУ лицея № 28 г. Таганрога.
Зеленская Татьяна Вячеславовна – доцент, кандидат исторических наук, доцент кафедры истории ТИ имени А.П. Чехова.
Каранда Леонид Иосифович – преподаватель кафедры физической культуры ТИ имени А.П. Чехова.
Качевский Павел Сергеевич **–** кандидат исторических наук, доцент кафедры истории ТИ имени А.П. Чехова.
Кибенко Елена Ивановна – кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой физической культуры ТИ имени А.П. Чехова.
Ким Наталья Михайловна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы ТИ имени А.П.Чехова.
Кириллина Ольга Константиновна – учитель биологии МАОУ лицея № 28 г. Таганрога.
Кирюшина Ольга Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики ТИ имени А.П. Чехова.
Кожарова Анна Араиковна – учитель русского языка и литературы МАОУ лицея № 28 г. Таганрога.
Коженко Яна Васильевна – кандидат юридических наук, доцент кафедры отраслевых юридических дисциплин ТИ имени А.П. Чехова.
Кокенко Ольга Николаевна – учитель биологии МАОУ лицея № 28 г. Таганрога, магистр естественнонаучного образования.
Котов Владимир Николаевич – магистрант направления «Педагогическое образование, магистерская программа «Технология» ТИ имени А.П. Чехова.
Крепких Тамара Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы ТИ имени А.П.Чехова.
Кумакова Елена Анатольевна –магистрант направления «Педагогическое образование», магистерская программа «Математическое образование» ТИ имени А.П. Чехова.
Лавриненко Вера Алексеевна – старший преподаватель кафедры немецкого и французского языков ТИ имени А.П. Чехова
Лебединская Ирина Герардовна – доцент кафедры физической культуры ТИ имени А.П. Чехова.
Лопаткин Евгений Васильевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики ТИ имени А.П. Чехова.
Меньшикова Татьяна Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и психологии ТИ имени А.П. Чехова.
Мерзляков Михаил Петрович– ученый секретарь Раздорского этнографического музея-заповедника.
Миргородская Валентина Васильевна – доктор филоологических наук, профессор кафедры русского языка и литературы ТИ имени А.П.Чехова.
Мищенко Вера Ивановна – заведующая лабораторией практической и экспериментальной психологии ТИ имени А.П. Чехова.
Молодцова Татьяна Даниловна—доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной педагогики и психологии ТИ имени А.П.Чехова.
Мышева Татьяна Петровна – доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и социокультурного развития личности ТИ имени А.П.Чехова.
Наумов Сергей Борисович – старший преподаватель кафедры «физическая культура» ТИ имени А. П. Чехова
Осадчая Елена Владимировна – учитель истории и обществознания МАОУ лицея № 28 г. Таганрога.
Петрова Елена Георгиевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры психологии ТИ имени А.П. Чехова.
Поленова Галина Тихоновна – доктор филологических наук, профессор кафедры немецкого и французского языков ТИ имени А.П. Чехова.

Потапова Татьяна Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого и французского языков ТИ имени А.П. Чехова.
Пуйлова Марина Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент; профессор кафедры общей педагогики ТИ имени А.П.Чехова.
Раскосов Роман Николаевич – сотрудник Таманского государственного историко-археологического музея.
Сёмин Владимир Николаевич - кандидат технических наук, доцент ТИ имени А.П. Чехова.
Сидорякина Валентина Владимировна – кандидат физико -математических наук, доцент кафедры математики ТИ имени А.П. Чехова.
Скуднова Татьяна Дмитриевна - доктор философских наук, доцент, профессор кафедры социальной педагогики и психологии ТИ имени А.П. Чехова.
Смирнов Иван Николаевич – кандидат исторических наук, доцент кафедры истории ТИ имени А.П.Чехова.
Смирнова Виктория Константиновна – кандидат исторических наук, доцент кафедры истории ТИ имени А.П.Чехова.
Стеценко Владимир Вадимович – ассистент кафедры отраслевых юридических дисциплин ТИ имени А.П. Чехова.
Сухинов Александр Иванович − доктор физико-математических наук, профессор, проректор по научно-исследовательской работе и инновационной деятельности Донского государственного технического университета.
Сыроваткина Ирина Анатольевна – старший преподаватель кафедры физической культуры ТИ имени А. П. Чехова.
Талалай Александр Анатольевич – кандидат филологических наук, учитель русского языка и литературы МАОУ лицея № 28 г. Таганрога.
Терских Ирина Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики ТИ имени А.П. Чехова.
Топилина Ирина Ивановна – кандидат искусствоведческих наук, доцент кафедры музыкального и художественного образования ТИ имени А.П. Чехова.
Топилина Наталья Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики ТИ имени А.П. Чехова.
Туранова Анастасия Юрьевна – заведующая библиотекой ГБОУ РО «Таганрогский педагогический лицей-интернат», аспирант кафедры русского языка и культуры речи ТИ имени А.П. Чехова.
Федоренко Святослав Петрович – кандидат юридических наук, доцент кафедры теории и философии и ТИ имени А.П. Чехова.
Хало Павел Владимирович – кандидат технических наук, доцент кафедры физической культуры ТИ имени А.П. Чехова.
Хвалебо Галина Васильевна – старший преподаватель кафедры «физическая культура» ТИ имени А. П. Чехова.
Холина Оксана Александровна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии ТИ имени А.П. Чехова.
Челышева Ирина Викториновна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и социокультурного развития личности ТИ имени А.П. Чехова.
Четверикова Галина Михайловна – доцент кафедры музыкального и художественного образования ТИ имени А.П. Чехова.
Яковенко Ирина Владимировна − доцент кафедры математики, магистрант ТИ имени А.П. Чехова.

Содержание

РАЗДЕЛ I. ФИЛОЛОГИЯ

Бейн Е.И.
РОЛЬ ГРЕКО-ЛАТИНСКИХ ЭЛЕМЕНТОВ ВО ФРАНЦЕЗСКОМ ТЕРМИНООБРАЗОВАНИИ . **3**
Ким Н.М.
ПРЕСУППОЗИЦИОННЫЙ СМЫСЛ ВЫСКАЗЫВАНИЙ В ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ…….. **8**
Крепких Т.А.
ФОРМАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ РАЗЛИЧИЯ КОНСТРУКЦИЙ СО ВТОРЫМ ВИНИТЕЛЬНЫМ И ИХ ЭКВИВАЛЕНТОВ В ДРЕВНЕРУССКОМ И СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКАХ…… **15**
Лавриненко В.А.
ФАКТОРЫ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ ПРИНАДЛЕЖНОСТЬ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ К РАЗГОВОРНОМУ СТИЛЮ (на материале французского языка)…… **18**
Миргородская В.В.
НЕОПРЕДЕЛЕННО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ МНОЖЕСТВА И СПОСОБЫ ИХ ОПРЕДЕЛЕНИЯ В ЯЗЫКЕ…… **26**
Потапова Т.В.
ПОНЯТИЕ ПРЕДИКАТИВНОСТИ В ЯЗЫКОЗНАНИИ…….. **30**
Поленова Г.Т.
К ВОПРОСУ О ВНЕШНЕЙ И ВНУТРЕННЕЙ СТОРОНЕ ЯЗЫКА…… **35**
Туранова А. Ю.
КОНЦЕПТ «ЧТЕНИЕ» В ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА…... **40**

Раздел II. ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

Горбатюк В.Ф.
ПРЕДПОЛОЖИТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ЛЮБОГО ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ НА ПРИМЕРЕ ГРУППЫ TEXZ-111…… **45**
Грибанова В.А.
ЛИЧНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК УСЛОВИЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ …… **53**
Дзюба Т.В.
УЧЕБНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ КАК СПОСОБ РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА НА УРОКЕ И ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ(ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ) …….. **56**
Зевина И.В.
ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС …… **63**
Ефремова О.И.
АНАЛИЗ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДИКИ Д. ДАУНЕЙ ДЛЯ ИССЛЕДОВАНИЯ САМООЦЕНКИ ПОДРОСТКОВ В СЕМЬЯХ С ПОТВОРСТВУЮЩЕЙ И ДОМИНИРУЮЩЕЙ ГИПЕРПРОТЕКЦИЕЙ …… **69**
Кириллина О.К.
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ЗАДАНИЯ КАК ФОРМА УЧЕБНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В РАМКАХ УРОКОВ БИОЛОГИИ ……. **72**
Кирюшина О. Н.
АСПЕКТЫ ФЕНОМЕНА ПОТЕНЦИАЛ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ…….. **77**
Кожарова А. А.
НЕОБХОДИМОСТЬ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ (на примере рассказа Л.Н. Толстого «Кавказский пленник») ……. **83**
Кокенко О.Н.
ОРГАНИЗАЦИЯ ГРУППОВОГО ПРОЕКТА В РАМКАХ ФГОС……. **87**
Лопаткин Е. В.
ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ ОСНОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ... **92**

Мищенко В.И.
НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ В РАМКАХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ В СТРЕССОВЫХ СИТУАЦИЯХ КАК ПРОФИЛАКТИКА ВИКТИМНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ …… **97**
Меньшикова Т.И.
СПЕЦИФИКА АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ …… **106**
Молодцова Т.Д.
ПРОФИЛАКТИКА СТРЕССОВ У ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЬНОГО СОЦИУМА... **115**
Мышева Т.П.
МУЗЕЙ В ЕГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ ……... **120**
Осадчая Е.В.
ФОРМИРОВАНИЕ ХРОНОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ, УМЕНИЙ И НАВЫКОВ НА УРОКАХ ИСТОРИИ В 5 КЛАССЕ В РАМКАХ ФГОС ……... **126**
Петрова Е.Г.
ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ, ВХОДЯЩИХ В «ГРУППУ РИСКА» ПО ВОЗНИКНОВЕНИЮ НАРКОТИЗАЦИИ …….. **133**
Петрова Е.Г., Холина О.А.
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ ПОДРОСТКОВ, ВХОДЯЩИХ В «ГРУППУ РИСКА» ПО ВОЗНИКНОВЕНИЮ НАРКОТИЧЕСКОЙ ЗАВИСИМОСТИ ……... **139**
Пуйлова М.А.
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ …… **149**
Скуднова Т.Д.
АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА МАГИСТЕРСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ……. **154**
Стеценко В.В.
ЗНАЧЕНИЕ РЕФЛЕКСИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ …… **159**
Талалай А.А.
ТЕХНОЛОГИЯ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ОБОГАЩЕНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ОПЫТА УЧЕНИКА …….. **162**
Терских И.А.
РАЗВИТИЕ РУССКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В XVIII ВЕКЕ ……. **168**
Топилина И.И.
ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ВАЖНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ КАЧЕСТВО БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА …….. **174**
Топилина Н.В.
ВЛИЯНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ НА РАЗВИТИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ОСНОВ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ …… **180**
Хало П.В.
НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ В ЭПОХУ ПОСТМОДЕРНА ……. **186**
Холина О.А.
ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ГИПЕРАКТИВНЫМИ ДЕТЬМИ ….. **193**
Челышева И.В.
МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ОРГАНИЗАТОРОВ РАБОТЫ С МОЛОДЕЖЬЮ: ВОЗМОЖНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ …….. **198**
Четверикова Г.М.
ИНСТРУМЕНТАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ В ИСТОРИЧЕСКОЙ РЕТРОСПЕКТИВЕ ……. **202**

Раздел III. ИСТОРИЯ

Агеева В. А., Мерзляков М. П.
ПОВСЕДНЕВНЫЙ МИР СОВЕТСКОГО ОБЩЕСТВАКАК ПРЕДМЕТ ИЗУЧЕНИЯ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ …… **208**
Зеленская Т.В.
ТАГАНРОГ В ПЕРИОД ГРАЖДАНСКОЙ ВОЙНЫ И НЕМЕЦКОЙ ОККУПАЦИИ: ИСТОРИОГРАФИЯ ПРОБЛЕМЫ …… **212**
Качевский П.С., Раскосов Р.Н.
НЕКОТОРЫЕ ИТОГИ ОБСЛЕДОВАНИЯ АРХЕОЛОГИЧЕСКИХ ПАМЯТНИКОВ НА

ТЕРРИТОРИИ НЕКЛИНОВСКОГО РАЙОНА В 2006 ГОДУ ……... 217
Смирнов И.Н., Смирнова В.К.
ИДЕЙНАЯ ПЛАТФОРМА РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВА В ЕВРОПЕ …….. 220

Раздел IV. ПРАВО

Коженко Я.В.
ТЕОРЕТИКО-КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ДЕФИНИЦИЙ И СООТНОШЕНИЙ ГОСУДАРСТВЕННО-ЧАСТНОГО ПАРТНЕРСТВА И ГОСУДАРСТВЕННЫХ ЗАКУПОК …… 225
Федоренко С.П.
ПРАВОВЫЕ ЦЕННОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ РОССИЙСКИХ УСЛОВИЯХ ……... 228

Раздел V. МАТЕМАТИКА. ФИЗИКА. ИНФОРМАТИКА

Веселая А.А.
КОМПЬЮТЕРНЫЙ АНАЛИЗ УСТОЙЧИВОСТИ ЛИНЕЙНОЙ ОДНОРОДНОЙ СИСТЕМЫ ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНЫХ УРАВНЕНИЙ С МАТРИЦЕЙ ПОСТОЯННЫХ КОЭФФИЦИЕНТОВ НА ОСНОВЕ ИДЕНТИФИКАЦИИ ЗНАКА СОБСТВЕННЫХ ЗНАЧЕНИЙ …….. 231
Сёмин В.Н., Донских С.А., Котов В.Н.
МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ТЕМЫ: «ПРИНЦИПЫ РАДИОСВЯЗИ И ТЕЛЕВИДЕНИЯ» В ШКОЛЬНОМ УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ……. 236
Сидорякина В.В., Аксайская Л.Н., Кумакова Е.А.
СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА КООРДИНАТ ПРИ РЕШЕНИИ СТЕРЕОМЕТРИЧЕСКИХ ЗАДАЧ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ ……. 241
Сухинов А.И., Сидорякина В.В.
О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ РЕШЕНИЙ ЛИНЕАРИЗОВАННОЙ ДВУМЕРНОЙ НАЧАЛЬНО-КРАЕВОЙ ЗАДАЧИ, ОПИСЫВАЮЩЕЙ ТРАНСПОРТ НАНОСОВ В МЕЛКОВОДНЫХ ВОДОЕМАХ …… 245
Яковенко И.В.
ОПТИМИЗАЦИЯ ПАРАМЕТРОВ ДИСКРЕТНОЙ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ТРАНСПОРТА ТЕПЛА В ГАЗОТУРБИННОЙ УСТАНОВКЕ …….. 249

Раздел VI. ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА

Кибенко Е.И., Каранда Л.И., Занина Т.Н.
ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ И СПОРТИВНАЯ РАБОТА СО СТУДЕНТАМИ В ЛЕТНИЙ ПЕРИОД ВРЕМЕНИ ……... 259
Лебединская И.Г.
ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ СКОРОСТНО-СИЛОВОЙ ПОДГОТОВКИ В ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ПЕРИОДЕ ЛЕГКОАТЛЕТОВ, СПЕЦИАЛИЗИРУЮЩИХСЯ В БЕГЕ НА СРЕДНИЕ ДИСТАНЦИИ …….. 262
Сыроваткина И. А., Наумов С. Б., Хвалебо Г. В.
ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЯ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ …… 267
Хало П.В., Каранда Л.И., Наумов С.Б.
ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ ФЕХТОВАНИЕМ В ОБУЧАЮЩЕМ ПРОЦЕССЕ …….. 271

Сведения об авторах……. 278

Содержание …… 280

Правила представления статей авторами в журнал……. 283

Правила представления статей авторами в журнал

ВНИМАНИЮ АВТОРОВ

Публикации в нашем журнале бесплатны для авторов, однако, редакция не имеет возможности выплачивать авторские гонорары.

Все присланные статьи рецензируются (анонимное рецензирование) и публикуются только после их экспертного допуска к публикации.

Статьи для публикации в журнале принимаются в распечатке и по электронной почте naukatgpi@mail.ru

Правила оформления рукописи научной статьи

1. Авторы представляют рукописи в редакцию строго в соответствии с правилами оформления материалов, приведенными в **Приложении 1.**
2. Представляемые статьи должны соответствовать структуре, приведенной в **Приложении 1** (полное указание ФИО, адреса места работы всех авторов, их должностей, ученых степеней, ученых званий, название и аннотация статьи, ключевые слова должны быть на русском и английском языках).
3. Подстраничные сноски не допускаются.
4. Ссылки в тексте обозначаются следующим образом: [1, с. 256-257], т.е. в квадратных скобках с указанием страниц источника.
5. Список литературы дается в **алфавитном порядке**. Статьи БЕЗ списка литературы к публикации НЕ принимаются.
6. Список литературы приводится после текста статьи в едином формате. Примеры оформления библиографических ссылок даны в **Приложении 1.**
7. После получения материалов рукопись направляется на рецензирование.
8. После получения положительной рецензии редакция уведомляет авторов о том, что статья принята к опубликованию, а также замечания (если осни есть) рецензентов и редакторов, в соответствии с которыми необходимо исправить и дополнить статью. В случае отказа в публикации статьи редакция направляет автору мотивированный отказ.
9. Авторы несут ответственность за подбор и достоверность приведенных фактов, цитат, статистических и социологических данных, имен собственных, географических названий и прочих сведений. Редакция оставляет за собой право внесения редакторской правки. Редакция может опубликовать материалы, не разделяя точку зрения автора (в порядке обсуждения).
10. В одном номере журнала может быть опубликовано ***не более одной статей одного автора.***
11. Полнотекстовые версии статей, аннотации, ключевые слова, информация об авторах на русском и английском языках находятся в свободном доступе в интернете на официальном сайте нашего издания http://www.tgpi.ru/science/herald-tgpi и на платформе Научной электронной библиотеки РИНЦ – elibrary.ru

2. **Порядок представления в редакцию материалов научной статьи**
Материалы представляются в распечатке и на электронном носителе.

Приложение 1

Правила оформления материалов

Требования к статьям, представляемым в журнал
«Вестник Таганрогского институт имени А.П. Чехова»

1. Название статьи, аннотация (не более 5 строк), ключевые слова (не более 10) приводятся ***на русском и английском языках;***
2. Текст статьи и библиографический список – ***на русском языке;***

Предоставляются:

1. Электронные версии статей:

Электронная версия:

1. Формат – А4.
2. Шрифт – Times New Roman 10; Шрифт для списка литературы – Times New Roman 8.
3. Объем статьи – 5-10 стр.
4. Интервал междустрочный – 1.
5. Абзац (красная строка) – 1 см.
6. Параметры страницы (в см): Левое – 3. Правое – 3. Верхнее – 2,44. Нижнее – 2.
7. Использовать команду «автоматический перенос».

2.Печатная версия статьи подписывается автором. В случае, если статья написана аспирантом или магистрантом, то подписывается автором(и) и научным руководителем или руков. магистратуры;
3. Сведения об авторе(ах) приводятся полностью и помещаются на отдельном листе.

Фамилия, имя, отчество – ученая степень, ученое звание и место работы.

Пример:

Иванов Иван Иванович – канд. пед. наук, доцент ТИ имени А.П. Чехова.

4. Страницы статьи должны быть пронумерованы внизу посередине;
5. Таблицы и рисунки должны быть пронумерованы и подписаны;
Не допускается расположение таблиц и рисунков на страницах альбомной ориентации;
8. И.О. Фамилия автора(ов) статьи оформляются жирным шрифтом и помещаются по центру;
9. Название статьи – прописными буквами, жирно, по центру;

Пример:

И.И. Иванов					
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС					
Текст статьи	Текст статьи	Текст статьи	Текст статьи	Текст статьи	Текст статьи

10. Ссылки на литературный источник приводятся в квадратных скобках.

Пример:

Понятие «компетентность» включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую» [7, с. 14].

11. Список литературы приводится в алфавитном порядке с автоматической нумерацией.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Виноградова, Н.Ф. Окружающий мир: учебник / Н. Ф. Виноградова, Г. С. Калинова. – М.: Вентана-Граф, 2005. – 160 с.
2. Глебова, И.И. Политическая культура современной России // Полис. – 2006. – № 1. – С. 12–15. (образец заполнения статьи из журнала)
3. Данильян, О.Г. Философия: учеб. пособие / О. Г. Данильян, В. М. Тараненко. – М.: Эксмо, 2005. – 512 с.
4. Иванов, М.Л. Основы правовой политики: автореф. дис. … канд. юрид. наук / М.Л. Иванов. – Краснодар, 2015. – 25 с.
5. Когнитивная психология : учебник для вузов / под ред. В.Н. Дружинина, Д.В. Ушакова. – М.: Мысль, 2002. – 480 с.
6. Корина, А.В. Русская пресса и дипломатия // Вопросы истории. 2013. № 2. – URL: http://interstrov-omsk.ru/historygra.php (дата обращения: 07.07.2015).
7. Ожегов, С.И. Словарь русского языка. 13-е изд. – М.: Русский яз., 1981. – 816 с.

Правила проведения рецензирования статей

Общая информация

Условия для публикации статей. Наш журнал получает гораздо больше статей, чем может опубликовать. Поэтому, мы просим рецензентов учитывать, что каждая принятая статья означает, что другая хорошая статья может быть отвергнута. Чтобы появиться на страницах журнала, статья должна отвечать четырем основным условиям:

- представлять результаты эксперимента и/или аналитической работы автора, не содержать простое реферативное изложение материала и/или давно известных фактов.
- иметь убедительные доказательства, подтверждающие умозаключения автора.
- обладать новизной.

- представлять интерес для ученых данной области.
- в идеале, представлять интерес для исследователей других родственных дисциплин.

Процесс рецензирования. Редколлегия читает все полученные рукописи. Чтобы сэкономить время авторов и рецензентов, только те статьи, которые отвечают редакционным критериям, направляются на рецензирование. Те статьи, которые, по мнению редакторов, не представляют интереса или не подходят по другим причинам, отсеиваются без проведения рецензирования. Рукописи, которые представляют интерес для читателей, направляются на рецензирование рецензентам. Затем редакторы принимают решение, основываясь на оценке рецензентов.

Выбор рецензентов. Выбор рецензентов очень важен для процесса публикации, и мы делаем выбор, основываясь на многих факторах, таких как экспертиза, репутация, особых рекомендациях и собственном предыдущем опыте работы с редактором. Рецензенты должны понимать, что их рецензирование содержит конфиденциальную информацию.

Написание рецензии. Основная цель рецензирования – предоставить редактором информацию для принятия решения. Рецензия также должна содержать рекомендации авторам по улучшению статьи для публикации. Негативная рецензия должна в максимальной степени указывать авторам на слабые места рукописи, чтобы авторы, чьи работы были отвергнуты, понимали, на чем было основано решение, и увидели, что можно сделать, чтобы улучшить рукопись. Эта функция второстепенна, поэтому рецензенты не обязаны предоставлять авторам, чьи статьи не отвечают условиям журнала, детальное, конструктивное обоснование (что изложено в письме редактора к рецензенту). Если рецензент считает, что рукопись не годится для публикации, его/ее ответ автору должен быть такого размера, чтобы автор понял причину отказа.

Анонимность. Мы не открываем личность рецензентов авторам или другим рецензентам, мы предпочитаем, чтобы рецензенты оставались анонимными на время проведения рецензирования и после.

Этика и безопасность. Редакторы могут обращаться за советом к техническим редакторам не только в отношении полученных рукописей, но и по любому аспекту, вызывающему сомнения. Сюда может, например, относиться вопросы этики или вопросы изложенных фактов или доступа к материалам. Иногда, сомнения могут вызывать последствия для общества, включая угрозы безопасности. В подобных обстоятельствах, совет будет касаться технического процесса рецензирования. Как и во всех издательских решениях, окончательное решение о публикации является ответственностью редактора журнала.

Публикационная этика

Этические стандарты в отношении публикаций нужны, чтобы гарантировать высокое качество научных публикаций, доверие к научным изысканиям со стороны общества и что люди получат признание за свои идеи.

Недопустимы:

- ***фабрикации и фальсификации данных:*** фабрикация данных означает, что исследователь не проводил никакой работы, а просто выдумал данные. Фальсификация данных означает, что исследователь выполнил эксперимент, но затем изменил некоторые данные. Оба этих действия подрывают доверие людей к ученым. Если общество перестанет доверять науке, оно перестанет оказывать финансовую поддержку.
- ***плагиат:*** использование чужих идей и работ, не отдавая им должное – нечестно и несправедливо. Копирование хотя бы одного предложения из рукописи другого или даже своего собственного из ранее опубликованной рукописи без оформления цитаты считается плагиатом. ***Мы проверяем рукописи в системе «Антиплагиат»!***
- **подача в несколько журналов:** неэтично подавать одну рукопись в более, чем один журнал одновременно. Такие действия отнимают время редакторов и рецензентов и могут повредить репутации журналов, если рукопись будет опубликована, более чем в одном.
- **дублирующие публикации:** это означает публикацию похожих рукописей, основанных на одном эксперименте. Это приведет к тому, что читатели не станут обращать внимания на ваши статьи
- **неправильное определение авторства:** все указанные авторы должны сделать значительный научный вклад в исследование, описанное в статье, не забудьте указать каждого, кто сделал научный вклад в статью.

ВЕСТНИК
Таганрогского
института
имени А. П. Чехова

Ответственный за выпуск А. В. Федоров

Оригинал-макет подготовлен
Е.Ю. Занковой (корректура, верстка).

ТАГАНРОГСКИЙ ИНСТИТУТА ИМЕНИ А. П. ЧЕХОВА (филиал)
ФГБОУ ВО «РОСТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ЭКОНОМИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ (РИНХ)»

Адрес: 347936, Таганрог, ул. Инициативная, 48

Сдано в набор 02.05.2017. Подписано к публикации с оригинала-макета 11.05.2017.
Формат 60x90/8. Усл. печ. л. 25,5

Учредитель журнала
Таганрогский институт имени А.П. Чехова
(предыдущее название – Таганрогский государственный педагогический институт)

СВИДЕТЕЛЬСТВО
О РЕГИСТРАЦИИ СРЕДСТВА МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ
ПИ № ФС77-25515 от 31 августа 2006 г.