



Экономические
и гуманитарные
исследования
регионов

6/ 2016



Economical
and
humanitarical
researches
of the regions

6/ 2016

*Регистрационный номер ПИ ФСС77- 39740
Федеральной службы по надзору в сфере связи, информационных
технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
номер в каталоге Почта России 37137
ISSN 2079-1968*

Научно-теоретический журнал

№ 6 2016 г.

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

Несмеянов Е.Е. – доктор философских наук, профессор, Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации, Почетный работник Министерства образования Российской Федерации, заведующий кафедрой философии и мировых религий (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Донской государственный технический университет», г. Ростов-на-Дону)

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Лукацкий М.А. – член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, почетный работник общего образования Российской Федерации, Научный руководитель лаборатории теоретической педагогики ИТИП РАО, заведующий кафедрой психологии и педагогики (Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный медико-стоматологический университет имени А.И. Евдокимова» Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Москва);

Осадчая Г.И. – доктор социологических наук, профессор, заместитель директора по научной работе (Институт социально-политических исследований Российской академии наук, г. Москва);

Пусько В.С. – доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой политологии факультета социальных и гуманитарных наук (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет)», г. Москва);

Арсалиев Ш.М.-Х. – доктор педагогических наук, профессор, декан исторического факультета (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чеченский государственный университет», г. Грозный);

Розин М.Д. – доктор философских наук, профессор, директор Северо-Кавказского научного центра высшей школы (Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону);

Попов М.Ю. – доктор социологических наук, профессор, главный редактор журнала «Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки»;

Маринов М. Б. – доктор философских наук, специалист (Уханьский университет, Китайская народная республика)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Говердовская Е.В. – заместитель главного редактора, доктор педагогических наук, профессор, заместитель директора по последипломному и дополнительному образованию (Пятигорский медико-фармацевтический институт – филиал федерального

государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Волгоградский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации», г. Пятигорск);

Акаев В.Х. – доктор философских наук, профессор, отдел гуманитарных исследований (Федеральное государственное бюджетное учреждение науки Комплексный научно-исследовательский институт им. Х.И. Ибрагимова Российской академии наук, г. Грозный);

Верещагина А.В. – доктор социологических наук, профессор кафедры теоретической социологии и методологии региональных исследований Института социологии и регионоведения (Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону);

Везиров Т. Г. - доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания математики и информатики (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала);

Гончаров В.Н. – доктор философских наук, доцент кафедры философии гуманитарного института (Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования "Северо-Кавказский федеральный университет", г. Ставрополь);

Горелов А.А. – доктор педагогических наук, профессор кафедры "Теория и методика физической культуры" (Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования "Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого", г. Санкт-Петербург);

Бондаренко А.В. – кандидат философских наук, доцент, (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уфимский государственный нефтяной технический университет», г. Уфа)

Елисеев В.К. – доктор педагогических наук, профессор, декан факультета педагогики и психологии (федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского», г. Липецк);

Каргиева З.К. – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Северо-Осетинский государственный университет имени Коста Левановича Хетагурова", г. Владикавказ);

Касьянов В.В. – доктор социологических, доктор исторических наук, профессор, заведующий кафедрой истории и культурологии (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет», г. Краснодар);

Матяш Т.П. – доктор философских наук, профессор, профессор-консультант кафедры философии религии и религиоведения (Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону);

Ратиев В.В. – доктор социологических наук, директор (Филиал частного образовательного учреждения высшего образования «Московский университет имени С.Ю. Витте» в г. Краснодар, г. Краснодар);

Ромаева Н.Б. - доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и педагогических технологий Педагогического института (Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования "Северо-Кавказский федеральный университет", г. Ставрополь);

Самыгин С.И. – доктор социологических наук, профессор кафедры "Управления персоналом и социологии" (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ростовский государственный экономический университет», г. Ростов-на-Дону);

Суший С.Я. – доктор социологических наук, доцент, главный научный сотрудник Института

социально-экономических и гуманитарных исследований (Южный научный центр Российской академии наук, г. Ростов-на-Дону);

Тен Ю.П. – доктор философских наук, доцент, профессор кафедры гуманитарных наук (Ростовский филиал государственного казенного образовательного учреждения высшего образования «Российская таможенная академия»; г. Ростов-на-Дону);

Финько М.В. – доктор философских наук, профессор кафедры православной культуры и теологии (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Донской государственный технический университет», г. Ростов-на-Дону);

Хараева Л.А. - доктор педагогических наук, профессор (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова», г. Нальчик);

Шингаров Г.Х. – доктор философских наук, профессор кафедры "Философия" (Негосударственное аккредитованное частное образовательное учреждение высшего профессионального образования Современная гуманитарная академия, г. Москва);

Щербакова Л.И. – доктор социологических наук, профессор, заведующая кафедрой социологии и психологии (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Южно-Российский государственный политехнический университет М.И. Платова, г. Новочеркасск).

© «Экономические
и гуманитарные
исследования
регионов»

www.cegr.ru.

Registration number PI FSS77- 39740
Federal Service for Supervision of Communications, Information
Technology and Mass Communications (Roskomnadzor)
catalog number 37137 Russian Post
ISSN 2079-1968
Scientific theory journal

№ 6 2016

EDITOR-IN-CHIEF

Nesmeyanov E.E. – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Honored Worker of Higher School of Russia, Honored Worker of the Ministry of Education of the Russian Federation, Head of the Department of philosophy and world religions (Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education "Don State Technical University", Rostov-on-Don)

EDITORIAL COUNCIL

Lukatskii M.A. – Corresponding Member of RAO, Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Honored worker of the general education of the Russian Federation, Head of the Laboratory of Theoretical Science Pedagogy ITIP RAO, head of the Department of psychology and pedagogy (State-Funded Educational Institution of Higher Education "Yevdokimov Moscow State Medical and Dental University" of the Ministry for Public Health of the Russian Federation, Moscow);

Osadchaya G.I. – Doctor of Social Sciences, Professor, Deputy Director on scientific work (Institute of Social and Political Studies of the Russian Academy of Sciences, Moscow);

Pusko V.S. – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, head of the Department of political science of the faculty of social Sciences and Humanities (Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education "Bauman Moscow State Technical University", Moscow);

Arsaliev Sh.M-Kh. – Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, the Dean of historical faculty (Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education "Chechen State University, Grozny);

Rosin M.D. – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Director of North-Caucasian scientific centre of higher school (Federal Autonomous Educational Institution of Higher Education «Southern Federal University», Rostov-on-Don);

Popov M.Yu. – Doctor of Social Sciences, Professor, chief editor of "The Humanitarian, socio-economic and social Sciences";

Marinov M.B. – Doctor of Philosophical Sciences, specialist (Wuhan University, China)

EDITORIAL BOARD

Goverdovskaya E.V. – deputy Chief Editor, Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Deputy Director of postgraduate and additional education (Pyatigorsk Medical-Pharmaceutical Institute - branch of the Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education "The Volgograd State Medical University" of the Ministry for Public Health of the Russian Federation ", Pyatigorsk);

Akayev V.H. – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, the Department of humanitarian studies (Federal Ibragimov State Institution of Science Integrated Research of Russian Academy of Sciences, Grozny);

Bondarenko A.V. – Candidate of Philosophical Sciences, Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Ufa State Petroleum Technological University», Ufa)

Vereshchagina A.V. – Doctor of Social Sciences, Professor, Professor of theoretical sociology and methodology of regional researches of the Institute of sociology and regional studies (The Institute of Sociology and Regional Studies of Federal Autonomous Educational Institution of Higher Education «Southern Federal University», Rostov-on-Don).

Vezirov T. G. - Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of methods of teaching mathematics and Informatics (Federal state budgetary educational institution of higher professional education "Dagestan state pedagogical University", Makhachkala)

Goncharov V.N. – Doctor of Philosophical Sciences, Associate professor, associate Professor in the Department of philosophy, humanitarian Institute (Federal Autonomous Educational Institution of Higher Education «North Caucasian Federal University», Stavropol);

Gorelov A.A. – Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Professor of "Theory and methodology of physical culture" (Federal State Scientific Institution "Institute of Socialization and Education" of the Russian Academy of Education, Moscow);

Eliseev V.K. – Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Dean of the faculty of pedagogy and psychology (Federal State Educational Institution of Higher Education «Lipetsk State Pedagogical University named after Semenov-Tyan-Shansky», Lipetsk);

Kargieva Z.K. – Doctor of Pedagogic Sciences, Professor of the Department of pedagogy and psychology (Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education «Khetagurov North Ossetian State University», Vladikavkaz);

Kasyanov V.V. – Doctor of Social Sciences, Doctor of Juridical Sciences, Professor, head of the Department of history and cultural studies (Federal State-Funded Educational Institution of Higher Professional Education «Kuban State University», Krasnodar);

Matyas T.P. – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Professor-consultant of the Department of philosophy of religion and religious studies (Federal Autonomous Educational Institution of Higher Education «Southern Federal University», Rostov-on-Don);

Ratiev V.V. – Doctor of Social Sciences, Director (Branch of Private Educational Institution of Higher Education «Witte Moscow University» in Krasnodar, Krasnodar);

Romeva N.B. - Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of chair of pedagogics and pedagogical technologies Pedagogical Institute (Federal state Autonomous Educational Institution of Higher Education "North-Caucasus Federal University", Stavropol, Russia)

Samygin S.I. – Doctor of Social Sciences, Professor, Professor of the Department "Personnel management and sociology" (Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education «Rostov State University of Economics», Rostov-on-Don)

Soushiy S.Y. – Doctor of Social Sciences, Associate Professor, chief researcher, Institute of socio-economic and Humanities research (Southern Scientific Center of Russian Academy of Sciences, Rostov-on-Don);

Ten Y.P. – Doctor of Philosophical Sciences, Associate professor, Professor of the Humanities Department (Rostov branch of the State Educational Institution of Higher Education "Russian Customs Academy", Rostov-on-Don);

Fin'ko M.V. – Doctor of Philosophical Sciences, Professor of the Department of Orthodox culture and theology (Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education " Don State Technical University", Rostov-on-Don);

Kharaeva L.A. - Doctor of Pedagogic Sciences, Professor (Federal State Educational Institution of Higher Education «Kabardino-Balkarian State University named after Berbekov», Nalchik);

Shingarev G.H. – Doctor of Philosophical Sciences, Professor of the Department "Philosophy" (Non-government accredited private institution of higher education Modern University for the Humanities, Moscow);

Shcherbakova L.I. – Doctor of Social Sciences, Professor, head of the Department of sociology and psychology (Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education «Platov South-Russian State Technical University», Novocherkassk);

© «Economical and
humanitarical
researches
of the regions»

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

БЕКОВА Т.А., АЙЛАРОВА С.А. Жизненный путь и научно-просветительская деятельность Н.И. Воронова	10
ВИЛЬДАНОВА В.Ф., ЗАГЛЯДИНА О.Н. Подготовка магистров по направлению «педагогическое образование» в условиях новых образовательных стандартов (на примере БГПУ им. Акмуллы)	17
ДОХОЯН А.М., МАСЛОВА И.А. Психолого-педагогическое сопровождение студентов с ограниченными возможностями здоровья	19
ДЖАБРАИЛОВ А.Л., ЯРЫЧЕВ Н.У. От модульного к компетентностно-ориентированному подходу в образовании	24
ДЖАГАЕВА Т.Е. Формирование музыкальной культуры на базе экономического обучения в условиях образовательного учреждения	27
ДЖАГАЕВА Т.Е. Развитие экономического мышления детей раннего возраста	31
ЗЕМБАТОВА Л.Т. Активизация познавательной деятельности студентов - будущих учителей начальных классов при изучении математики	36
КАЗАКОВА С.Л., ЧИКИЛЬДИН Д.В. Сложности обучения терминам-эпонимам в лингвистике и переводе (на примере стоматологии)	40
КИРГУЕВА Ф.Х. Воспитательная работа со студентами как условие повышения качества их учебной деятельности	46
КЛУШИНА Е.А. Саморегулируемое обучение магистрантов как предмет научной рефлексии	50
КОМАРОВА Э.П., СТАДНИКОВ М.Д. Проектирование автоматизированных обучающих систем как средство формирования профессиональной компетентности специалистов по технической защите информации	56
ЛУБЯНОВ В.И. Развитие способностей к передаче световоздушной среды при обучении основам живописной грамоты	64
МАГАМАДОВ Н.С.-Х. Функционирование педагогического колледжа как учреждения СПО в контексте его характеристик: сущность, структура, содержание	69
МИЛУШЕВА Г.М. Методологические основы формирования общей культуры студентов медицинского колледжа	74
МУТУСХАНОВА Р.М. Компетентностный подход – основа методики формирования профессионально-речевой компетентности студентов вуза	81
ПОМАЗАНОВА Е.В. Личностно-деятельностный подход как методологическая основа профессиональной подготовки студентов медицинского колледжа	86
ТАФИНЦЕВА Л.М. Теория и практика добровольчества в современной России	93
ТЕТЕРМАЗОВА З.Ц., КОКАЕВА И.Ю. Изобразительное искусство как средство эмоционально-нравственного оздоровления младших школьников	96
ФЕДИНА Н.В., БУРМЫКИНА И.В., ЕЛИСЕЕВ В.К. Профессиональная готовность педагогических кадров к реализации федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования как научная проблема	99
ШАРИПОВ Ф.В. Профессиональная компетентность преподавателя как условие обеспечения качества подготовки специалистов	103
ЯСТРЕБОВА Л.А., СИДОРЕНКО Е.В. Исследование влияния системы коммуникации PECS на эмоционально-волевою сферу детей с расстройствами аутистического спектра	108

СОЦИОЛОГИЯ

БОРОВИК О.В. Системный подход в рассмотрении социальных процессов	112
--	-----

ЕПИФАНОВА Е.В. Социальная адаптация мигрантов в принимающих городах	116
КАРИМОВА Р.М., ЯППАРОВА Р.Р. Социальное положение сельского населения Республики Башкортостан в условиях кризиса	120
МАЦНЕВ А.А. Коррупция как системная проблема трансформирующегося российского общества: теоретико-прикладной анализ	124
ПОПОВА Т.В. Экстремизм как следствие деструктивного влияния телевидения на массовую аудиторию	129
ЯКУПОВА Г.А. Трансформация структуры сельской семьи на примере Республики Башкортостан	134

ФИЛОСОФИЯ

АБРАМОВ М.А. Аналитика разработанности проблемы патриотизма в социальной философии	138
ЗРАЖЕВСКАЯ Е.О., ЗАМОГИЛЬНЫЙ С.И. Методы культурфилософского анализа развития этнонациональных обществ	141
КИЛЯСХАНОВ М.Х., РОСТОВА А.Т. Философия процессуального восприятия пространства и времени	145
МУРЗАГУЛОВ Р.Р. Взаимоотношение элиты и власти в глобальном информационном обществе	148
ПОДОПРИГОРА С.Я. Социальная стратегия политической культуры	151
ТИЩЕНКО Е.О. Феномены поли- и пансексуальности в свете концепции андрогинизма в современной России	156
УНЕЖЕВ К.Х. Кавказ и некоторые аспекты этнической истории адыгов (черкесов)	164
ШЕСТАКОВ Ю.А. Историческое сознание как фактор формирования компромиссно-диалоговой культуры	172

МНЕНИЯ, ФАКТЫ, ГИПОТЕЗЫ

ЕЛИСЕЕВА И.М., ЕЛИСЕЕВ В.К., РОМАНОВА Ю.В. Психологические механизмы формирования рекламных образов в среде визуальных коммуникаций	178
--	-----

ПЕДАГОГИКА

УДК 37

ЖИЗНЕННЫЙ ПУТЬ И НАУЧНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ Н.И. ВОРОНОВА

Бекоева Т.А., Айларова С.А.

LIFE AND SCIENTIFIC EDUCATIONAL ACTIVITIES OF N.I. VORONOV

Bekoeva T.A., Aylarova S.A.

Во второй половине XIX столетия значительный вклад в развитие просвещения, кавказоведения и культуры народов России, Северного Кавказа и Закавказья внес Николай Ильич Воронов – видный российский учёный, педагог, общественный деятель. Около 20-ти лет он жил в Северо-Кавказском регионе, работал учителем в различных гимназиях края, а позднее в течение пятнадцати лет сотрудничал с Кавказским Отделом Императорского Русского Географического Общества (КОИРГО). Он вёл большую научно-организационную работу в качестве редактора таких известных не только на Кавказе, но и в России изданий, как «Сборник сведений о кавказских горцах», «Сборник статистических сведений о Кавказе», а также был редактором-издателем газеты «Кавказ»

In the second half of the XIX century, a significant contribution to the development of education and culture of Caucasian peoples of Russia, the North Caucasus and Transcaucasia, introduced Nikolai Ilyich Voronov – a prominent Russian scientist, educator, social activist. About 20 years he lived in the North Caucasus region, worked as a teacher in various gymnasiums, and later cooperated with the Caucasian Department of the Imperial Russian Geographical Society (CDIRGS) for fifteen years. He led a great scientific and organizational work as editor of the well-known not only in the Caucasus but also in the Russian media as "Collection of Information about the Caucasian Highlanders", "Collection of statistics about the Caucasus information", and was also the editor-publisher of the newspaper "Caucasus"

Ключевые слова: Северо-Кавказский регион, Н.И. Воронов, учебные заведения, Кавказский Отдел Императорского Русского Географического Общества, просвещение, «Сборник сведений о кавказских горцах», газета «Кавказ»

Keywords: North Caucasus region, N.I. Voronov, education, Caucasian Department of the Imperial Russian Geographical Society, education, "Collection of Information about the Caucasian Highlanders," the newspaper "Caucasus"

Н.И. Воронов принадлежал к плеяде прогрессивно мыслящей русской интеллигенции и размышлял о необходимости перемен в России, модернизации экономики и культуры кавказских этносов, критически осмысливая явления окружающей действительности. По мнению его современников, Н.И. Воронов отличался умом, энергичностью, порядочностью, большой силой воли, умением находить общий язык с коллегами и учениками, одержимостью в работе и даже в трудных ситуациях никогда не изменял своим гуманистическим принципам.

Николай Ильич Воронов родился 5 марта 1832 года в г. Валки Харьковской губернии, в небогатой дворянской семье [12, С.448], деревенька Ивановка с 18 душами мужского пола давала минимальный доход, и семья жила за счёт жалования отца. Тем не менее, семья была просвещённой и интеллигентной: у Вороновых дома была большая библиотека, и Николай Ильич получил хорошее начальное образование; в 1842 г. Николай Воронов окончил Валковское трехклассное уездное училище, затем отец отвез 10-летнего мальчика в Харьков, где определил в губернскую мужскую гимназию. Н.И. Воронова всегда волновали актуальные вопросы, касающиеся улучшения качества образования в России. В очерке «Школьные воспоминания», написанном в 1859 году, на примере Харьковской гимназии просветитель проанализировал истоки проблем, существовавших в системе просвещения, и был возмущен тем, что надзирателями в этой гимназии работали случайные люди. Н.И. Воронов писал:

«Это были какие-то обноски людей, которым нужно же было чем-нибудь кормить себя, и вот дали им места пансионских надзирателей. Иного руководства в их назначении к таким важным педагогическим должностям я не видел и не вижу» [9, С.73].

В своих воспоминаниях о гимназии Н.И. Воронов отмечает также, что общался, в основном, со старшеклассниками, быстро повзрослел, стал серьезнее [9 С.69], интересовался русской и украинской литературой, историей, изучал французский язык. Ему понравилась профессия учителя, и юноша мечтал преподавать русский язык, литературу и историю России. После окончания гимназии (в 1849 году) Н.И. Воронов поступил на историко-филологический факультет Харьковского университета, одного из самых престижных учебных заведений юга России (в Харькове в то время насчитывалось 40 тысяч жителей, здесь обучались более 4 тысяч учащихся) [13, С.13]. Однако Н.И. Воронова возмущали чиновничество, постоянная слежка, грубое и неуважительное отношение к студентам. Больше всего возмутили юношу антигуманные методы наказания провинившихся: ослушников сажали в карцер с узкой полутёмной камерой и даже отчисляли из университета, о чём он с возмущением писал в очерке «Школьные воспоминания». Просветитель-гуманист знал, что подобные проблемы существовали во многих учебных заведениях России, что подготовка учителя должна проводиться самым серьёзным образом, а учитель должен любить и понимать ребёнка. Когда позднее Н.И. Воронов составил программу освоения южнорусских степей, он предлагал построить в крае крупные города, наделить людей землёй, активно строить школы для обучения детей всех сословий грамоте.

В университете Н.И. Воронов подружился с прогрессивно настроенными молодыми людьми Иваном Рашевским и одесситом Петром Вейнбергом [12, С.488]. Вместе с некоторыми другими старшекурсниками они объединились в небольшую группу единомышленников, сблизившись с молодыми профессорами Дмитрием Ивановичем Каченовским и Николаем Трофимовичем Костырем; по вечерам молодые люди спорили о событиях, происходящих в России, в странах Западной Европы, о русской литературе, это были «истинные духовные праздники». Эти прогрессивно мыслящие преподаватели и студенты открыто выступали против взяточничества, серых лекций и издевательств [13, С.18].

Харьковский университет Н.И. Воронов окончил со степенью кандидата в 1853 году и уехал в Курск. В 1854 году он стал работать учителем истории и географии в уездном училище, а вскоре его пригласили в Ставропольскую губернскую гимназию (ею руководил известный педагог Я.М. Неверов) в качестве преподавателя латинского языка. В мужской гимназии Н.И. Воронов впервые познакомился с горцами – учениками и преподавателем черкесского языка Омаром Берсеевым. Молодой человек видел чуткое отношение известного российского педагога Я.М. Неверова к представителям горских народов (он требовал от преподавателей великодушного и гуманного отношения к учащимся, выступал против наказаний, задевавших их самолюбие, всегда был к ним внимателен) [20, С.278 – 282]. Я.М. Неверов писал: «Долг наш – с братской любовью принять их (горцев. – С.А.,Т.Б.) в общечеловеческую семью, и эту любовь они способны оценить вполне» [16]. Это был бесценный для молодого преподавателя опыт. Новаторские традиции, заложенные Я.М. Неверовым, даже спустя много лет определяли лицо Ставропольской гимназии и гуманистическую направленность дальнейшей деятельности работавших в ней высококвалифицированных педагогов.

Николай Ильич любил и опекал детей, понимая, как трудно быть оторванным от дома, он успешно справлялся с обязанностями преподавателя и комнатного надзирателя при гимназическом пансионе. Вокруг молодого надзирателя, который пользовался заслуженной любовью, собрался кружок гимназистов-старшеклассников, деятельность которого носила просветительский характер. Он особенно сблизился с Александром Трачевским и Семёном Поповым – одарёнными и любознательными старшеклассниками. Все ученики любили его и относились с особым уважением. 17 февраля 1856 года по предписанию попечителя Кавказского учебного округа Н.И. Воронов был переведен на работу в Кубанскую войсковую

гимназию (г. Екатеринодар), в которой преподавал в течение пяти с половиной лет. Причиной этого перевода, считает И.П. Лейберов, стали передовые демократические взгляды и настроения Н.И. Воронова. В вышеупомянутой гимназии были сосредоточены квалифицированные кадры, шесть из девяти преподавателей имели высшее образование [13, С.21, 189]. Н.И. Воронов начал работу в качестве младшего учителя русского языка и географии, а два года спустя (в 1858 г.) был назначен старшим учителем русской словесности и произведен в титулярные советники. Николая Ильича от других преподавателей отличали трудолюбие (он много времени тратил на подготовку к урокам), умение работать над собой (он выписывал много газет, столичных журналов и книг), глубокие знания и педагогическое мастерство, поэтому в 1860 г. его вновь повысили в чине (он получил звание коллежского асессора).

Вскоре Н.И. Воронов заинтересовался краем, в котором жил, и начал совершать частые поездки, впечатления от которых отражены в его очерках «Из Черноморского края» и «Черноморские письма», опубликованных в 1856 – 1857 годах в журнале «Русский вестник». У него возник интерес к изучению географии, истории, культуры, этнографии и экономики Кавказа. В 1858 г. в газете «Одесский вестник» был напечатан ряд очерков Н.И. Воронова под общим названием «Дорожные заметки на разных путях Южной России», которые являются историко-географическим описанием хозяйственной и культурной жизни городов и станиц Причерноморья и Предкавказья: Екатеринодара, Ейска, Ставрополя он уделял большое внимание культурной жизни города, описывает публичную библиотеку, основанную в 1852 г., систему просвещения, а также городской музей. Побывав в городе Тифлисе, Н.И. Воронов замечает, что он является одновременно «и европейским, и азиатским городом», описывает научную жизнь города, в том числе и деятельность КОИРГО.

Н.И. Воронов работал в гимназии, занимался педагогикой и начал научно-исследовательскую деятельность. На формирование взглядов Н.И. Воронова в то время большое влияние оказывали его друзья по гимназии П.И. Вейнберг и А.С. Трачевский [5]. Петр Вейнберг в 1858 г. поселился в Петербурге, где сотрудничал в журналах «Современник», «Сын Отечества», «Русское слово», «Отечественные записки», публиковал свои стихи, переводы и статьи, некоторые из них были запрещены цензурой. Друзья внимательно следили за появлением статей Н.Г. Чернышевского и Н.А. Добролюбова в «Современнике», читали произведения А.И. Герцена и Н.П. Огарева [14, С. 30]. Так, в Екатеринодарской гимназии появился кружок вольнолюбиво настроенных учителей во главе с Н.И. Вороновым [21, С.298]. Это были младший учитель русского языка и географии Степан Демченко [22], старший учитель естественных наук Николай Архипов, учитель черкесского языка Ахмет Шаимов. Они читали стихи А.С. Пушкина, К.Ф. Рыльева, А.Мицкевича, статьи Н.Г. Чернышевского, Н.А. Добролюбова и свои собственные творения.

После неожиданной смерти первой жены Николай Ильич решил отвлечься и занялся научно-просветительской деятельностью, сблизился с участниками революционно-демократического движения и связался с редакцией газеты «Колокол». А.И. Герцен и Н.П. Огарев интересовались проблемами Кавказа, так Н.И. Воронов и стал одним из корреспондентов «Колокола». Летом 1861 г. в этой газете были опубликованы его анонимные статьи «Победа графа Евдокимова над саперным казачьим полком» и «Распятие казачьих бород». В них Н.И. Воронов критикует тех представителей кавказской администрации, которые злоупотребляли властью для хищения казенных средств.

В июне 1861 года Н.И. Воронов уплыл в двухмесячное путешествие вдоль побережья Черного моря от Севастополя до Поти (здесь также дал себя знать интерес к изучению Кавказа). В октябре 1861 года просветитель уволился из гимназии, покинул Екатеринодар и уехал в Петербург; где занялся общественной деятельностью и наладил контакты с лидерами революционно-демократического движения, а затем отправился в путешествие за границу. В Германии, Франции, Англии и Нидерландах просветитель изучал историю и географию этих государств, совершенствовал свои знания по немецкому, французскому языкам, изучал с особенностями системы образования этих стран. Н.И. Воронов уже имел опыт педагогической

работы и как представитель прогрессивной педагогической интеллигенции понимал, что в России нужны преобразования в системе народного образования и просвещения.

Находясь по заданию организации «Земля и воля» в Лондоне, Николай Ильич написал статью «Из Грузии», которая появилась на страницах газеты «Колокол» 15 сентября 1862 г. [15, С.73-74]. Она отличается от его ранее опубликованных статей тем, что в ней звучит открытая критика политики России на Кавказе, хотя в предыдущих статьях рассматривались лишь частные случаи злоупотребления властью отдельных лиц. Особое внимание Н.И. Воронов обращал на проблемы просвещения в крае, например, на отмену в Тифлисской духовной семинарии преподавания грузинского языка, и выражает свое негативное отношение к подобным действиям властей. Как и многие прогрессивные русские педагоги, просветитель ратовал за то, чтобы обучение детей начиналось на родном, а затем продолжалось на русском языке.

Наместник Кавказа князь А.И. Барятинский писал своему помощнику барону К.А. Крузенштерну: «Я должен обратить Ваше внимание на известного Воронова, учителя гимназии в Тифлисе, он, как мне его описали, из красных. Велите хорошенько наблюдать за его действиями, а также за действиями всех кавказских воспитанников, высланных из Петербурга за университетские беспорядки» [18, С.62-63]. В это беспокойное время в результате арестов более тридцати человек оказались узниками Петропавловской крепости; среди них были руководители общества «Земля и воля» и связные. Издание журналов «Современник» и «Русское слово» было запрещено, а 12 октября Н.И. Воронов был заключен в Петропавловскую крепость, хотя единственными уликами, на которых основывалось обвинение, предъявленное Н.И. Воронову, были письма М.А. Бакунина к М.Л. Налбандяну. Поэтому следователям не удалось полностью доказать его вину и после пятимесячного заключения, 12 марта 1863 года он был отдан на поруки, а в начале лета выслан в под надзор полиции.

В 1863 году начинается, кавказский этап деятельности этого замечательного педагога и просветителя. В Тифлис Н.И. Воронов приехал в июле и встал на учет в жандармском управлении наместничества; заглядывая вперед, отметим, что в бессрочной ссылке на Кавказе он проживет очень долго – двадцать пять лет. В Тифлисе Н.И. Воронов познакомился с либерально настроенными чиновниками кавказской администрации, в том числе с начальником Горского управления Д.С. Старосельским – умным и достойным руководителем, отличающимся широким кругозором. Вскоре у него вновь появляется интерес к научным занятиям, к изучению Кавказа [3, С.15].

Во второй половине 1864 г. начинается сотрудничество Н.И. Воронова с Кавказским Отделом Императорского Русского Географического Общества (КОИРГО). В декабре года произошли изменения в жизни Н.И. Воронова: судебное следствие по его делу было официально прекращено, поэтому просветитель подал прошение о возвращении ему служебного аттестата, который был получен 15 декабря 1865 года. Так Николай Ильич получил работу в Тифлисском женском училище, став преподавателем русской словесности, однако своих научных занятий в Отделе он не прервал [12, С.448]. Однако вскоре Н.И. Воронов понял, что его больше привлекает научно-просветительская деятельность, он уходит из училища и начинает заниматься научной деятельностью, много работает, публикует в «Записках КОИРГО» рецензии, делает обзоры, комментирует вышедшие статьи, не забывая о школьных проблемах. Н.И. Воронов в начале 1867 года начал заниматься научной деятельностью, в частности статистикой, подготавливая к печати «Сборник статистических сведений о Кавказе» [13, С. 81]. Д.С. Старосельский, начальник Горского управления, «преклонялся перед его талантом публициста, педагога, ученого», пригласил Н.И. Воронова на пост редактора сборника.

Спустя два года Д.С. Старосельский предложил Н.И. Воронову стать редактором ещё одного важного для края издания – «Сборника сведений о кавказских горцах». Об этом свидетельствуют «Отчет КОИРГО за 1865 год», предисловие к «Сборнику», написанное

Н.И.Вороновым, и его статья «Обзор статистических трудов на Кавказе в последнее 25-летие» [17, С. 30]. В процессе составления «Сборника» большую помощь Н.И. Воронову оказывал П.К. Услар, так как у него имелся опыт по написанию военно-статистических обзоров, например, по Эриванской губернии. Наместник Кавказа князь Михаил Николаевич одобрил издание «Сборника статистических сведений о Кавказе»; за три года Н.И. Воронов проделал очень большой объем работы и к концу 1867 года выполнил возложенную на него задачу [8, С. 31]. В декабре 1867 года был избран действительным членом Кавказского Отдела Императорского Русского Географического Общества, а 1 февраля 1868 года был приглашен на работу в судебно-поземельное отделение Горского управления. В 1869 году был издан «Сборник статистических сведений о Кавказе», Николай Ильич был награжден серебряной медалью Русского Географического Общества за большой вклад в развитие статистики Кавказского края [1, С.146].

Вскоре Н.И. Воронова включили в состав Распорядительного комитета Отдела, который составлял планы исследований Кавказа, следил за их осуществлением, изучал отчеты о его деятельности, устанавливал сроки исполнения намеченных исследований. Он оценивал их результаты, значение работ и рекомендовал их к публикации, контролировал финансирование Отдела, а также работу исследователей и администрации [4, с.6]. Сотрудничество с Кавказским Отделом, которое продолжалось в течение пятнадцати лет, оказало позитивное влияние на формирование просветительских взглядов Н.И. Воронова. Благодаря организаторской и научной деятельности Николая Ильича стали выходить «Известия Кавказского Отдела Императорского Русского Географического Общества» [10, С.48 – 49]. Это издание получило название «Известия КОИРГО»; с 1872 по 1917 годы было опубликовано 25 томов «Известий» а «Записок КОИРГО» с 1852 по 1916 годы было выпущено 30 томов.

В мае 1875 года скончался правитель дел Отдела Д.И. Коваленский, и Николай Ильич на общем собрании его членов был единогласно избран на освободившуюся должность [11]. Как правитель дел Н.И. Воронов написал статью, посвященную деятельности Кавказского Отдела с 1851 по 1876 годы [6, С.1 – 16], занимался редактированием «Сборника сведений о кавказских горцах». «Издание подобного сборника, – писал Л.П. Загурский, – как нельзя более соответствовало интересам Кавказского Отдела», ведь в нём печатались и статьи его членов. Таким образом, благодаря деятельности в КОИРГО Н.И. Воронов смог наиболее полно реализовать себя как ученый.

Н.И. Воронов стал автором многочисленных очерков и статей, его имя вошло в список русских писателей XIX века. Этот человек, обладающий незаурядными способностями, сумел проявить себя во многих сферах науки, культуры, просвещения и литературы, он понимал, что в основе безграмотности народов региона лежит отсутствие письменности многочисленных горских языков, сотрудничал с горскими просветителями, оказывая благотворное влияние на формирование их мировоззрения. Николай Ильич разделял взгляды П.К. Услара на проблемы создания национальных школ для распространения грамотности, азбук и букварей для детей горцев [2, С.43].

В «Сборнике сведений о кавказских горцах» публиковались статьи просветителей об исследовании языков народов Кавказа. Сборник также знакомил читателей с результатами исследований П.К. Услара по хюркилинскому (даргинскому) и кюринскому (лезгинскому) и другим горским языкам. Эти сообщения имели большое научное значение, так как вышеназванные труды были напечатаны только после смерти П.К. Услара, а при его жизни они были лишь отлитографированы в небольшом количестве экземпляров. О его труде, посвященном хюркилинскому (даргинскому) языку, Н.И. Воронов написал следующее: «Настоящим трудом г. Услара еще более доказывается высказанное им прежде мнение, что вековая вера в гору языков Кавказа должна неминуемо рушиться. Уже и теперь гора эта почти сглажена, так как множество языков оказываются наречиями немногих, главнейших» [7, С.84].

Н.И. Воронов поддерживал и пропагандировал прогрессивные педагогические идеи русских учёных о необходимости открытия в регионе школ с обучением на родных языках народов Северного Кавказа. Он писал, что распространение грамотности на родных языках, «при надлежащем направлении и поддержке» должно иметь «большое значение в умственной жизни горцев», так как оно представляет собой такую меру, которая должна послужить для них «посредствующим звеном при восприятии ими начал русской цивилизации» [19, С.6]. Учитывая существование противоречивых взглядов на распространение грамотности на родном языке, Н.И. Воронов считал необходимым постоянно излагать в «Сборнике сведений о кавказских горцах» все подробности о ходе этого важного дела на Северном Кавказе. На его страницах он рассказал о работе чеченской, кабардинской, аварской и лакской школ по обучению горцев грамоте на материнском языке. Они были открыты по проекту, предусмотренному П.К. Усларом, и при его участии.

Результаты многолетнего труда Н.И. Воронова были высоко оценены кавказской администрацией, и по личному ходатайству Д.С. Старосельского Н.И. Воронову был пожалован земельный участок недалеко от города Сухуми, построенную там небольшую усадьбу Вороновы назвали «Ясочкой». В 1876 году по указанию наместника Кавказа князя Михаила Николаевича Н.И. Воронову было предложено принять на себя издание и редактирование газеты «Кавказ». С января 1877 года эта газета стала выходить под редакцией Николая Ильича. Она издавалась по разработанной Н.И. Вороновым и принятой наместничеством программе. Газета состояла из официальной (известия с театра военных действий, правительственные распоряжения) и неофициальной частей (телеграммы, новости столичных изданий, местные известия, казенные и частные объявления). В ней было отведено место и для научного раздела, который включал материалы по географии, истории, этнографии, педагогике, статистике. Здесь был представлен также литературный раздел – статьи, путевые заметки, фельетоны, переводы, поэзия и т.п.

В мае 1879 года у Николая Ильича произошло первое кровоизлияние в мозг, в 1880 году – второе, вследствие которого последовал паралич ног. С этого года научно-просветительская деятельность Н.И. Воронова прерывается.

В 1882 году жена, Александра Константиновна, перевезла его в усадьбу «Ясочка» и устроила в усадьбе просветительский центр, предназначенный для полиэтнического населения, живущего поблизости. Здесь обучались крестьянские дети разных национальностей (грузин, абхазов, русских, греков, армян, украинцев). Николай Ильич начал проводить эпизодические занятия в школе, которую открыла семья Вороновых в своей усадьбе еще в 1880 году.

Здесь учились грамоте и взрослые крестьяне, и их дети, а учебники Вороновы выписывали из Тифлиса. Николай Ильич скончался 31 октября 1888 года, в 1896 году в вышеупомянутой школе появился хорошо оборудованный класс, где стояли столы, скамейки, на стеллаже лежали книги. На грифельных досках дети могли писать отдельные слова и короткие фразы, делали сложение и вычитание. В 1897 году для школы была выделена вторая комната, планировалось устройство интерната для далеко живущих детей. Вскоре по решению Попечителя учебного округа Вороновы зарегистрировали эту школу как действующую в г. Кутаиси на основе министерских программ. Народная школа в имении «Ясочка» просуществовала почти пятьдесят лет, до 1927 года.

Русский учёный-кавказовед, педагог Н.И. Воронов успешно трудился в гимназиях Северо-Кавказского региона, где проявил себя как просветитель-гуманист, а позднее активизировал деятельность КОИРГО. Его работы и научно-организационная деятельность на посту редактора «Сборника сведений о кавказских горцах», газеты «Кавказ» и других изданий сыграли важную роль в развитии кавказоведения и просвещения в регионе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алфавитный список лиц, удостоенных наград ИРГО со времени основания по 1875 год (включительно) // Отчет о действиях ИРГО за 1875 год. – СПб., 1876. – С.145 – 150.
2. Бекоева Т.А. Научно-просветительская и педагогическая деятельность Н.И. Воронова в Северо-Кавказском регионе во второй половине XIX в. Владикавказ: Изд-во СОГУ, 2010. 64 с.
3. Бунькова Ю.В. Проблемы изучения и просвещения народов Северного Кавказа во взглядах и деятельности П.К. Услара и Н.И. Воронова Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Нальчик, 2007. – 23 с.
4. Будагов Б.А., Керимов Э.К., Мамедов И.Г. Из истории учреждения и научно-организационной деятельности Кавказского Отдела Русского Географического Общества // Известия АН Азербайджанской ССР. Серия наук о Земле. – 1983. – № 6. – С. 3 – 11.
5. Веленгурин Н. Писатель и путешественник Н.И.Воронов на Кубани // Вольная Кубань. – 1993. – 17 июня.
6. Воронов Н. КОИРГО с 1851 по 1876 год // КОИРГО с 1851 по 1876 год. Тифлис, 1876. С. I – XVI.
7. Воронов Н. Научное известие (Грамматические и филологические исследования Хюркилинского языка, П.К.Услара) // Сборник сведений о кавказских горцах. – Тифлис, 1869. – Вып. II. – С. 79 – 85.
8. Воронов Н. Одна из настоятельных потребностей для многостороннего изучения России (по поводу издания ИРГО «Географическо-статистического словаря Российской империи». Вып. 1 – 6. – СПб., 1862 – 1864) // Эпоха. – 1864. – № 12. – С. 29 – 40.
9. Воронов Н. Школьные воспоминания // Журнал для воспитания. – 1859. – №5. – С. 68 – 83, 120 – 128.
10. Журнал заседания Распорядительного комитета КОИРГО. 25 октября 1871 года // ИКОИРГО. – Тифлис, 1872 – 1873. Т.1. – С. 43 – 51.
11. Кавказ. – 1875. – 16 мая.
12. Коротков Ю. Воронов Николай Ильич // Русские писатели 1800 – 1917 годов: Биографический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1989. Т.1. – С. 488 – 489.
13. Лейберов И.П. Цебельдинская находка. Из истории революционных связей между Петербургом и Кавказом. 2-е доп. изд. – М.: Изд-во политической литературы, 1980. – 320 с.
14. Лейберов И.П. Цебельдинская находка // Наука и жизнь. – 1973. – № 11. – С.26 – 31.
15. Лейберов И.П. «Ясочка» – почтовый ящик революции // Литературная Грузия. – 1976. – №2. – С.71 – 77.
16. Неверов Я.М. Ещё раз об образовании кавказских горцев // Кавказ. – 1859. – № 39.
17. Отчет о деятельности и состоянии Кавказского Отдела Императорского Русского Географического Общества за 1865 год. – СПб., 1867. – 36 с.
18. Письмо князя А.И. Барятинского А.Ф.Крузенштерну от 14 сентября 1862 года // Зиссерман А.Л. Фельдмаршал кн. Барятинский. – М., 1891. – Т.3. – С. 62 – 63.
19. Предисловие // Сборник сведений о кавказских горцах. – Тифлис, 1868. – Вып. I. – С. I – VIII.
20. Стрелов В.И. Ставропольская мужская гимназия как этнокультурная контактная зона: опыт обучения горцев в русской школе середины XIX века // Новая локальная история. – Ставрополь, 2004. – Вып. 2. – С. 278 – 289.
21. Трехбратов Б.А. Шаимов Ахмет // Энциклопедический словарь по истории Кубани с древнейших времен до октября 1917 года. – Краснодар: Эдви, 1997. – С.531.
22. Научный архив Северо-Осетинского института гуманитарных и социальных

исследований. Ф. 4. Этнография. Оп.1. Д .104 (2). 87 л.

УДК 37

**ПОДГОТОВКА МАГИСТРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ
«ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» В УСЛОВИЯХ НОВЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ (НА ПРИМЕРЕ БГПУ
ИМ. АКМУЛЛЫ)**

Вильданова В.Ф., Заглядина О.Н.

**TRAINING POST-GRADUATED STUDENTS WITH MAJOR IN
EDUCATION BASED ON NEW EDUCATIONAL STANDARTS AND
BASHKIR STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY NAMED AFTER
M.AKMULLA AS THE MODEL**

Vildanova V.F., Zaglyadina O.N.

В статье говорится о новых подходах в педагогическом образовании применяемых в Башкирском государственном педагогическом университете им. М. Акмуллы.

In the article it is said about new methods in pedagogical education, which are used at a Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla.

Ключевые слова: педагогическое образование, бакалавриат, магистратура, профиль, системно-деятельностный подход, компетентностный подход, профессиональный стандарт педагога.

Keywords: pedagogical education, bachelor degree, magistracy, profile, system and activity approach, kompetentnostny approach, professional teacher standard.

Сегодня обществом востребован учитель, который способен быстро осваивать новое, как в содержании, так и в методике обучения и, что, чрезвычайно важно, в вопросах формирования «нового» человека, способного приспосабливаться к условиям изменяющегося мира, готового к встрече с неопределенностью. Сегодня учителя должны быть готовы к творческому использованию наиболее продуктивных образовательных технологий, обеспечивать психолого-педагогические условия учебного труда, комфортность учащихся в процессе обучения.

А поэтому, рассматривая продуктивное обучение самих будущих педагогов, мы считаем, что следует придерживаться общепризнанной характеристики этого вида обучения как личностно-ориентированной деятельности, направленной на получения определенного интеллектуального продукта с перспективой рефлексии полученного результата в профессиональной деятельности.

Для современной профессиональной педагогической школы результатом обучения является сформированность набора компетенций, сформулированных в федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование. В результате освоения программы магистратуры у выпускника должны быть сформированы общекультурные, общепрофессиональные, профессиональные компетенции. Кроме того, при проектировании образовательной программы магистратуры образовательная организация может дополнить набор компетенций выпускников с учетом ориентации программы на конкретные области знания и виды деятельности [1].

Следовательно, продуктивность обучения студентов как достижения результата, зависит с одной стороны от уровня их подготовки предусмотренного требованиями государства, основной образовательной программы, с другой стороны от уровня соответствия этих требований реальным запросам образовательных организаций, квалификационным характеристикам, профессиональному стандарту педагога [2], т.е.

требованиям к профессии педагога. Более того, сегодня в обществе отсутствует четкое представление о том, на какую должность может претендовать магистр образования.

Участие физико-математического факультета БГПУ им. М. Акмуллы в подготовке магистров по программе Математическое образование послужило причиной для выделения ряда организационных условий, выполнение которых способствует установлению тесной взаимосвязи между процессом обучения и будущей профессиональной деятельностью магистра направления подготовки 44.04.01 Педагогическое образование.

Рассмотрим эти условия более подробно.

1. Учебный план программы магистратуры, который размещен на странице университета <http://bspu.ru/sveden/education>, построен по модульному принципу. Модуль рассматривается как логически выстроенная, содержательно и методически целостная часть образовательного процесса в рамках определенной совокупности ожидаемых результатов обучения. Каждый модуль содержит набор формируемых компетенций по ФГОС и трудовых функций и действий педагога в соответствии с профессиональным стандартом педагога.

2. Реализация компетентного, лично-ориентированного и системно-деятельностного подходов в математическом образовании. Это предполагает ориентацию магистерской программы в системе всех ее модулей, которые направлены на интегрированный образовательный результат, который формируется и проявляется в деятельности обучающихся. А использование компетентного подхода позволяет ликвидировать несоответствие между существующим образованием и реальными образовательными потребностями общества. Наконец, лично-ориентированный подход, обеспечивает развитие личности студента, способствует его самореализации. Такое представление заложено в разработанной модели профессионально-ориентированной подготовки магистра образования, в основе которой – сочетание теоретических занятий с практическим пребыванием студента в школе. Этот принцип обеспечивает постоянное сопровождение учебного процесса практическими материалами.

3. Обеспечение возможности социально-профессионального самоопределения. Выполнение этого условия, предполагает субъектное отношение студента к его учебной деятельности в магистратуре, когда он является не пассивным объектом образовательного процесса, а когда учебный процесс является для магистранта квазипрофессиональной деятельностью и профессиональной деятельностью. Она связана с теми позиционными ролями, которые магистрант исполняет в образовательном процессе и в процессе практики - это непосредственная педагогическая деятельность магистра в качестве учителя, и процесс его профессионального роста как обучающегося.

4. Организация сотрудничества университет – школа. Это условие необходимо следует из предыдущих, поскольку только сотрудничество может в полной мере обеспечить как реализацию компетентного и деятельностного подходов к подготовке учителя, так и предоставить возможность студенту для рефлексивного исследования себя в профессиональном мире. Оно - обеспечивает постоянное сопровождение студента профессионалом высокого уровня, помогает освоить трудовые функции и трудовые действия учителя на основе консультативной помощи, рефлексии, поддержки; - демонстрирует образец отношения к педагогической работе, к детям; - способствует повышению ресурсных возможностей обучающихся; - реализует возможности индивидуализации образования. Творческое взаимодействие в системе ВУЗ – школа (стажировочная площадка) означает не только получение доступа ко всем ее возможностям и ресурсам, но и внесение в нее собственного вклада. Педагоги школы получают мотив к развитию за счет включения в новые проекты и новые контексты взаимодействия; включаются в постоянный мониторинг, позволяющий оценить свои позиции. Для вуза появляется возможность усилить практическую составляющую профессиональной подготовки педагога. Студенты обучаются в условиях максимально приближенных к профессиональной деятельности. Однако неизменно определяющей остается проблема

взаимодействия в системе ВУЗ – школа – учреждения управления образованием, активно включенных в процесс обеспечения школы учительскими кадрами. Ключевой для успешной реализации новых требований должна быть координация усилий всех структур, решающих общие образовательные задачи, «так как программы педагогического образования реализуют не только педагогические вузы» [3].

5. Организация и кадрово-технологическое обеспечение практики. Особого внимания заслуживают магистерские практики, которые имеют свои специфические цели, организацию и содержание. Они предполагают построение собственного формата профессиональной деятельности. Можно выделить два вида практики: встроенная и концентрированная (традиционная). Новой для нас формой проведения практики явилась практика, встроенная в дисциплины теоретического модуля основной образовательной программы, которая имеет рассредоточенный характер. Содержание такой практики напрямую связано с изучаемыми дисциплинами, в ходе неё формируются и закрепляются базовые компетенции, кроме того выполняются профессиональные функции и действия педагога. Всё это свидетельствует о профессиональной ориентации обучения студентов.

6. Использование инструментария и процедур формирующего оценивания образовательных результатов обучающихся. Оценочные средства должны быть адекватны методологии основной образовательной программы, отраженной в предыдущих условиях. Оценочные средства были разработаны преподавателями в соответствии с целями проекта, а именно, проверкой выполнения требований стандарта высшего образования и профессионального стандарта педагога.

ЛИТЕРАТУРА

1. Заводчикова Н.И., Плясунова У.В. Формирование когнитивной составляющей методической компетенции бакалавров и магистров направления подготовки «Педагогическое образование» (профиль «Информатика и информационные технологии в образовании») // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. - 2015. - №4 – С.161-163.

2. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.fgosvpo.ru>

3. Соломин В.П., Гончаров С.А. Педагогические кадры: новый образ, новое образование // Вестник Герценовского университета.- 2013.- № 2.- С. 3-11.

УДК 37

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Дохоян А.М., Маслова И.А.

PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL SUPPORT STUDENTS WITH DISABILITIES

Dokhoyan A.M., Maslova I.A.

В данной статье рассматриваются вопросы психолого-педагогического сопровождения студентов, имеющих ограниченные возможности здоровья. Затрагиваются вопросы сложности инклюзивного образования в высшей школе. Описывается опыт работы профессорско-преподавательского состава кафедры по вопросу инклюзии студентов, имеющих различные заболевания в группу сверстников, а также приводятся методические рекомендации для преподавателей вуза.

This article deals with the psychological and pedagogical support of students with disabilities. The complexity of the issues involved in inclusive education high school. He describes the experience of the teaching staff of the Department on the issue of inclusion of students with a variety of diseases in the peer group, as well as provide guidelines for high school teachers.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, сопровождение, студенты, ограниченные возможности здоровья.

Keywords: inclusion, inclusive education, support, students disabilities

В начале июля 2012 г. Президент РФ Владимир Путин своим указом «О Национальной стратегии Действий в интересах детей на 2012-2017 годы», на законодательном уровне закрепил права детей– инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья на получение инклюзивного дошкольного, общего и профессионального образования.

Инклюзивное образование на территории Российской Федерации регулируется рядом документов: Конституцией РФ, Федеральным законом «Об образовании», законом «О социальной защите инвалидов в РФ» и т.д.

В России существует всего несколько ВУЗов ориентированных на обучение лиц с ОВЗ, например, старейшим ВУЗом, обучающим студентов с особыми образовательными потребностями и возможностями (с недостатками слуха), является МГТУ им. Н.Э. Баумана, факультет информационных технологий Московского городского психолого-педагогического университета (МГППУ) реализует обучение студентов с глубоким нарушением зрения и т.д.

В вузах на сегодняшний день обучается более 24 тысяч инвалидов, и более 14 тысяч в средних специальных учебных заведениях.

В настоящее время в Армавирском государственном университете обучается 31 инвалид, из них 24 человека – по очной форме обучения. Среди них 18 человек имеют III группу инвалидности, 10 – II и 3 человека – I группу. По нозологиям: 7 - ограничения по зрению, 2 – по слуху, 7 – в области опорно-двигательной системы.

Для организации учебной и внеучебной деятельности для студентов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), подготовлена безбарьерная среда, предполагающая наличие пандусов, оборудованных туалетов и т. п.

Профессиональную подготовку будущих педагогов специального и инклюзивного образования осуществляют квалифицированные преподаватели, имеющие базовое дефектологическое образование кафедры социальной специальной педагогики и психологии социально-психологического факультета АГПУ.

В учебные планы всех образовательных программ, реализуемых в пределах УГНС «Образование и педагогические науки» в АГПУ включены дисциплины «Специальная психология», «Коррекционная педагогика с основами специальной психологии». В рабочие программы дисциплин всех направлений подготовки включены специальные разделы: «Методические рекомендации для участников образовательного процесса, определяющие особенности освоения учебной дисциплины студентами с ОВЗ, в условиях инклюзивного образования», «Методические рекомендации для участников образовательного процесса, определяющие особенности прохождения учебной или производственной практики студентами с ОВЗ».

Поступая в вуз, студент с ОВЗ попадает в новые условия, которые требуют от определенных усилий, умений и навыков. Студент с ОВЗ должен подготовить себя к ежедневной работе по приобретению новых знаний и умений. Совместное обучение с другими студентами, взаимодействие с учебной частью, методистами, преподавателями, несомненно, связано с определенным психическим напряжением. В отдельных случаях у таких студентов наблюдаются перепады настроения, аффективность поведения, повышенный уровень тревожности, склонность к проявлениям агрессии, негативизма и т.д.

Студенты с ОВЗ, в отличие от обычных студентов, имеют свои специфические особенности восприятия, переработки материала, выполнения промежуточных и итоговых форм контроля знаний. Уровень подготовки студентов с ограниченными возможностями здоровья оказывается ниже, чем у обычных студентов.

В связи с этим мы разработали целый ряд дисциплин по выбору для студентов-первокурсников, позволяющие им справиться с наиболее типичными проблемами. Одним из таких курсов является «Адаптационный тренинг», способствующий успешной адаптации к условиям обучения в университете. На каждом занятии преподаватели стремятся к созданию толерантной социокультурной среды, необходимой для формирования у всех студентов гражданской, правовой и профессиональной позиции соучастия, готовности к полноценному общению, сотрудничеству, способности толерантно воспринимать социальные, личностные и культурные различия, в том числе и характерные для студентов с ОВЗ.

В процессе обучения студентов с ОВЗ, мы считаем обязательным о учет рекомендаций службы медико-социальной экспертизы или психолого-медико-педагогической комиссии.

В группах, в состав которых входят студенты с ОВЗ, в процессе проведения учебных занятий, мы стремимся к созданию гибкой и вариативной организационно-методической системы обучения, адекватной образовательным потребностям данной категории студентов. Такое обучение позволит не только обеспечить преемственность систем общего (инклюзивного) и высшего профессионального образования, но и будет способствовать формированию у них компетенций, предусмотренных ФГОС ВО, ускорит темпы профессионального становления, а также будет способствовать их социальной адаптации.

Посредством совместной, индивидуальной и групповой работы преподаватель стремится к формированию у студентов активной жизненной позиции, к развитию способности жить в мире разных людей и идей, а также обеспечить соблюдение обучающимися их прав и свобод и признание права другого человека, в т.ч. и студентов с ОВЗ. на такие же права.

С целью коррекции поведенческих и характерологических особенностей, свойственных студентам с ОВЗ, преподаватель в ходе проведения учебных занятия использует здоровьесберегающие технологии, в соответствии с рекомендациями службы медико-социальной экспертизы или психолого-медико-педагогической комиссии.

Преподаватели, работающие со студентами с ОВЗ, изучают особенности их психического статуса, потенциальные возможности, активно взаимодействуют с опытными практикующими работниками образовательных учреждений (Е.А. Аганесьянц – и.о. директора С(К)ОУ ШИ №2 г.Армавира, Е.А. Сосновская – зам.директора по учебной работе С(К)ОУ №22, И.В. Лысогор – учитель-логопед МБДОУ д/с №58 и др.). Такое сотрудничество позволяет создать базы для проведения различных видов практик, заключение договоров с образовательными учреждениями города Армавира и районов Краснодарского края о творческом сотрудничестве.

В процессе организации и проведения учебной или производственной практики студентов с ОВЗ, мы стремимся к созданию гибкой и вариативной организационно-методической системы, адекватной образовательным потребностям данной категории студентов, способствующая формированию компетенций, предусмотренных ФГОС ВО.

В процессе текущего мониторинга и итоговой оценки результатов прохождения учебной или производственной практики студентов с ОВЗ, определения степени успешности формирования у них компетенций, уровня профессионального становления, сформированности профессиональных умений и навыков, необходимо использовать адаптированные технологии и критерии оценки, учитывающие различные стартовые

возможности данной категории обучающихся (структуру, тяжесть, сложность дефектов развития).

Несомненно, большая роль отводится психологическому сопровождению таких студентов. Психологическая служба вуза обеспечивает полноценное психическое и личностное развитие студентов в соответствии с их особенностями, профилактику нарушений их психического здоровья. Психологическое сопровождение студентов с ОВЗ включает консультативную работу со студентами, преподавателями и родителями студентов; психодиагностику, психопрофилактику и коррекцию на всех этапах.

На протяжении двух лет работает кабинет логопедической помощи и коррекции психоэмоциональных состояний, что позволяет нам проводить индивидуальную диагностику (обследование речи, высших психических функций, эмоционально-волевой сферы, личности); коррекционно-развивающие занятия (индивидуальные и групповые).

Опыт работы преподавателей кафедры со студентами с ОВЗ различной нозологии, позволил формулировать ряд рекомендаций: при обучении студентов с дефектами слуха и наличием у них индивидуальных слуховых аппаратов (или кохлеарных имплантов) средств, обеспечивающих передачу информации на зрительной основе (средства статической и динамической проекции, видеотехника, лазерных дисков, адаптированных компьютеров и т.д.); желательное присутствие на занятиях тьютора, владеющего основами разговорной, тактильной и калькирующей жестовой речи; при обучении студентов с дефектами зрения при наличии оптических средств (лупы, специальные устройства для использования компьютера, телевизионные увеличители, аудиооборудование для прослушивания аудиокниг), необходимо иметь комплекты письменных принадлежностей (бумага для письма рельефно-точечным шрифтом Брайля), учебных материалов с использованием шрифта Брайля, звукоусиливающую аппаратуру индивидуального пользования; при обучении студентов с нарушениями опорно-двигательной функции (с сохранным интеллектом) предусматривается применение специальной компьютерной техники с соответствующим программным обеспечением, в том числе, специальные возможности операционных систем, таких, как экранная клавиатура, и альтернативные устройства ввода информации;

В процессе учебных занятий преподавателю необходимо использовать технологии, направленные на диагностику уровня и темпов профессионального становления студентов с ОВЗ, на технологии формирования у них компетенций, предусмотренных ФГОС ВО при изучении учебных дисциплин. С этой целью можно использовать специально адаптированный фонд оценочных средств и форм проведения промежуточной и итоговой аттестации, специальные технические средства, предоставляя студентам с ОВЗ дополнительное время для подготовки ответов, привлекая тьюторов.

Для активизации учебной деятельности можно использовать систему опережающих заданий; работу в диадах, включая студента с ОВЗ и его однокурсников, не имеющих отклонений в психосоматическом развитии; опорные конспекты и схемы; бланковые методики, включающих индивидуальные многоуровневые задания, адаптированные с учетом особенностей развития и образовательных потребностей студентов с ОВЗ и их возможностей; методика ситуационного обучения (кейс-метод), методика совместного оставления проектов и т.д.

В основе инклюзивного образования лежит идея равного отношения ко всем людям. Учитывая данный принцип, можно использовать методику совместного обучения.

Методика совместного обучения позволяет включить в процесс учебных занятий студентов с ОВЗ и их однокурсников, не имеющих отклонений в психосоматическом развитии для совместного написания докладов, подготовки библиографических обзоров научной и методической литературы, проведения

экспериментальных исследований, подготовки презентаций, оформления картотеки нормативно-правовых документов, регламентирующих профессиональную деятельность и т.п.

С целью реализации индивидуального подхода, а также принципа индивидуализации и дифференциации обучения, преподавателю следует использовать технологию нелинейной конструкции учебных занятий, предусматривающую одновременное сочетание фронтальных, групповых и индивидуальных форм работы с различными категориями студентов, в т.ч. и имеющими ОВЗ.

По-прежнему эффективными формами и методами работы считается дистанционное обучение, электронные УМК и РПД, учебники на электронных носителях, видеолекции и т.д. Выбор методов обучения должен осуществляться образовательной организацией, исходя из их доступности для студентов с ОВЗ.

Однако существует ряд проблем при обучении студентов с ограниченными возможностями здоровья: сокращение возможных баз практик в образовательной сфере; отсутствие возможности проведения производственной практики в учреждениях системы здравоохранения и социальной защиты; недостаточное материально-техническое обеспечение учебного процесса.

Учитывая возникшую необходимость в подготовке кадров, осуществляющих инклюзивное обучение, кафедрой специальной, социальной педагогики и психологии разработана магистерская программа «Современные технологии специального и инклюзивного образования», цель которой – обеспечение всесторонней фундаментальной подготовки высококвалифицированных специалистов (магистров) специального (дефектологического), способных осуществлять проектирование инновационного развития систем инклюзивного образования в высшей профессиональной школе, а также способных к самостоятельной научно исследовательской, преподавательской и практической деятельности.

В настоящее время в АГПУ успешно продолжается работа по улучшению условий для инклюзивного образования студентов с ОВЗ и формированию готовности выпускников к работе в инклюзивной образовательной среде

ЛИТЕРАТУРА

1. Бертик А.А. Возможности сетевого межвузовского взаимодействия в развитии безбарьерной вузовской среды // Российский союз ректоров. [Электронный ресурс] URL: http://rsr-online.ru/o_commicii6.php (дата обращения 28.03.2016).
2. Головной учебно-исследовательский и методический центр Московского государственного технического университета им. Н.Э. Баумана [Электронный ресурс] URL: http://guimc.bmstu.ru/center/about_center (дата обращения 11.03.2016).
3. Институт проблем инклюзивного образования МГППУ [Электронный ресурс] URL: <http://inclusive-edu.ru/> (дата обращения 10.08.2015).
4. Институт социальной реабилитации Новосибирского государственного технического университета [Электронный ресурс] URL: <http://www.nstu.ru/info/facult/isr> (дата обращения 27.03.2016).
5. Методические рекомендации по обучению студентов-инвалидов и студентов с ОВЗ / под ред. О.А. Козыревой: учеб. пособие для преподавателей КГПУ им. В.П. Астафьева, работающих со студентами-инвалидами и студентами с ОВЗ. – КГПУ, 2015. – 93 с.
6. Сорокоумова С.Н. Психологические особенности инклюзивного обучения // Известия Самарского научного центра Российской академии наук, Том 12, №3, 2010. – С. 134-136.

УДК 37

ОТ МОДУЛЬНОГО К КОМПЕТЕНТНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ПОДХОДУ В ОБРАЗОВАНИИ

Джабраилов А.Л., Ярычев Н.У.

FROM THE MODULAR TO THE COMPETENCE-ORIENTED APPROACH IN EDUCATION

Dzhabrailov A.L., Yarychev N.U.

В данной статье исследуются различные подходы в образовательных системах, каждый из которых имеет, как свои плюсы, так и минусы. Рассматриваются образовательные системы, устоявшиеся и дающие значительные результаты, так и проведение в одной из этих образовательных систем радикальных реформ, для подготовки специалистов, востребованных на рынке труда.

This article examines different approaches in the educational systems, each of which has its pros and cons. Discusses the educational system, established and producing significant results, and holding in one of these educational systems, drastic reforms for the training of professionals in demand in the labour market.

Ключевые слова: подходы в образовании, реформы, модульное образование, компетентностный подход, компетентностно-ориентированная, образовательная система.

Keywords: approaches to education reform, modular education, competence approach, competence-oriented educational system.

В концепции модернизации российского образования, основным результатом деятельности образовательного учреждения должна стать личность обучаемого. Выпускники высших учебных заведений должны быть профессионально компетентны в оценке процессов, происходящих в обществе, владеть глубокими научными знаниями, быть способными на постоянное саморазвитие и самосовершенствование. В связи с этим возникает необходимость освоения современных технологий обучения, таких как интерактивные, информационно-коммуникативные, личностно-ориентированные [3].

В последнее время идёт оживлённая дискуссия по реформам образования, проводимых в России, которые коснулись всех разделов: общего, профессионального, дополнительного образования и профессионального обучения. Почти во всех случаях обсуждения проблем образования проводится сравнительный анализ с советской системой.

Безусловно, эта система помимо социальной направленности, была целостной в смысле возрастных категорий, много плюсов было в этой системе, это и учебная литература, и социальная среда, и обеспеченность лабораториями учебных заведений и уровень преподавания, а также единые учебники для всех. И по этому аспекту мнения значительно расходятся, многие считают это недостатком. Хотя, если рассуждать логично, то на наш взгляд, это нормальное явление. Речь, конечно же, идёт не об изложении материала о программах по предмету, а о базовых аксиомах по дисциплине. Возьмем, к примеру, учебники по математике. Обучение по разным учебникам, в которых программа дисциплины отличается в одном городе выглядит, по крайней мере, странно, не говоря уже о стране. Иногда происходят попытки использовать эти плюсы в современном образовании. Например, учебники А.П. Киселёва по арифметике, алгебре, геометрии рекомендованы Научно-методическим советом по математике Министерства образования и науки Российской Федерации в качестве учебного пособия для общеобразовательных школ и лицеев [1].

Однако надо понимать, что мы уже никогда не вернёмся к тому образованию. Необходимо идти вперёд используя передовой опыт стран в образовании, того же Израиля, который кстати также использует учебники А.П. Киселёва по арифметике, алгебре, геометрии; Финляндии, которая в последнее время достигла колоссальных успехов в области реформ в образовании.

Финские специалисты считают, что в изменившихся условиях систему обучения тоже необходимо менять. Обучение по темам, или обучение «явлениям», означает, что вместо уроков по предметам – час истории, час математики и так далее – будут проводиться занятия, посвященные «явлениям». Сейчас новый тип преподавания начинают тестировать в школах: они обязаны проводить хотя бы один блок тематического обучения в год.

Фактически предлагаемые реформы являются ничем иным, как переходом от традиционного к компетентностно - ориентированному подходу через модульное образование. Технология модульного обучения начала развиваться и внедряться в шестидесятых годах двадцатого века в образовательных системах в Западной Европы. Обучение при модульной системе состоит в следующем: учащийся самостоятельно или, руководствуясь наставлениями преподавателя, работает с модулем и достигает целей, поставленных перед обучением, в процессе познавательной и учебной деятельности. Модульное обучение предусматривает план действий, направленного на достижение цели, информационного банка и методического руководства, помогающего достичь дидактических целей и является своеобразной программой обучения, индивидуализированной по своей сути, темпу учебной и познавательной деятельности, методам обучения, уровню самостоятельной деятельности учащихся. Поэтому технология модульного обучения дает возможность обучающемуся с известной долей самостоятельности изучать предложенную ему индивидуализированную программу. Основные подходы, принятые за рубежом к пониманию определения и анализа компетентностного подхода выделяют три, они трактуются для определения качества результатов образования. Начало этих подходов положено в США и нужно отметить, что эти подходы независимы друг от друга[2].

Для достижения высоких результатов технология модульного обучения реализует следующие задачи:

- для обучающегося темп работы не должен быть слишком напряженным, учитываются индивидуальные возможности и способности;
- содержание обучения должно обладать гибкостью;
- виды и формы обучения должны быть взаимосвязанными;
- первоочередная задача – мотивация обучающегося к самообразованию.

Совершенствование методов обучения в настоящее время осуществляется в основном в направлении разработки методов, связанных с компетентностно-ориентированным подходом к обучению и активизации на их основе учебного и воспитательных процессов. Значение методологической вооруженности преподавателей обусловлено тем, что в современных условиях значительно изменились характер и содержание труда, и в силу этого необходимым качеством специалиста становится его способность адаптироваться к непрерывно меняющимся условиям деятельности в системе современного рынка труда. В этих условиях все большее значение приобретает задача овладения студентами не только информативным знанием, но и способами познавательной, научной, организаторской и другой деятельности. Вместе с изменениями характера профессионального труда меняется понятие профессиональной компетентности. Теперь профессиональная компетентность – это умение видеть производственную проблему, оценить обстановку и поставить производственную задачу, а затем найти оптимальные пути ее решения.

Такая подготовка требует от преподавателя все большей вооруженности современными методами обучения. Так, например, даже при устном изложении знаний преподаватель должен сообщить не только определенный объем информативного знания, но и вооружить студентов некоторыми приемами научной или познавательной деятельности, а для этого требуется и более разнообразный набор методов устного изложения и различных способов их сочетания в процессе устного изложения, обеспечивающих адекватность методов обучения конкретным педагогическим ситуациям.

Анализ практики обучения показывает, что чем адекватнее методика обучения по конкретно определённой программе, тем эффективнее обучающий процесс. Понятно, что адекватность методики обучения всему комплексу условий протекания обучающего процесса достигается, прежде всего, за счет компетентностно-ориентированного подхода в обучении. Нахождение наиболее эффективных способов сочетания различных методов обучения в условиях разнообразных форм обучения (лекционных, практических, семинарских и др.) и разработка на этой основе системы таких сочетаний для преподавания различных общетеоретических и специальных дисциплин и тем, в этих дисциплинах являются важнейшим и наиболее перспективным условием повышения эффективности учебно-воспитательного процесса в целом.

Успешное решение этого вопроса в современной дидактике высшей школы осложняется в связи с тем, что нет общепринятой концепции метода обучения.

Чтобы привести многообразие видов деятельности в какую-то систему, понадобилось определить сущность метода обучения. Среди практических работников вуза преобладает взгляд, согласно которому метод – это способ управления деятельностью студента, т. е. метод обучения – это форма содержания обучения. Несомненно, что доля истины в этих утверждениях содержится. В самом деле, весь процесс обучения управляем, он может быть рассмотрен как система, обладающая обратной связью. Учебный процесс только тогда может служить целям обучения, когда он будет управляем.

Управление и управляемость возникают там, где определены задачи, требующие безусловного воздействия на организацию обучающего процесса, где они планируются и управляются системой и где управляемость создает возможность жёстко контролировать их реализацию. Именно поэтому управление всегда является целенаправленным. Поскольку в учебном процессе всегда представлены стороны действующих компонентов – деятельность педагога и деятельность студента, каждая из которых характеризуется своими целями, постольку и методы как способы деятельности, направленные на осуществление целей, будут разными.

Согласно принципу осознанной перспективы управлять учебным процессом необходимо так, чтобы цели обучения были поняты и осознаны. Принципом разносторонности методического консультирования предусматривается профессионализм педагога и высокая степень подготовленности обучающегося к познавательной деятельности.

Европейская система квалификаций рассматривает компетенцию в единстве когнитивной, функциональной, личностной и этической составляющих. Все они в равной степени должны быть представлены в структуре профессиональных компетенций. Соответственно, отличительное свойство структуры профессиональных компетенций – наличие в ней всех уровней развития будущего специалиста [4].

На данном этапе в российских учебных заведениях обучение проводится, используя модульное обучение, хотя во главу угла ставится приобретение компетенций, тех или иных (заявленных как приоритетных) в процессе обучения.

Реалии сегодняшнего дня таковы, что появилась необходимость реализации компетентностно - ориентированного подхода, который, на наш взгляд, позволит:

- перевести образование как процесс накопления знания в практическую плоскость;
- установка на постоянный обновляющийся образовательный процесс;
- объединение интеллектуальную и навыковую составляющих образования;
- развить новую идеологию: получение практико-применимых компетенций;
- реализовать (информационной, правовой и т.д. умений и знаний).

Например, если взять рабочие программы по математическому анализу, то они тематически существенно разнятся в различных вузах, даже по одному направлению подготовки бакалавров. Возникает вопрос: зачем вносить фундаментальные вопросы дисциплины в программу, которая ставит перед собой задачу получения только

необходимых компетенций, а нефундаментальных знаний. Может ограничить круг вопросов по дисциплине и сделать их более ёмкими? С учётом того, что количество часов, выделяемых на тот или иной предмет в процессе обучения и приобретения необходимых компетенций ограничено, стоило бы ввести компетентностно-ориентированный способ. И внедрить данный способ в нашу систему высшего образования, с учётом тех приоритетов, которые расставило государство.

ЛИТЕРАТУРА

1. Dzhabrailov A.L., Yarychev N.U. From traditional to the competence approach in education // Materials IX international scientific-practical conference: Fundamental science and technologies - promising developments. 2016. – 59 p.

2. Дудаев Г.С.-Х. Зарубежная модель компетентностного подхода: изучение и анализ // Современные тенденции развития науки и технологий. 2015. № 1(7). – С. 29-31.

3. Талхигова Х.С. Пути построения физического эксперимента в вузе // Экономические и гуманитарные исследования регионов: Научно-теоретический журнал. 2015. №5. Р. н/Д. – С. 57-60.

4. Ярычев Н.У., Цамаева А.А. Особенности профессиональной деятельности и структура практико-ориентированных профессиональных компетенций будущего юриста // Фундаментальные исследования. 2015. № 2(6). – С. 1318-1322.

УДК 37

ФОРМИРОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ НА БАЗЕ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Джагаева Т.Е.

THE FORMATION OF MUSICAL CULTURE BASED ON ECONOMIC EDUCATION OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Dzagaeva T.E.

В статье рассматривается проблема формирования музыкальной культуры на базе экономического обучения в условиях национального региона Республики Южная Осетия. Экономическое обучение является базисным компонентом при формировании музыкальной культуры ребенка в условиях дошкольного учреждения. Приобщение ребенка к миру музыки на базе экономического обучения в условиях образовательного учреждения – одна из сложных и в то же время важных проблем. Главная цель экономического обучения – раскрытие окружающего предметного мира, духовных ценностей и обучение правилам поведения, которые помогут сохранить или приобрести эти предметные ценности.

The article deals with the problem of the formation of musical culture based on economic education under the national region of South Ossetia. Economic education is a basic component in the formation of musical culture of the child in a preschool institution. Initiation of the child to the world of music based on economic education educational institution is one of the most complex and at the same time, important issues. The main objective of economic education-disclosure surrounding the material world, spiritual values and code of conduct training, which will help retain or acquire these substantive value.

Ключевые слова: экономика, экономическое обучение, воспитание, экономическая культура, музыкальная культура, этнопедагогика, подготовленность, этнорегион, программа, хозяйственная деятельность, жизнедеятельность, интеграция, мировосприятие, мировоззрения, пение, труд, традиция, народная музыка, семья, заработать.

Keywords: Economics, economic training, education, economic culture, musical culture,

ethnopedagogy, preparedness, jetnoregion, program, economic activity, vitality, integration, perception, philosophy, singing work, tradition, folk music, family, earn.

Актуальность формирования музыкальной культуры на базе экономического обучения в условиях образовательного учреждения обусловлена значимостью подготовки личности к жизненной реалии, правильной ориентацией его в происходящих экономических явлениях. На сегодняшний день каждый из нас понимает, что судьба государства во многом зависит от духовной, экономической, правовой, политической и нравственной грамотности молодого поколения и поэтому приобщение ребенка к миру музыки через экономическую действительность и наоборот – сложная и, в то же время, значимая проблема.

Социально-экономическое пространства функционирующее на современном этапе, предполагает формирование нового контекста профессиональной деятельности личности. Современное общество нуждается в деятельном человеке, обладающем целенаправленностью, высокой квалификацией, стойкой социальной адаптацией, стремящимся к постоянному культурно-эстетическому и творческому развитию. Культурное развитие за последнее время в большей степени переносит центр тяжести человеческой деятельности с производства материальных предметов на духовное производство, существующих в человеческом сознании. Этот процесс также может быть изучен только в интеграции экономической и культурологической теорий. Вот почему сегодня экономисты все больше начинают размышлять о роли экономического обучения учащейся молодежи при формировании общечеловеческой культуры, в том числе и музыкальной. Оказывается, что идеи и культура гораздо больше правят экономикой, чем производства материальных предметов [2]. Нынешнее поколение живет в XXI веке и ему необходимо осваивать новую картину мира, которая складывается, как из экономической, так и из музыкальной культуры.

Формирование музыкальной культуры на базе экономического обучения в условиях образовательного учреждения является одной из самых прочных на современном этапе, ибо для эффективного развития и формирования музыкальной культуры необходима прочная экономическая база, а с другой стороны взаимосвязь музыкальной и экономической культуры настолько очевидна, что многие современные исследователи считают, что музыка зародилась именно в экономической жизни человеческого бытия. Например, ученый-исследователь Л. Винничук пишет, что «пение зародилось не в сфере культовой обрядности, а в сфере повседневного труда земледельца, скотовода, ремесленника. Песня вторила ритмичным движениям работающего человека и сама управляла этим ритмом» [1].

Меняется время, а значит, меняются ценности, приоритеты и жизнь. Каждое поколение обладает своими чертами и у каждого поколения есть «свой голос». В этом аспекте музыкальная культура выполняет как трудовую, так и экономическую функцию. К примеру: содержание экономической функции музыки определяется двумя взаимосвязанными составляющими: социобиопсихологической природой человека и технологией преобразования предмета труда, или, другими словами, субъектом и объектом трудовой деятельности.

Психологическая составляющая при формировании музыкальной культуры исследует проблемы процессов, развития и определения музыкальных способностей; психологических механизмов сочинения, исполнения, восприятия и обучения музыке; применения музыки как массового средства коммуникации (в концертах, спектаклях, кино, на телевидении, радиовещании); влияние функциональной музыки на производительность труда; лечебного воздействия музыки на человека; профессиональной деятельности музыканта: его обучение, воспитание профессиональных и артистических качеств (умение общаться с публикой и воздействовать на нее); эстетической, нравственной и воспитательной роли музыки в формировании подрастающих поколений; влияния музыки на повышение творческого потенциала личности. Из сказанного следует, то, что психологический аспект трудовой функции музыки связан с созданием определенного

настроения или настроя на работу. Здесь особую роль играет мелопейная составляющая музыки. Именно она призвана создавать особый эмоциональный настрой на работу.

С другой стороны, любая деятельность может быть выполнена индивидуально или коллективно. Отсюда вытекает социальнокоммуникативный аспект экономической функции музыки, сущность которого сводится к согласованию, координации трудовых усилий различных людей. О социальном аспекте экономической функции музыки говорит тот факт, что музыка присутствовала в деятельности, которая могла выполняться и без согласования темпа и ритма действий отдельных людей. Археологами была найдена глиняная скульптура микенского периода, изображающая группу женщин, замешивающих тесто, а возле рабочего стола выполнено изображение флейтиста, который, по-видимому, задавал их действиям четкий ритм и темп.

Процесс создания продукта труда требует определенной последовательности действий и ритма, т.е. технологии. Каждая технология имеет свой темп и ритм. Неслучайно поэтому в Др. Греции существовали песни ткачей, пекарей, водоносов, гребцов и других представителей профессий древнего мира. Однако же случалось, что песни, связанные с различными видами деятельности, могли называться одинаково. Одно из возможных объяснений этого явления связано с тем, что эти песни имели сходный ритм и напоминали одна другую. Таким образом, одна из составляющих экономической функции музыки состоит в задании темпа и ритма, отражающих специфику технологии изготовления продукта.

Современные научные исследования свидетельствуют о том, что формировать музыкальную культуру на базе экономического обучения необходимо начинать с раннего возраста детей, а именно, музыкальное и экономическое воспитание нужно начинать с дошкольного возраста [3].

Формирование музыкальной культуры на базе экономического обучения в условиях дошкольных образовательных учреждения, на наш взгляд – это не дань моде, а прежде всего необходимость в раннем возрасте прививать детям музыкальную культуру в условиях преобладающей рыночной экономики и знакомить их с тайнами рыночной экономики. Музыка расширяет мировосприятие и мировоззрение детей, вырабатывается организационные способности, воспринимается окружающий мир с точки зрения экономического анализа. Определяющими факторами при формировании музыкальной культуры на базе экономического обучение являются такие характерные признаки, как: самостоятельность в принятии решений, поисковая и творческая активность, личная ответственность за результаты и последствия своей деятельности, целеустремленность и деловитость в достижении намеченной цели при нравственно ценностном выборе средств её достижения [4]. Не лишнее было бы отметить удивительное влияние музыки Моцарта на экономическую деятельность человека, которое изучается уже не одно десятилетие. Великий композитор, проживший всего 35 лет, оставил творения воистину удивительные. Его произведения входят в программу подготовки юных музыкантов с 1 класса. Он и в программах общеобразовательных школ и дошкольных учебно-воспитательных учреждениях. Люди любого возраста слушают эту музыку и, что примечательно, даже маленькие дети уверяют, что слышали эту музыку раньше (только где не помнят). Возможно, Моцарт сумел отразить звучанием земных музыкальных инструментов музыку высших сфер, а возможно уловил тончайшие биотоки мозга и передал их звуками. Всё очень сложно, если начинаешь об этом думать, но всё очень просто, когда слушаешь или играешь. Моцарт, помогает создать особенный душевный настрой у слушателей, раскрывает окружающий предметный мир материальных ценностей и обучает правилам поведения, которые помогут сохранить или приобрести эти предметные ценности, развивает музыкальные, коммуникативные и организаторские способности, выявляет оригинальность творческого мышления.

При формировании музыкальной культуры на базе экономического обучения ребят, немало важную роль играет использование местного, краеведческого материала, знакомство с многоликостью национальной музыки, народных промыслов и традиций. Решение этой проблемы не мыслима без эффективной работы воспитателей дошкольных учреждениях, которые должны в совершенстве владеть музыкальными знаниями, умениями и навыками и только тогда они смогут на доступном языке объяснить детям сущность музыкальной культуры и ее отражение в экономической жизни людей. Функция воспитателя – дать музыкальные знания, обучить определенным навыкам, разработать методы их эффективного приобретения, оценить музыкальные знания детей. Поэтому при формировании музыкальной культуры ребенка на базе экономического обучения воспитатель выступает в разных ролях:

1. Воспитатель как слушатель.
2. Воспитатель как гид, посредник между музыкой и ребенком, объясняющий музыкально-выразительный язык музыки.
3. Воспитатель как инструктор (непосредственно обучающая функция).
4. Воспитатель как целитель, имеющий дело не просто с ребенком, но прежде всего с личностью, с ее проблемами, достоинствами и недостатками, и помогающий справиться с ними.

Трудности, с которыми обычно сталкиваются большинство воспитателей при проведении занятий – это то, что у детей мало, или нет опыта общения со сверстниками и взрослыми или застенчивы ввиду того, что они могут оказаться впервые в группе (особенно это касается детей первого года обучения); у детей завышенная или заниженная самооценка, что связано с индивидуальными особенностями ребёнка или какими-либо иными причинами; на занятиях могут присутствовать дети с разным уровнем подготовки, с недостаточной степенью развития технических и прочих умений.

Из вышесказанного вытекает, то, что роль экономического обучения при формировании музыкальной культуры носит усложненный характер и распадается на четыре основные структурные функции – это: технологическая функция, основанная на потребностях «производства» в определенном темпе и ритме; социально-коммуникативная, отвечающая за согласование, гармонизацию одновременной деятельности многих людей; психологическая, создающая психологическую готовность к определенному виду деятельности; событийно-смысловая, основанная на особенностях производственного процесса.

В заключении хочется отметить – подготовка будущего специалиста особенно в области музыкального образования и воспитания, независимо от того, какой аспект профессии будет избран им для дальнейшей профессиональной деятельности, требует особенно пристального внимания не только к социальным и культурным процессам, происходящим в социально-экономической жизни, к тому этнокультурному пространству, в котором каждому индивидууму предстоит реализовывать свой творческий потенциал, но и к тем экономическим преобразованиям, которые складываются в условиях рыночной экономики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Винничук Л. Люди, нравы и обычаи Древней Греции и Рима. М., 1988. – 496 с.
2. Гризик Т. И., Познаю мир, методические рекомендации для воспитателей, работающих по программе «Радуга», М.: Просвещение, 2000. –162 с.
3. Джагаева Т.Е. Мир детской экономики Министерство культуры Республики Северная осетия-Алания, ГУП «Издательство «Ир», 2015. – 213 с.
4. Джагаева Т.Е. Формирование экономической культуры личности в условиях региональной образовательной системы (на примере Республики Южная Осетия) (монография). Владикавказ: изд-во СОГУ, 2010. – 311 с.

УДК 37

РАЗВИТИЕ ЭКОНОМИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Джагаева Т.Е.

ECONOMIC EDUCATION IN ELEMENTARY CLASSES

Dzagaeva I.E.

В статье рассматривается экономическое воспитание школьников в начальных классах. Приобщение ребенка к миру экономической действительности – одна из сложных и в то же время важных проблем. Нынешнее поколение живет в XXI веке и ему необходимо осваивать новую картину мира, складывающуюся, в том числе, и из экономики. Введение экономического воспитания в образовательные учреждения – это не дань моде, а прежде всего необходимость в раннем возрасте дать детям представление о рыночной экономике. Стартовым началом для экономического воспитания детей является экономика семьи. Главная цель экономического воспитания детей – раскрытие окружающего предметного мира, материальных ценностей и обучение правилам поведения, которые помогут сохранить или приобрести эти предметные ценности.

The article deals with the economic education of pupils in primary classes due to importance of the preparation of the child for life. Initiation of the child to the world economic realities is one of the most complex and at the same time, important issues. This generation lives in the twenty-first century and it must develop a new view of the world, emerging, including from the economy. Introduction of economic education in educational institutions is not a fad, but above all the necessity at an early age to give children an idea of market economy. Starting start for economic education of children is the main goal of family economics economic education children-disclosure surrounding the material world, wealth and learning the rules of conduct that will help retain or acquire these substantive value.

Ключевые слова: экономика, экономическое воспитание, экономическая культура, подготовленность, младший школьник, семья, программа, хозяйственная деятельность, товар, ресурс, потребности первой необходимости и потребности не первой необходимости, ограниченность ресурсов, благосостояние народа.

Keywords: Economics, economic education, economic culture, preparedness, younger schoolboy, family program, economic activity, goods, resource requirements and needs are not necessities, limited resources, the welfare of the people

Актуальность экономического воспитания школьников в начальных классах обусловлена значимостью подготовки ребенка к жизни, правильной ориентацией его в происходящих экономических явлениях.

Приобщение ребенка к миру экономической действительности – одна из сложных и в то же время важных проблем. Сегодня каждый из нас понимает, что судьба государства зависит от экономической, правовой, политической и нравственной грамотности молодого поколения.

В наиболее развитых странах раннее (1 – 3 года), дошкольное (3 – 7 лет) и раннее школьное (7 – 10 лет) детство рассматривается как особый национальный ресурс, позволяющий решать сложные проблемы социального и экономического развития. У японцев есть незыблемое правило по экономическому воспитанию детей: до 5 лет японцы обращаются с ребенком, как с королем, с 5 до 15 лет – как с рабом, а после 15 – как с равным, то есть основной смысл первичной социализации ребенка – это отсутствие для малышей каких-либо ограничений [1].

Нынешнее поколение живет в XXI веке и ему необходимо осваивать новую картину мира, складывающуюся, в том числе, и из экономики. Введение экономического воспитания в образовательные учреждения – это не дань моде, а прежде всего необходимость в раннем возрасте дать детям представление о рыночной экономике. Стартовым началом для экономического воспитания детей является экономика семьи. Ребёнок познает азы экономики в семье. Именно, в семье он делает свои первые шаги в мир

экономической действительности, получает первые представления: “моё”, “твоеё”, “наше”, “обмен”, “деньги”, “цена”, “дорого”, “дешево”, “продать”, “заработать”. Они узнают о труде, профессиях родных и близких, о финансовом положении семьи; учатся оперировать деньгами, соотносить доход с ценой на товар, узнают, что деньги служат средством обмена, товарами между людьми. Дети получают начальные сведения об экономике своего города, о профессиях, связанных с экономикой и бизнесом, о продукции, выпускаемой на предприятиях, и трудовых действиях по её изготовлению и реализации, учатся уважать людей, которые трудятся и честно зарабатывают свои деньги.

Раннее экономическое воспитание служит основой правильного миропонимания и организации эффективного взаимодействия ребёнка с окружающим миром, выработки стратегии в индивидуальном порядке (для каждого человека) и в консолидированном виде – для экономики региона в целом [3].

Главная цель экономического воспитания детей – раскрытие окружающего предметного мира, материальных ценностей и обучение правилам поведения, которые помогут сохранить или приобрести эти предметные ценности. Благодаря экономическому воспитанию, ребёнку будет намного легче войти во взрослую жизнь. И школа, и семья должны воспитывать в ребёнке экономическую культуру, только так он сможет понять экономику и её особенности.

В младшем возрасте экономическое воспитание необходимо осуществлять преимущественно в игровой форме. Очень важны логические игры. Немало важную роль в экономическом воспитании предоставляют сюжетно-ролевые игры. Дети берут на себя различные роли, воссоздают реальную обстановку, рассказывают об источниках своих доходов, а воспитатель, через включение проблемных вопросов: “Папа заболел, и в семье мало денег...”, “Не привезли сырье, нет работы...”, “Отключена электроэнергия”, “Отключена горячая вода”, “Не работает телефон” и т. д., — обращает внимание на то, что основным источником жизни является труд, природа, искусство.

Важно использовать местный, краеведческий материал, указывать на богатство природных ресурсов и на многоликость народных традиций

Экономическое воспитание детей направлено на обучение детей азам экономики, формирование у них экономических представлений, экономического сознания и повышения их компетенций по вопросам эффективного ведения хозяйственной деятельности.

Экономическое воспитание необходимо начинать с начальной школы, с первых лет обучения. Для осуществления этой проблемы особое место занимает учитель начальных классов, который обязан на доступном языке вводит детей в мир экономики, знакомит их с тайнами экономических законов.

Основная задача учителя на каждом уроке по экономике – это организация самостоятельной деятельности и развития логического мышления детей, формирования познавательной активности и деловой этики, развития творческих способностей, умения самостоятельно принимать решения, быть честным, добропорядочным; формирование реального экономического мышления и интереса к экономическим знаниям.

Для реализации поставленной задачи нами была разработана программа по экономическому воспитанию и обучению детей в начальных классах. Программа по экономическому воспитанию и обучению базируется на выделении четырех времен года, содержание занятий и игры с детьми носят сезонный характер.

К примеру. 1. Лето: – игры с натуральными материалами (песок, камни, косточки, вода, глина и т.д.), направлены на развитие умственных и творческих способностей детей; игры на раскрашивание (полосок, ковриков и т.д.), направлены на развитие цветового восприятия и творческого воображения; игры на озеленение (посадка и уход за цветами, овощами, плодовыми деревьями), направлены на развитие наблюдательности, умения предсказывать результат деятельности и соотносить его с затраченным трудом; игры с водой (брызгание, плескание, купание), способствуют формированию здоровья и

открытости ребенка в своих суждениях; игры на конструирование и обработку материалов (рекомендуется использовать дерево), направлены на формирование экономического мышления, творческого потенциала, трудовых навыков и навыков взаимоотношения со сверстниками.

2. Осень: – игры-праздники (с воздушными шарами, украшение территории) – направлены на воспитание "волнения души"; спортивные игры (соревнования между детьми) – воспитывают физическую культуру, стремление достигать результата; творческие игры (изображение окружающего мира с помощью различных природных материалов) – знакомят детей с окружающим миром, формируют экономическую культуру, любовь к родной природе; музыкальные занятия (пение, игра на простых музыкальных инструментах, танцы) – направлены на формирование эстетических чувств детей.

3. Зима: – празднования Нового года (изготовление новогодних поделок, выставка детских работ, новогодние развлекательные игры, демонстрация традиции своего народа – кухня, гостеприимство, национальные танцы и т.д.) – формирует знание национальных традиций и воспитывает любовь к родине, трудолюбие, предприимчивость; рисование (изображение событий и вещей, которые удивили и впечатлили ребенка) – формирует бережное отношение к национальным традициям и стремление к их хранению; уход за животными и растениями (за небольшими домашними животными, птичками, рыбками) – формирует умение наблюдать за жизнью животных, хорошую привычку заботы о живом мире; строительство снеговиков и снежных домиков – учит общаться с другими ребятами и соблюдать правила при общении.

4. Весна: – экскурсии (по горам, по полям, к рекам (и к морю)); – наблюдение за пробуждением природы вне территории образовательного здания формирует любовь к родине; развивает экономическое мышление, культуру, наблюдательность, изобретательность и желание к самовыражению.

Любая деятельность, организуемая учителем, имеет четкую цель и направлена на развитие экономических понятий, принципов, концепции, память, речи и навыкам деловых сделок; на обогащение словарного запаса и развитие языка.

Занятия проводятся еженедельно. Все занятия состоят из следующих основных частей: - тема занятий; оборудование материалы необходимые для занятия; цель и задачи, преследуемые в процессе занятия; общий обзор – краткое описание занятия; проведение занятия – проводится по определенной рекомендуемой методике; домашнее задание; закрепление и проверка усвоенного материала проводится учителем для выявления уровня усвоенного материала в виде вопросов-ответов, тестов, тренингов, раздаточного материала, сценария, игры, демонстрации мультфильмов и т.д., в зависимости от предлагаемой темы и уровня общей подготовленности детей.

На занятиях используются многообразные методические формы работы с детьми для решения педагогических задач, но в каждом режимном моменте продумывается конкретные организационные ситуации. Периодически проводятся выставки, аукционы, деловые игры – учимся играя. Приглашаются родители, гости и т.д.

Трудности, с которыми обычно сталкивается большинство учителей при проведении занятий: дети не имеют опыта общения со сверстниками и с взрослыми, или застенчивы, в виду того, что они могут оказаться впервые в классе (особенно это касается детей первого года обучения); скованность или заниженная самооценка, что связано с индивидуальными особенностями ребёнка или какими-либо иными причинами; на занятиях могут присутствовать дети с разной уровневой подготовкой, с недостаточной степени развития технических и прочих умений.

Первое занятие, традиционно, посвящается знакомству детей друг с другом – "Знакомство".

Цели и задачи урока – это познакомить детей друг с другом; научить детей умению представлять свои интересы, потребности, перспективные цели.

Для быстроты адаптации детей к новой обстановке воспитатель создает игровую

ситуацию – игра – эстафета "Тендер".

Существует множество различных игр – знакомств, но мы придерживаемся более эффективной и апробированной нами игры для ускоренного знакомства детей друг с другом, с их интересами, наклонностями, с количественным составом семьи, о том, чем занимаются в свободное время.

Предлагаемая игра тренирует память, развивает речь, внимание, коммуникативные способности.

Игра называется "ТЕНДЕР" (Тендер (англ. tender – предложение, конкурс, торги).

Начало игры. Учитель называет себя, чем интересуется и передает свои координаты сидящему ребенку за первой партой. Тот повторяет всю информацию учителя, затем свои и передает слово следующему, и так далее по эстафете. Последующий должен назвать всех предыдущих и только затем называет свое имя, что любит, чем увлекается в свободное время и т.д. Для упрощения игры можно не повторять всю информацию предыдущих участников, а только называть имена предыдущих участников, свою и свое хобби. Главное, чтобы все высказались. Время от времени ведущий может менять тему.

Разберем более подробно еще одно занятие на тему «Потребности первой необходимости»

Цель занятий: объяснить, что такое потребность, ресурс, потребности первой необходимости, без которых невозможна жизнедеятельность людей.

Задачи:

- развивать экономическое мышление и экономическую культуру;
- подчеркнуть потребности первой необходимости
- прививать детям трудолюбие и инициативу.

Оборудование:

мультфильмы (по выбору учителя) "Азбука здоровья – Распорядок", "Как стать большим", "Смешарики", "Новое платье короля" [5];

- цветные карандаши;
- раздаточный материал
- Форма занятия: Комбинированное. Организованное обучение. Познавательное занятие.

Методическая цель: развитие навыков экономического анализа.

Ключевые слова: экономика, потребность, товар, продукт, услуги, потребитель, главные потребности: еда, одежда, жилье.

Ход занятия.

1. Повторение пройденного материала.

Ребята проигрывают игру «Тендер».

Далее подводятся итоги игры, задаются наводящие вопросы, для подведения детей к экономическим понятиям и определениям самостоятельно [4].

Примерные вопросы: -Ребята, давайте подумаем, что означает слово «экономика», от кого вы слышали это слово, как бы вы объяснили его?

-Как вы считаете, это модное слово, развлечение (компьютерные игры, прогулка в парке, покупка мороженого), или серьезная наука (о производстве товаров, о деньгах, заводах и фабриках)? *(Ответы детей).*

Учитель, выслушав ответы детей, снова задает следующие вопросы.

-Может ли человек иметь все, что захочет?

-Покупают ли вам родители абсолютно все и в любое время? *(Ответы детей: – да, могут, нет, не всегда и т. д.)*

Учитель хвалит всех детей за активное обсуждение, анализирует ответы и подводит детей к тому, чтобы они самостоятельно пришли к выводу:

-невозможно иметь все просто потому, что этих вещей могут не оказаться в данном месте и в данное время, или дети иногда хотят те продукты, которые вредны для их здоровья, а родители оберегают их от таких покупок.

Учитель: - Потребности безграничны, хотеть можно все, а из чего их делают, не всегда хватает, т.е. ресурсы ограничены.

Выясняются понятия потребности, ресурсы (дети рассуждают).

Учитель: - Потребность – это нужда в чем-либо, от которой человек получает удовлетворение.

Ресурс – это материал (полезные ископаемые, лес, мука, воздух и т.д.), из которых делаются вещи. Ресурсы всегда ограничены, даже воздух в больших городах. Например, в Японии воздух очень загрязненный и чтобы подышать чистым воздухом, люди заходят в специальный магазин, где дышат этим ресурсом за деньги.

Экономика учит, как из ограниченных ресурсов сделать много вещей, чтобы удовлетворить безграничные потребности людей.

Учитель дает возможность детям привести свои примеры.

Вывод: потребности безграничны, а ресурсы для их удовлетворения ограничены.

Учитель: -Ну-ка, ребята, подумайте и скажите: какие потребности для людей являются самыми главными потребностями, без которых невозможно жить? (Ответы детей).

Учитель хвалит детей за сообразительность - "молодцы, правильно – Еда. Одежда. Жилье". Без этой тройки наша жизнь невысказана.

Раздаточный материал: Можно использовать любую детскую книгу с заданиями, придав им экономическую направленность, например «Мишка любит лакомиться ягодами». Помогите мишке добраться до клубники. Раскрасьте и выделите дорожку, по которой мишка доберется до ягод [2].

Для того чтобы дети запомнили потребности первой необходимости, без которых невозможно жить, обязательно нужно показать красочные картинки (дети отвечают, какая потребность представлена на картинке).

Учитель подводит итог пройденному материалу: "Чтобы нам жилось хорошо, мы должны знать, как вести свое домашнее хозяйство, для этого мы начали изучать удивительную науку под названием «экономика». И, владея знаниями этой науки, жизнь становится благоденственнее, независимо от того, кто он и где работает. Каждого оценивают по поступкам, независимо от того, большой или маленький. От всех вещей есть польза, если их использовать рационально, своевременно и в определенном количестве, в противном случае они нанесут вред вашему здоровью, даже нерациональная еда может стать причиной многих болезней".

Закрепление. Потребность, ресурс, ограниченность, потребности первой необходимости. Показ и обсуждение мультфильма (*по выбору учителя или по возможностям*): "Азбука здоровья – Распорядок", "Как стать большим", "Смешарики", "Новое платье короля".

Домашнее задание. В течение недели во время прогулки собрать дары природы – ветки, шишки, камушки, опавшие листья, или принести из дома ракушки, собранные, может быть, во время отдыха с родителями на берегу моря.

Таким образом, экономическое воспитание детей в начальной школе поможет им развить экономическое мышление, логическое суждение, освоить понятия, необходимые в рыночном мире, приобрести элементарные навыки поведения в условиях рынка, создаст базу более глубокому изучению экономики в старших классах, поможет в осознанном выборе будущей профессии.

ЛИТЕРАТУРА

5. Кларина Л.М. Уроки гнома-эконома и феи экологии. – М.: ВИТА-ПРЕСС, 1995. – 40 с.

6. Мигунова М.А. Любимые профессии малышей. Ростов-на-Дону Издательский дом – «Проф-Пресс», 2009. – 6 с.

7. Джагаева Т.Е. Педагогические основы развития экономического мышления школьников и студентов (по материалам Республики Южная Осетия). (монография). Владикавказ: изд-во СОГУ, 2001. – 93 с.

8. Джагаева Т.Е. Формирование экономической культуры личности в условиях региональной образовательной системы (на примере Республики Южная Осетия) (монография). Владикавказ: изд-во СОГУ, 2010. – 311 с.

9. Интернет ресурс и YouTube.

УДК 37

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ

Зембатова Л.Т.

ACTIVATION OF COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS-FUTURE TEACHERS OF PRIMARY CLASSES IN THE STUDY OF MATHEMATICS

Zembatova L.T.

В статье обсуждается проблема активизации познавательной деятельности студентов. Автор рассматривает различные методы, средства и приемы активизации познавательной деятельности студентов и показывает, как возможно это осуществить в процессе решения текстовой задачи

The article discusses the problem of activization of cognitive activity of students. The author examines various methods, means and methods of enhancing cognitive activity of students and shows how it is possible to implement in the process of solving textual tasks

Ключевые слова: обучение, активность, активизация, деятельность, познавательная деятельность, методы, средства активизации

Keywords: learning, active, activation, activity, cognitive activity, methods, means of activation

Обучение - это напряженная, сложная деятельность, при которой необходимо большое усилие ума, воли, воображения, памяти.

Познавательная деятельность - это единство чувственного восприятия, теоретического мышления и практической деятельности. Осуществляется она во всех видах деятельности и социальных взаимоотношений студентов, а также путем выполнения ими различных предметно-практических действий в образовательном процессе (экспериментирование, конструирование, решение исследовательских задач и т.п.). Познание приобретает четкое оформление только в процессе обучения, в особой, присущей только человеку, учебно-познавательной деятельности.

Обучение всегда происходит в общении и основывается на вербально-деятельностном подходе. Слово одновременно является средством выражения и познания сущности изучаемого явления, орудием коммуникации и организации практической познавательной деятельности студентов [3, С.108].

Обучение осуществляется в движении. Движение в процессе обучения идет от решения одной учебной задачей к другой, продвигая обучаемого по пути познания: от незнания к знанию, от неполного знания к более полному и точному. Обучение не сводится к механической «передаче» знаний, умений и навыков, т.к. обучение является двусторонним процессом, в котором тесно взаимодействуют педагоги и обучаемые: преподавание и учение.

Одним из показателей отношения обучаемого к процессу учения является активность. Активность (учения, освоения, содержания и т.п.) определяет степень (интенсивность, прочность) «соприкосновения» обучаемого с предметом его деятельности.

В структуре активности авторы выделяют следующие компоненты: готовность выполнять учебные задания; стремление к самостоятельной деятельности; сознательность выполнения заданий; систематичность обучения; стремление повысить свой личный уровень и другие [2, С.234].

С активностью непосредственно сопрягается еще одна важная сторона мотивации учения - это самостоятельность, которая связана с определением обучаемого средств деятельности, её осуществления без помощи педагога. Познавательная активность и самостоятельность неотделимы друг от друга: более активные студенты, как правило, и более самостоятельные; недостаточная собственная активность студента ставит его в зависимость от других и лишает самостоятельности.

Управление активностью студентов традиционно называют активизацией. Активизацию можно определить как постоянно текущий процесс побуждения обучаемых к энергичному, целенаправленному учению, преодолению пассивной деятельности, застоя в умственной работе. Главная цель активизации - формирование активности, что, в свою очередь, влечет повышение качества образовательного процесса. Анализ литературы по проблеме активизации познавательной деятельности студентов показал, что на практике используются различные пути, основные среди них - разнообразие форм, методов, средств обучения, выбор таких их сочетаний, которые в возникших ситуациях стимулируют активность и самостоятельность учащихся. [3, С.420].

Наибольший активизирующий эффект на занятиях дают ситуации, в которых студенты сами должны: отстаивать свою точку зрения; принимать активное участие в обсуждениях; ставить вопросы своим товарищам и преподавателям; рецензировать ответы товарищей; оценивать ответы и письменные работы товарищей; оказывать помощь в усвоении непонятого материала; находить различные варианты решения поставленной проблемы; осуществлять самопроверку, анализ личных познавательных и практических действий.

Новые технологии самостоятельного обучения имеют в виду, прежде всего повышение активности студентов: истина добытая путем собственного напряжения усилий, имеет огромную познавательную ценность.

Отсюда можно сделать вывод, что успех обучения в конечном итоге определяется отношением студентов к учению, их стремлению к познанию, осознанным и самостоятельным приобретением знаний, умений и навыков, их активностью [8].

В дидактике выделяют несколько уровней познавательной активности.

Воспроизводящая активность. Характеризуется стремлением обучающегося понять, запомнить и воспроизвести знания, овладеть способом его применения по образцу. Этот уровень отличается неустойчивостью волевых усилий обучаемого, отсутствием у него интереса к углублению знаний, отсутствием вопросов типа: «Почему?»

Интерпретирующая активность. Характеризуется стремлением к выявлению смысла изучаемого содержания, стремлением познать связи между явлениями и процессами, овладеть способами применения знаний в измененных условиях.

Характерным признаком является - большая устойчивость волевых усилий, которая проявляется в том, что обучаемый стремится довести начатое дело до конца, при затруднении не отказывается от выполнения задания, а ищет пути решения.

Творческая активность. Характеризуется интересом и стремлением не только проникнуть глубоко в сущность явлений и их взаимосвязей, но и найти для этой цели новый способ. [2, С.248].

Характерным признаком является - проявление высоких волевых качеств обучаемого, упорство и настойчивость в достижении цели, широкие и стойкие познавательные интересы. Данный уровень активности обеспечивается возбуждением

высокой степени рассогласования между тем, что учащийся знал, что уже встречалось в его опыте и новой информацией, новым явлением.

При выборе тех или иных методов обучения необходимо, прежде всего, стремиться к продуктивному результату. При этом от обучающегося требуется не только понять, запомнить и воспроизвести полученные знания, но и уметь ими оперировать, применять их в практической деятельности, развивать, ведь степень продуктивности обучения во многом зависит от уровня активности учебно-познавательной деятельности студентов.

Прежде всего, в качестве основополагающего принципа следует рассматривать принцип проблемности. Путем последовательно усложняющихся задач или вопросов создать в мышлении студентов такую проблемную ситуацию, для выхода из которой ему не хватает имеющихся знаний, и он вынужден сам активно формировать новые знания с помощью преподавателя и с участием других студентов, основываясь на своем или чужом опыте, логике. В такой ситуации студент получает новые знания не в готовом виде, а в результате собственной активной познавательной деятельности. Использование этого принципа в том, что оно должно быть направлено на решение соответствующих специфических дидактических задач: разрушение неверных стереотипов, формирование естественнонаучного мышления и т.д.

Следующим принципом является обеспечение максимально возможной *адекватности* учебно-познавательной деятельности характеру практических задач. Практическая деятельность является составной частью профессиональной подготовки студентов. Суть данного принципа заключается в том, чтобы организация познавательной деятельности студентов по своему характеру максимально приближалась к реальной деятельности. Это в сочетании с принципом проблемного обучения обеспечит переход от теоретического осмысления новых знаний к их практическому осознанию.

Не менее важным при организации обучения студентов является принцип взаимообучения. Следует иметь в виду, что студенты в процессе обучения могут обучать друг друга, обмениваясь знаниями. Для успешного самообразования необходимы не только теоретическая база, но и умение анализировать и обобщать изучаемые явления, факты, информацию; умение творчески подходить к использованию этих знаний; способность делать выводы из своих и чужих ошибок; уметь актуализировать и развивать свои знания и умения.

Очень важно, чтобы процесс приобретения новых знаний и умений носил творческий, поисковый характер и по возможности включал в себя элементы анализа и обобщения. Процесс изучения того или иного явления или проблемы должен носить исследовательский характер. Это, является еще одним необходимым принципом активизации деятельности студентов: принцип исследования изучаемых проблем и явлений.

Образовательный процесс не будет максимально эффективным, если он не построен на основе принципа индивидуализации. Индивидуализация – это организация учебно-познавательной деятельности с учетом индивидуальных особенностей и возможностей студентов. Для обучения этот принцип имеет исключительное значение, т.к. существует достаточно большое количество психофизических особенностей, это:

- состав аудитории (комплектование групп);
- способность к восприятию нового материала;
- адаптация к учебному процессу, и т.п.

Все это требует применения таких форм и методов обучения, которые по возможности учитывали бы индивидуальные особенности каждого студента.

Не менее важным в процессе обучения является механизм самоконтроля и саморегулирования, т.е. реализация принципа самообучения. Этот принцип позволяет индивидуализировать деятельность каждого студента на основе их личного активного стремления к пополнению и совершенствованию собственных знаний и умений, изучая самостоятельно дополнительную литературу, получая консультации.

Активность как самостоятельной, так и коллективной деятельности студентов возможна лишь при наличии стимулов. Поэтому в числе принципов активизации особое место отводится мотивации учебно-познавательной деятельности. Главным в начале активной деятельности должно быть желание обучаемого решить проблему, познать что-либо, доказать, оспорить.

Помимо принципов и методов, в процессе организации учебного процесса необходимо учитывать факторы, побуждающие студентов к активности.

В числе основных факторов, побуждающих к активной деятельности, авторы выделяют: творческий характер, состязательность, игровой характер и т.д.

Творческий характер учебно-познавательной деятельности сам по себе является мощным стимулом к познанию. Исследовательский характер деятельности позволяет пробудить у студентов творческий интерес, а это в свою очередь побуждает их к активному самостоятельному или коллективному поиску новых знаний.

Состязательность также является одним из главных побудителей к активной деятельности. Однако это не должно сводиться только к соревнованию за лучшие оценки, это могут быть и другие мотивы. Например, никому не хочется «ударить в грязь лицом» перед своими одноклассниками, каждый стремится показать себя с лучшей стороны, продемонстрировать глубину своих знаний и умений. Состязательность особенно проявляет себя на занятиях, проводимых в игровой форме.

Игровой характер проведения занятий включает в себя и фактор профессионального интереса, и фактор состязательности, но независимо от этого представляет собой эффективный мотивационный процесс мыслительной активности. Любая игра побуждает её участника к действию.

Учитывая перечисленные факторы, преподаватель может безошибочно активизировать деятельность студентов, так как различный подход к организации занятий вызовет у студентов интерес к обучению.

Особое значение для успешной реализации принципа активности в обучении имеют самостоятельные работы творческого характера, такие как: подготовка и защита проекта, разработка конспекта урока, внеклассного мероприятия, разработка разноуровневых учебных заданий, анализ видеурока, моделирование ситуаций, самостоятельное решение расчетных и логических задач и т.д. [1 С.18].

В процессе обучения студентов важное место занимает умение преподавателя активно руководить этим процессом. Со стороны преподавателя учебный процесс может быть управляемым пассивно и активно. Пассивно управляемым процессом считается такой его способ организации, где основное внимание уделяется формам передачи новой информации, а процесс приобретения знаний для студентов остается стихийным. В этом случае на первое место выступает репродуктивный путь приобретения знаний.

Активно управляемый процесс направлен на обеспечение глубоких и прочных знаний всех учащихся, на усиление обратной связи. Здесь предполагается учет индивидуальных особенностей студентов, моделирование учебного процесса, его прогнозирование, четкое планирование, активное управление обучением и развитием каждого студента.

Следует выделить несколько приемов активизации познавательной деятельности:

- метод проблемного обучения составляет органическую часть системы проблемного обучения. Основой метода проблемного обучения является создание ситуаций, формирование проблем, подведение студентов к проблеме. Проблемная ситуация включает эмоциональную, поисковую и волевою сторону. Ее задача - направить деятельность обучаемых на максимальное овладение изучаемым материалом, обеспечить мотивационную сторону деятельности, вызвать интерес к ней.

- метод алгоритмизированного обучения. Деятельность человека всегда можно рассматривать как определенную последовательность его действий и операций, т. е. она

может быть представлена в виде некоторого алгоритма с начальными и конечными действиями.

- метод эвристического обучения. Основной целью эвристики является поиск и сопровождение способов и правил, по которым человек приходит к открытию определенных законов, закономерностей решения проблем.

Метод исследовательского обучения. Если эвристическое обучение рассматривает способы подхода к решению проблем, то исследовательский метод - правила правдоподобных истинных результатов, последующую их проверку, отыскание границ их применения.

На лекциях можно использовать элементы занимательности - одно из средств формирования устойчивого познавательного интереса, который является своеобразной, эмоциональной разрядкой на уроке и способствует мобилизации внимания и волевых усилий студентов. Это занимательные и интересные факты из художественной, научно-популярной литературы и других источников. Чтение лекции сопровождается необходимыми записями опорных конспектов, рисунками, схемами, знакомство студентов с противоречиями в науке, жизнью и деятельностью ученых [1, С.18].

Как правило, в ходе лекции создаются проблемные ситуации. Поставленный перед учащимися проблемный вопрос - это прием, при помощи которого удается организовать творческое применение предшествующей и усвоение последующей информации, правильно сделать важные выводы, закрепить необходимые знания, умения, навыки.

Степень активности студентов является реакцией. Методы и приемы работы преподавателя являются показателем его педагогического мастерства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зембатова Л.Т. Активизация познавательной деятельности младших школьников в процессе обучения решению задач (на примере математики)./ Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. - Владикавказ, 1998.-26с.

2. Слостенин В.А. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А.Слостенина. - М.: Академия, 2002. - 576 с.

3. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. - М.: Новая школа, 2001. - 880 с.

УДК 37

СЛОЖНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ТЕРМИНАМ-ЭПОНИМАМ В ЛИНГВИСТИКЕ И ПЕРЕВОДЕ (НА ПРИМЕРЕ СТОМАТОЛОГИИ)

Казакова С.Л., Чикильдин Д.В.

TO THE PROBLEM OF EPONYMOUS TERMS IN LINGUISTIC AND TRANSLATION TEACHING (IN THE CONTEXT OF DENTISTRY)

Kazakova S.L., Chikildin D.V.

Употребление эпонимов представляет собой определенную сложность, что объясняет необходимость их изучения в процессе обучения лингвистике и переводу. Медицинская терминология особенно богата эпонимами. В статье рассматриваются эпонимические термины, используемые в стоматологии, их особенности и возможности функционирования, затрагиваются вопросы их перевода

The use of the eponyms pose a certain problem. That explains the necessity to study eponyms during the linguistic and translation teaching process. Medical terminology is abundant in eponyms. This article is

devoted to the analysis of eponymous terms in dentistry, their peculiarities and ways of functioning, addresses the problem of their translation

Ключевые слова: стоматология, эпоним, термин-эпоним, медицинская терминология

Keywords: dentistry, eponym, eponymous term, medical terminology

Определенную сложность в лингвистике и обучении переводу имеют эпонимы. В данной статье рассматриваются эпонимические термины в медицинском дискурсе (в частности, стоматологии), с которыми, так или иначе, приходится сталкиваться студентам, изучающим иностранный язык в медицинских и лингвистических вузах. В статье рассматриваются возможности функционирования, особенности употребления и перевода эпонимов в медицинской терминологии, что необходимо для профессионального владения специальными терминами.

Известно, что медицина имеет особенно богатую эпонимическую традицию: трудно найти область медицины, где бы в той или иной степени не употреблялись эпонимы. Наряду с классическими терминами-эпонимами, вошедшими в употребление несколько веков назад, появляются новые термины, отражающие как этапы развития отраслей медицинской науки, так и приоритет того или иного ученого, страны в открытии новых фактов: Лицевой угол по Камперу (примерно 1770 г.), Белла симптом (нач. XIX в.), Горелка Бунзена (1855 г.), Артюса феномен (1903 г.), Годона теория (артикуляционного равновесия) (1905 г.), Сплав В. Ю. Курляндского, И. А. Андриющенко, Е. А. Иванова (1960-1970-е гг.), также: Классификация R. Mengel, L. Flores-de-Jacoby (1998); Классификация А.П. Безруковой (1999 г.), Osada surgery (Технология бескровной операции) (конец 90-х-00-е ХХI в.).

Под эпонимизацией симптомов и синдромов в медицине, методов лечения, классификаций понимают присвоение им фамилии автора (ученого), больного или даже названия местности, предмета или явления: Аппарат Френкеля - съемная ортодонтическая конструкция, изготовленная в несколько этапов по мере роста и развития челюстей, для исправления прикуса у детей 4-7 лет (метод лечения аномалий прикуса Р. Френкель предложил в 1958 г.); БББ синдром – название включает начальные буквы фамилий трех первых больных (синдром впервые описан в 1964 г. Смитом, Лемли и Опитцом) (определение дано ниже); Боннская система – новый теоретический подход, разработанный основоположниками боннской школы, для более глубокого понимания этиологии и патогенеза зубочелюстных аномалий (1930-е - нач. 1950-х гг.) [1].

Формирование терминов-эпонимов происходит сознательно с социальной ответственностью для упрощения коммуникативного процесса и передачи знаний; это процесс, который учитывает правила именования [2].

Существуют разные мнения об использовании систематических терминов и эпонимов.

С одной стороны, описательные термины, которые могли бы заменить эпонимы, весьма неудобны и непрактичны в использовании: (Лицевая) Дуга Гизи – Дуга для записи движений нижней челюсти; Телемана симптом - Физическая и функциональная перегрузка передних зубов с одной стороны (в связи с блокадой движений от взаимного перемещения верхнего и нижнего моляров одноименной стороны); Мелькерссона-Розенталя синдром – Сочетание рецидивирующего неврита лицевого нерва, отёка и уплотнения кожи лица и губ со складчатым языком, парестезией пальцев рук и дисфагией; Бехтерева (XIII) симптом - Признак нарушения автоматизма мышц лица у больных с различными расстройствами деятельности ЦНС.

«Именные» названия являются лаконичными, помогают кратко описать явление, что делает их использование эффективным, и облегчают запоминание. Также эпонимы способны «отражать историю медицины», этапы её развития, приоритет того или иного учёного, страны в открытии новых фактов..., «привносят яркие цвета, помогают сохранить традиции..., это часть культуры» [3, 4].

С другой стороны, эпонимические термины маркируют научное понятие, но не отражают характерных признаков объектов номинации, суть описываемого явления. Они малоинформативны, создают дополнительные синонимические ряды: Гингивит Венсана → Язвенно-некротический стоматит Венсана, Язвенно-некротический гингивит; Альбрехта импрегнационный метод → Резорцин-формалиновый метод; Синдром Костена → Краниомандибулярная дисфункция → Синдром височно-нижнечелюстного сустава; Классификация Мюллера → Классификация флюороза по Мюллеру, Степень тяжести флюороза по классификации И. Мюллера.

Вариативность, в свою очередь, может привести к изменениям не только на уровне термина, но и на уровне концептуальном. К тому же, в разных странах эпонимы употребляются по-разному или одним эпонимом могут быть названы два совершенно разных заболевания, что может привести к определенному непониманию среди специалистов. Например, Бехтерева симптом (2) – это признак раздражения мозговых оболочек, когда при перкуссии (постукивании) скуловой дуги отмечается усиление головной боли и выявляется произвольная болевая гримаса на соответствующей половине лица, Бехтерева симптом (2) (другое название: Аурупальпебральный рефлекс) – рефлекторное мигание в ответ на внезапное звуковое раздражение, Бехтерева симптом (1) (другие названия: Парадоксальная реакция зрачка на свет и Извращенная зрачковая реакция); Вартенберга симптом (другое название: Рефлекс откидывания головы) – при быстром ударе молоточком по верхней губе человек откидывает голову, наблюдается при поражении пирамидной системы, Вартенберга симптом (другое название: Симптом Вартенберга поражения локтевого нерва) - признак поражения локтевого нерва: мизинец постоянно находится в состоянии отведения, Вартенберга симптом (I или V) (другое название: Вибрации век) - признак паралича лицевого нерва, отсутствие вибрации сомкнутых век на пораженной стороне.

При транслитерации и транскрибировании эпонимов могут возникать сложности, появляется несколько вариантов перевода, например: Opitz syndrome – Опитца синдром, Опица синдром; Williger Elevator – Элеватор Williger, Элеватор (экстрационный) Иллигер (но не Виллигер), в то время как Williger Bone Curette - Кюретажная ложка Williger, Кюретажная ложка Виллигер (но не Иллигер); Sjogren's syndrome - Синдром Шегрена, Съёгрена синдром.

Решения о необходимости приостановить использование эпонимов в современном медицинском дискурсе принимались на международном уровне несколько раз. Например, Всемирная организация охраны здоровья в разработке Международной статистической классификации заболеваний и проблем, связанных со здоровьем отдает предпочтение названиям болезней, а не эпонимическим терминам [2]. Данная тенденция способствовала созданию синтаксических одноименных вариантов.

Тем не менее, несмотря на противоположные точки зрения, сегодня в медицинском дискурсе продолжают употреблять эпонимы. Это касается и стоматологии.

В обучении студентов, изучающих иностранный язык в медицинских и лингвистических вузах, необходимо учитывать особенности и специфику употребления терминов-эпонимов, а также знать особенности их перевода. Здесь важно сформировать навыки работы студентов со специальной литературой, научить их владеть определенной медицинской терминологией, грамотно использовать её и уметь точно перевести, т.е. обучить основам медицинской терминологии. Так называемое «приблизительное» понимание медицинских терминов недопустимо.

Довольно часто встречающиеся в медицинской литературе и практике эпонимы, представляют собой определенную сложность в использовании, что объясняет необходимость их детального изучения с целью сознательного и грамотного применения их студентами. Знание данных терминов позволит освоить медицинский язык и, соответственно, профессию. Освоение медицинской терминологии тесно связано с освоением значения медицинских терминов.

Семантику образующих основ медицинских терминов-эпонимов можно рассматривать в двух направлениях: 1) на основе лексики медицинского характера, где оним – лишь часть термина из области медицины, стоматологии (название заболевания, метода лечения и т.д.); 2) на основе непосредственно имени номинатора (врача, ученого) или другого имени, входящего в состав термина, и являющегося его основным компонентом.

Из ряда проанализированных терминов-эпонимов, используемых специалистами в области стоматологии, к первому направлению можно отнести следующие термины:

- 1) а) анатомические термины;
- б) названия заболеваний;
- в) симптомы болезней;
- г) методы и результаты исследований;
- д) методы лечения;
- е) медицинские инструменты и приборы.

а) анатомические термины, используемые в стоматологии:

Проток Вартонов - выводной проток поднижнечелюстной слюнной железы.

Бартолинов проток – один из выводных протоков подъязычной слюнной железы, назван в честь датского анатома Каспара Бартолина.

Андершов ганглий - нижний узел (ганглий) языкоглоточного нерва, расположенный на нижней поверхности пирамиды височной кости.

Биша жировое тело - жировое тело щеки или скопление жировой ткани между щечной и жевательной мышцами.

б) названия болезней:

Беска синдром - наследственная болезнь, которая характеризуется также недоразвитием зубов и аплазией малых коренных зубов.

Болезнь Микулича - увеличение слюнных и слезных желез.

Бэндлера синдром - врожденное заболевание неясной этиологии, которое проявляется отложением меланина в виде пятен различной величины на слизистой оболочке полости рта, губ, лица.

Гингивит Венсана язвенно-некротический - острое воспаление десны с преобладанием деструктивных изменений, некроза значительной части десны.

Синдром Костена - артроз височно-нижнечелюстного сустава.

в) симптомы болезней:

Бертон симптом – проявление признаков сатурнизма (свинцовой интоксикации), т.е. появление серой каймы по краю десны у зубов нижней челюсти.

Гиппократа лицо – явление, которое наблюдается при травматическом шоке, лицо становится серым, мертвенным, с запавшими глазами, с заострившимися чертами, с крупными каплями холодного пота на лбу.

Миршана симптом - усиленное болезненное выделение слюны после смазывания языка слабым раствором укуса у больных эпидемическим паротитом.

Симптом «разбитого горшка» Малевича (Малевича симптом или Симптом «разбитого горшка») - это признак перелома скуловой кости верхней челюсти. При постукивании по зубам (перкуссии) слышен дребезжащий, глухой звук, напоминающий звук, издаваемый глиняным горшком с трещиной, по которому наносятся легкие удары.

г) методы и результаты исследований в области стоматологии (теории, законы, классификации):

Альбрехта импрегнационный метод – метод пломбирования корневых каналов зубов путём их заполнения смесью формалина, резорцина и едкой щёлочи, способной к полимеризации и превращению в стекловидную массу.

Гнатофизионометрия по Андресену - метод в ортодонтии, основан на сравнении профиля лица и прикуса с помощью фотографии.

Группировка Брандсбурга – группировка переломов нижней челюсти по Б.Б. Брандсбургу.

Жевательная проба по С.Е. Гельману – метод измерения жевательной эффективности.

Законы артикуляции Бонвилля - основы построения анатомических артикуляторов или учет зависимости между различными элементами артикуляционной цепи.

Классификация А.П. Безруковой – классификация хирургических методов лечения заболеваний пародонта.

Теория относительного физиологического равновесия по А.Я. Катцу говорит о том, что физиологическое равновесие жевательного аппарата - это относительная устойчивость формы и функции зубочелюстной системы, жевательной мускулатуры и окружающих твердых и мягких тканей.

д) лечение стоматологических заболеваний:

Лоскутная операция по В.Н. Лукьяненко-А.А. Штурм – лоскутная операция без вертикальных разрезов во избежание значительной ретракции десны (временного уменьшения объема тканей десны) вследствие их рубцевания.

Радикальная гингивоостеопластика по Киселеву – хирургическое лечение заболеваний пародонта, проводится при воспалительно-дистрофической форме пародонтита I и II степеней и в случаях осложнения этих форм заболевания абсцессами.

е) приборы и инструменты, используемые в стоматологии:

Аппарат Хургиной - съемный пластиночный аппарат на верхнюю челюсть, предназначенный для расширения зубного ряда.

Гнатограф Макколама - первое устройство записи движений нижней челюсти.

Ирригационный протез по Мартену – протез, используемый при полном удалении верхней челюсти, все части которого имеют сеть каналов, по которым рана орошается антисептической жидкостью.

Циркуль Коркхауза – прибор для измерения зубной дуги у протезируемого или на специальной модели.

Элеватор Уорвика-Джеймса – инструмент для удаления зубов и их корней.

Второе направление представлено следующими группами онимов:

2) а) термины, включающие имена ученых и врачей;

б) термины, включающие имена больных;

в) термины, включающие названия мест.

а) термины, включающие имена ученых и врачей:

Имена ученых и врачей, впервые открывших и описавших то или иное явление, составляют наибольшую по количеству группу:

Артюса феномен – феномен местной тканевой анафилаксии или одна из местных аллергических воспалительных реакций, описанная Н.М. Артюсом в 1903г. Николас Морис Артюс – французский врач-иммунолог и физиолог.

Жевательный эффект по А.Н. Ряховскому – один из методов, который определяет функциональную способность жевательного аппарата с помощью математических законов работы дробления (измельчения), а также учитывает состояние всех элементов аппарата и все движения нижней челюсти. А.Н. Ряховский предложил свою пробу жевательной эффективности в 1988г.; она отличалась от всех остальных тем, что использовались только искусственные тестовые материалы.

Пирогова треугольник (Язычный треугольник) - треугольное пространство в боковой части надподъязычной области шеи, которое используют в качестве внутреннего ориентира при доступе к язычной артерии (для перевязки артерии). Треугольник язычной артерии описал в конце первой половины XIXв. Н.И. Пирогов – русский хирург и анатом.

Пфлюгера зуб – аномалия, которая возникает при недоразвитии дентина и изменении формы коронки, когда большой коренной зуб (моляр) имеет наибольшую

ширину у шейки и наименьшую у жевательной поверхности. Явление было описано немецким физиологом Э.Ф.В. Пфлюгером во второй половине XIX века.

Часто эпоним указывает только на одного человека, в то время как научное открытие - результат работы многих. Поэтому, в некоторых случаях термин несет имена двух или более людей. Это происходит в том случае, когда болезнь открыли и описали двое ученых, или при последовательном изучении и описании явления различными учеными независимо друг от друга. Например, Синдром Шегрена (Шёгрена или Съёгрена) (Sjogren's syndrome) или Сухой синдром – название данное заболевание получило по имени шведского офтальмолога Шегрена, который впервые описал его. Это воспалительное системное поражение соединительной ткани, которое характеризуется вовлечением в патологический процесс слюнных желез, желез слизистых оболочек. Второе название данного заболевания – Ксеродерматоз. Другие названия болезни получила благодаря дальнейшим исследованиям ученых - Синдром Предтеченского-Гужеро-Шегрена, Синдром Гужеро-Шегрена, Шёгрена-Ларссона Синдром.

Операция Видман-Неймана или Операция Цешинского-Видмана-Неймана(ВНЦ) – это классическая лоскутная операция, а именно радикальная пластическая операция по ликвидации зубодесневых и частично костных карманов. Первым лоскутной операции научное обоснование дал А. Цешинский (A. Cieszynski) в 1914г.; он же разработал свою методику лечения пародонтита. Независимо от Цешинского подобную методику операции предложили в 1918г. Л. Видман (L. Widman) и в 1920г. Р. Нейман (R. Neumann). Однако, данный метод лечения ещё называют Методом Рамфьорда (Метод Ramfjord), который провел первое длительное исследование в области пародонтологии и получил новые сравнительные данные. Исследования проводились на группе пациентов в течение 10 лет. С.П. Рамфьорд описал модифицированную лоскутную операцию по Видману в 1974г. и внедрил её в традиционную практику.

б) термины, включающие имена больных:

В эпонимических названиях также упоминаются имена больных. Например, БББ синдром включает в себя начальные буквы фамилий трех первых больных, описанных в литературе. Заболевание также носит названия Синдром G/BBB Опитца (Opitz G/BBB syndrome) или Опитца синдром (Opitz syndrome), где Опитц (Opitz) – фамилия врача, который впервые описал симптомы и признаки заболевания. БББ синдром – это расстройство, при котором у человека развиваются множественные врожденные аномалии, в том числе неполный прикус, увеличенное число постоянных зубов [5].

в) термины, включающие названия мест:

Боннская система (определение дано выше).

Последние две группы онимов представлены лишь единичными примерами, поэтому можно говорить о том, что термины с основным компонентом эпонимом включают в себя преимущественно имена самих ученых и врачей.

В статье рассматриваются лишь отдельные вопросы, связанные с употреблением терминов-эпонимов в данной области медицины (стоматологии) и необходимостью развивать терминологическую подготовку будущих специалистов, формировать терминологическую грамотность, навыки работы с научной и профессиональной литературой. Однако ряд других вопросов остается открытым, в частности: необходимость использования онимов в медицине, перевод эпонимов, постоянно пополняющих терминологический словарь.

ЛИТЕРАТУРА

1. Хорошилкина, Ф.Я. Руководство по ортодонтии [Электронный ресурс] / Ф.Я. Хорошилкина // Винницкий национальный медицинский университет им. Н.И.Пирогова. - <http://www.studfiles.ru/preview/1785170>

2. Лончар Майя, Островски Аник Ана, Медицинские термины – развитие в современном мире. [Электронный ресурс] / Ана Островски Аник, Майя Лончар // Кафедра общей, сравнительной и компьютерной лингвистики, Институт хорватского языка и лингвистики, Хорватия. - <http://glebov.com.ua/odnoimennyie-mediczinskie-terminyi-kak-istochnik-terminologicheskix-izmenenij.html>

3. Извекова, Т.Ф., Грищенко, Е.В., Пуртов, А.С., Эпонимы в медицинской терминологии [Электронный ресурс] / Т.Ф. Извекова, Е.В. Грищенко, А.С. Пуртов // ГБОУ ВПО «Новосибирский государственный медицинский университет» Минздрава России, Новосибирск. - <http://www.ngmu.ru/cozo/mos/article/pdf.php?id=1365>

4. Мальцева, А., Нужны ли медицине «именные» синдромы? [Электронный ресурс] / А. Мальцева. - <http://www.medlinks.ru/article.php?sid=30119>

5. Стоматологический словарь [Электронный ресурс] / - <http://gayane-stom.ru/glossary.htm>

6. Украинский стоматологический клуб [Электронный ресурс] / - <http://dent-club.org.ua/>

7. Словарь медицинских эпонимов [Электронный ресурс] / - <http://www.whonamedit.com>

8. Словарь стоматологических терминов [Электронный ресурс] / - <http://tavident.ru/gloss/>

УДК 37

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА СО СТУДЕНТАМИ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ИХ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Киргуева Ф.Х.

EDUCATIONAL WORK WITH STUDENTS AS A CONDITION FOR IMPROVING THE QUALITY OF THEIR LEARNING ACTIVITIES

Kirgueva F.H.

Настоящая статья посвящена проблемам воспитательной работы студентов. К сожалению, преподаватели вуза считают своей основной деятельностью учебную и научно-исследовательскую работу. Воспитательная же работа чаще остается без внимания. Можно заключить, что преподаватели не всегда готовы проводить такую работу. Воспитательную работу можно реализовать на каждой конкретной дисциплине. Больше возможностей для этого имеется на дисциплинах гуманитарного характера. Однако можно найти возможности для такой работы при проведении лекций и практических занятий и на других дисциплинах

This article is devoted to problems of educational work of students. Unfortunately, the teachers who consider their main activity for training and research. Educational work is often ignored. It is possible to conclude that teachers are not always ready to carry out such work. Educational work can be implemented in each specific discipline. More opportunities to do this available on the disciplines of a humanitarian nature. However, you can find opportunities for such work in the form of lectures and practical sessions in other disciplines

Ключевые слова: воспитание, воспитательная работа в вузе, качество учебной деятельности
Keywords: education, educational work in higher education, the quality of the educational activities

Воспитание - ключевой фактор общей культурной политики, проводимой государством в тесном сотрудничестве с обществом. Главной целью воспитательной деятельности в вузе является формирование, развитие и становление личности студента – будущего специалиста, сочетающего в себе высокую образованность, глубокие

профессиональные знания, умения и навыки, активную гражданскую позицию, любовь и уважение к истории и традициям Родины.

Конечно, основным для вуза был и остается учебный процесс, составляющий наибольшую часть нагрузки студентов, но нельзя умалять его воспитательный потенциал. В условиях реализации компетентностного подхода недопустимо разведение обучения и воспитания как самостоятельных процессов.

Анализ состояния и перспектив развития высшей школы в сфере воспитания убеждают в том, что изменения в системе высшего образования требуют пересмотра традиционных подходов в использовании технологий воспитательного взаимодействия педагогов и студентов [1].

Воспитательная работа в вузе призвана осуществляться с учетом требований к организации педагогической деятельности. Как отмечает В.А. Сластенин, преподаватели должны соблюдать следующие принципы воспитания в работе со студентами: гуманистической направленности; целостности учебного и воспитательного процессов; последовательности и систематичности; творческого начала в воспитании; индивидуально-личностной ориентации и дифференциации воспитания; ориентации содержания воспитания на развитие социальной активности студентов [2, С. 72].

Одним из необходимых условий повышения качества профессионального образования является возрождение традиций вуза по воспитательной работе.

К сожалению, большинство вузовских преподавателей отделяют себя от вопросов воспитания, не включая их в круг своих компетенций. Преподаватели не особенно заинтересованы в проведении воспитательной работы, да и не очень готовы к ее проведению. Кроме того, одним из главных критериев оценки работы преподавателя в современном вузе объявлена его научно-исследовательская работа, что требует большого количества времени. В то же время критерии оценки работы преподавателя по его основной профессиональной деятельности - педагогической и воспитательной - остаются неопределенными.

Подготовка молодого поколения к реальной жизни, как одна из важнейших социальных задач современности, не может ограничиваться лишь расширением возможности приобретения некой суммы знаний. Наряду с профессиональной компетентностью, представители молодого поколения, будущие специалисты должны обладать достойными нравственными и гражданскими качествами. Эти качества не являются врожденными и формируются в процессе воспитания, образования и практической деятельности.

Между тем наряду с заметными изменениями в социально-экономическом развитии многих стран, стремительным ростом впечатляющих научных открытий и технологических решений отмечается тревожная тенденция к забвению этических ценностей, традиций народной культуры.

Задачи воспитания реализуются как через содержание преподаваемых учебных дисциплин, через воспитание личным примером, так и через создание благоприятной воспитывающей среды для самореализации личностного потенциала, через внеучебную деятельность студентов.

Работа над результатами образования, ядро которых составляет система ценностей выпускника, будущего профессионала, должна быть актуализирована в содержании, методах и средствах обучения по каждому курсу.

Основные направления и ключевые аспекты воспитания студентов в вузе:

– отношение к обществу: гражданское воспитание в собственном смысле слова, ориентированное на формирование социальных качеств личности – гражданственности, уважения к закону, социальной активности, ответственности, профессиональной этики;

– публичные человеческие отношения: воспитание человечности как гражданско-правовой и нравственной позиции, уважение прав и свобод личности, гуманности и порядочности;

– отношение к профессии: освоение профессиональной этики, понимание общественной миссии своей профессии, формирование ответственности за уровень своих профессиональных знаний и качество труда, выработка сознательного отношения к последствиям своей профессиональной деятельности и принципиальных в ходе ее осуществления решений - социальных, экономических и нравственных;

– приобщение к культурным ценностям и достижениям, воспитание духовности, национальной самобытности, восприятия красоты и гармонии;

– личные отношения (семья, дети, друзья): нравственное семейное воспитание – формирование совести, чести, добродетелей [5].

Приведем несколько примеров, которые можно использовать как воспитательные из курса методики преподавания математики.

Изучая на третьем курсе методику изучения графиков и диаграмм, было предложено такое задание: построить столбчатую диаграмму по данным, представленным в программе «Время в субботу» по Центральному телевидению «По числу представителей национальности на одного героя самая героическая нация России и всего Советского Союза осетины – 11088 человек, абхазы – 11800 человек, русские – 12172 человека, украинцы – 13567 человек, адыгейцы – 14685 человек и т.д.

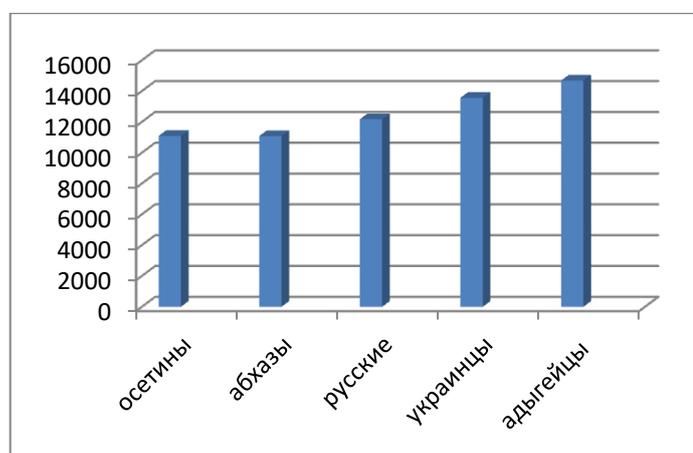


Рисунок 1. Диаграмма по данным, представленным в программе «Время в субботу»

Конечно, основная задача - научить методике работы над диаграммами, но какую воспитательную работу можно провести со студентами и одновременно подготовить их к воспитательной работе с младшими школьниками!

Основная задача преподавателя - воспитать гражданина, патриота своей страны.

В 4 классе в учебнике «Математика» для полилингвальной начальной школы дается текстовая задача: «Во время Великой Отечественной войны из Северной Осетии было отправлено на фронт 89934 гражданина республики. Из них более 45500 человек не вернулись с полей сражений. Сколько человек осталось в живых?»

Задачи такого характера и еще другого содержания вызывают чувство гордости за свой народ, за свой родной край, за Родину.

Приведу примеры таких задач:

«В Красную книгу РСО-Алании занесено 3 вида земноводных, пресмыкающихся – в 3 раза больше, чем земноводных, а млекопитающих – на 6 видов больше, чем пресмыкающихся. Во сколько раз млекопитающих в Красной книге РСО-Алании больше, чем земноводных?»

«Редких и находящихся под угрозой исчезновения растений в РСО-А 43 вида. Из них голосеменных – 7 видов, остальные – покрытосеменные, или цветковые. Сколько видов цветковых растений в РСО-А находится под угрозой исчезновения?»

«В настоящее время известно 107 химических элементов. В минеральных водах

Осетии содержится 62 элемента. Сколько элементов не найдено в минеральных водах Осетии?» [4]

В рабочей тетради из УМК 4 класса при изучении алгоритмов умножения дается следующее задание (Рисунок 2.):

Решив задания, ты отгадаешь фамилию и имя осетина, ученого, работавшего в космической отрасли Англии.

$4 \cdot 47 \cdot 25$	к	$4 \cdot (337 - 332)$	г
$125 \cdot 21 \cdot 8$	т	$(507 - 499) \cdot 25$	и
$483 \cdot 2 \cdot 5$	а	$4 \cdot 5 \cdot 333$	о

20	6 660	20	4 700	200		

21 000	6 660	4 700	4 830	21 000	200

Рисунок 2. Пример задания

Студентам 4 курса было предложено разобрать методику работы над этим заданием. Вставив буквы в нужные клетки, они прочитали: Гогки Токати. Естественно задание было проанализировано, раскрыты методические приемы и алгоритмы. Но на вопрос: «А кто такой Гогки Токати?» - ответа не было.

Была проведена беседа: Гогки Токати или Григорий Александрович Токаев - советский и английский учёный в области ракетодинамики и космонавтики, профессор, публицист. Он является действительным членом Нью-Йоркской академии наук, Американской инженерной академии, действительный член Королевского общества авиации Великобритании, член Королевского института математики и её приложений, член Американского общества авиации и астронавтики, член Британского Совета технологических аттестаций. Григорий Александрович работал над проектами «Меркурий» и «Аполлон».

А самое приятное – Григорий Токати – осетин. Он родился и вырос здесь, в нашей родной Осетии. А далее приводится интересный случай из жизни земляка.

В Англии есть закон, по которому самым заслуженным людям присваивают почетный титул – сэр. Один год английская королева посчитала возможным этот титул присвоить Григорию Токати. На что он имел честь ответить: «Я, осетин Гогки Токати, попал в этот список. Но для этого я должен выразить свою обязательную преданность королеве Англии в специальной декларации. Иностранец здесь не может стать сэром без этой клятвы королеве. Я отказался от дачи такой клятвы. Почему? Я не англичанин, я – осетин, хотя бесконечно благодарен этой стране за такое доверие, за такую честь, но я – сын Кавказа, я бесконечно сын горы Казбек с его снежностью и туманностью, там я впервые вдохнул воздух жизни. Меня никакими красивыми словами, никакими званиями и наградами нельзя сделать неосетином».

Эта беседа была настолько эмоциональной, что некоторые студенты сидели завороченные со слезами на глазах. Это были слезы радости, слезы гордости за своего земляка, за великого Осетина.

Мы уверены, что если каждый студент, став учителем проведет подобную беседу со своими учениками, то в каждом классе найдется хотя бы один подросток, в душе которого будет посеяно зернышко стремления, желания хоть чуточку быть похожим на Гогки или хотя бы не подвести свою Родину, свою любимую Осетию.

Хочется привести очень простые слова из интервью Ольги Юрьевны Васильевой, министра образования и науки РФ, данной газете «Аргументы и факты».

«Патриотизм должен быть в каждом человеке настолько же естественным образом,

как дышать, ходить. Без уважения к дому, городу, стране, в которой ты живешь, вряд ли у нас что-нибудь путное получится.

... Мы должны неустанно напоминать себе и своим детям, кем из своих соотечественников мы можем гордиться. И не стоит такой гордости стыдиться».

Процесс формирования нравственной направленности личности студента не должен осуществляться спонтанно, а требует со стороны педагога и воспитанника целенаправленных усилий. И, прежде всего, необходимо создать в коллективах учебных заведений атмосферу высокой нравственной требовательности [3].

Можно возразить, что на занятиях математикой и методикой ее преподавания нужно заниматься вопросами, предусматриваемыми учебным планом. Наиболее существенным недостатком многих преподавателей является преподавание только чисто теоретических знаний, без конкретных практических примеров, их адекватности текущей ситуации и значимости для будущей профессиональной деятельности. Преподаватель обязан уметь доказать студентам, что его предмет действительно будет полезен в будущей деятельности, в том числе и воспитательной. Такие моменты эмоционального воздействия иногда мотивируют студента больше, чем чистая теория. Главная задача повышения мотивации учения - организация учебной деятельности, которая максимально способствовала бы раскрытию внутреннего потенциала личности студента, а в конечном счете качества образования. Основная роль в этом процессе принадлежит преподавателю, который с помощью различных методов и методических приемов формирует целенаправленную учебную и воспитательную деятельность студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Березина В.А. Воспитание в современном вузе: новые подходы // Высшее образование сегодня. 2002. № 11. С.6 – 12.
2. Будаева Т.И. Формирование личности молодого специалиста в процессе обучения в вузе / Педагогическая наука и практика: проблемы и перспективы. Сборник науч. статей. Выпуск второй. - Москва: ИОО МОН РФ, 2004.
3. Гурова Р.Г. Современная молодежь: социальные ценности и нравственные ориентиры / Педагогика. - № 10. - Мн., 2000.
4. Киргуева Ф.Х. Учебник по математике для 2 класса полилингвальной школы. -Владикавказ: Изд. РИЦ «ЮНЕСКО».- 2004. –170 с.
5. Лисовский В.Т. Воспитание студентов вузов Российской Федерации // Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы / Под ред. проф. И.А. Зимней. Изд. 2-е, доп. и перераб. – М.: Агентство «Издательский сервис», 2004. – 480 с.

УДК 37

САМОРЕГУЛИРУЕМОЕ ОБУЧЕНИЕ МАГИСТРАНТОВ КАК ПРЕДМЕТ НАУЧНОЙ РЕФЛЕКСИИ

Клушина Е. А.

SELF-REGULATED LEARNING OF MASTERS AS A SUBJECT OF SCIENTIFIC REFLECTION

Klushina E. A.

В статье рассматривается феномен саморегулируемого обучения магистрантов. Анализируются зарубежные и отечественные концепции саморегулируемого обучения, предлагается авторская трактовка данного понятия. Описывается опытно-экспериментальная работа по реализации саморегулируемого обучения через компоненты логической структуры процесса билингвальной подготовки магистрантов: цель, содержание, средства, методы, формы организации учебной деятельности. Автором дается

количественный и качественный анализ опытно-экспериментальной работы

The article deals with the phenomenon of self-regulated learning masters. The article analyzes the concept of foreign and domestic self-regulated learning, invited the author's interpretation of this concept. The article describes the pilot experimental work on the implementation of the self-regulated learning through the components of the logical structure of the process of masters bilingual training: the purpose, content, tools, methods, forms of organization of educational work. The author gives the quantitative and qualitative analysis of skilled and experimental work

Ключевые слова: саморегулируемое обучение, билингвальная подготовка, интерактивные методы обучения, средства, формы организации учебной деятельности

Keywords: self-regulated learning, bilingual training, interactive teaching methods, tools, forms of organization of learning activities

На современном этапе развития педагогической науки методологические подходы к подготовке магистрантов являются предметом постоянного научного обсуждения. В фокусе внимания исследователей находятся вопросы, связанные с созданием в образовательном процессе вуза условий для развития субъектности обучающихся [6, С. 65-71].

В данном контексте в зарубежной и отечественной педагогической науке обсуждаются концепции саморегулируемого обучения. При этом обращается внимание на то, что данное обучение: позволяет человеку приобрести способности обучаться в течение всей жизни и определять уровень необходимых знаний, умений, навыков в зависимости от социальной, профессиональной и жизненной ситуации, «акценты смещаются в сторону саморазвития личности» [3, С. 230-232]; «выдвигает на первый план профессиональные, организационные, нравственные и духовные качества личности» [5, С. 126-131]. Вне всякого сомнения, складывающаяся ситуация «в системе образования имеет исключительно большое значение для формирования современного научного мировоззрения» [4, С. 21-24].

Л. Рувинский обращал внимание на актуальность использования саморегулируемого обучения так как, по его мнению, жизнь не стоит на месте, и общество развивается научно и технически. Тот, кто не участвует в selfeducation, добровольно или нет, отстает от требований времени. Он также подчеркивал, что данный вид обучения в большей степени должен использоваться при обучении взрослых, так как их потенциальные возможности чрезвычайно велики, и сформированное мировоззрение, позволяет более успешно развивать свои способности системно и комплексно [12]. Б. Зиммерман рассматривал саморегулируемое обучение как процесс, при котором обучающиеся активизируют и поддерживают познавательное поведение, ориентированное на достижение целей. Для саморегулируемого обучения, по его мнению, характерно то, что: при обучении акцент делается на активность студентов, которые не пассивно воспринимают информацию, а развивают свои навыки и стратегии; процесс обучения носит циклический характер, в котором обучающиеся ставят цели, осуществляя стратегии, контролируя свои успехи в учебе, а также изменяя свои стратегии, когда они считают, что они не являются эффективными; обучение не происходит автоматически, студенты подходят к данному процессу с целями, в которых их саморегуляция зависит от мотивационных факторов, таких как их приверженность своим целям, представление о вероятных результатах своих действий, самоэффективность [13]. Р. Хиестра трактовал саморегулируемое обучение как процесс, посредством которого обучающиеся берут на себя инициативу по диагностике потребностей в обучении, разработке учебных целей, определении ресурсов для обучения, выбора и реализации соответствующих стратегий обучения и оценки результатов обучения [10]. М.Ш. Ноулз акцентировал внимание на следующих характеристиках саморегулируемого обучения: обучающиеся уполномочены принимать ответственность за различные решения, связанные с учебной деятельности; данный вид обучения как континуум существует в любой ситуации обучения; обучение не происходит изолированно; обучающиеся используют знания в любой ситуации; процесс обучения включает различные виды деятельности и ресурсы: работа в команде, стажировки, электронные диалоги, эссе, деловые игры; в процессе обучения преподавателем

используются диалоговые форм взаимодействия; саморегулируемое обучение поддерживается с помощью открытых программ обучения, индивидуализированных вариантов обучения, нетрадиционных форм обучения и других инновационных методов [11].

В отечественной педагогике и психологии понятие саморегулируемое обучение связывают с двусторонним взаимодействием субъектов образовательного процесса. Например, Е.В. Тихонова полагает, что это взаимодействие педагога и учащегося, направленное на обогащение опыта отношений, осознание личностного смысла и целей обучения, самоорганизацию учебной деятельности, развитие рефлексии [9].

Т.Н. Ломтева под саморегулируемом обучении понимает процесс и результат межличностного взаимодействия, в котором на основе механизмов саморегуляции решаются задачи целеполагания в учебно-познавательной деятельности, планирование, моделирование, реализации и оценки результатов [7, С. 220-224].

Экстраполяция исследований позволяет трактовать саморегулируемое обучение как процесс и результат взаимодействия преподавателя и магистранта, в ходе которого развивается осознание целей обучения, активность и субъектность студентов на основе развития механизмов саморегуляции. Данный вид обучения обеспечивает самостоятельность мыслительной деятельности; удовлетворяет потребность в самоактуализации; обеспечивает самовыражение. Особенностью саморегулируемого обучения является высокая степень самоуправления собственным обучением. Практическая реализация саморегулируемого обучения осуществлялось в процессе билингвальной подготовки магистрантов по направлению «Социальная работа», магистерская программа «Экономика, право, организация и управление в социальной работе». Билингвальная подготовка рассматривается как процесс параллельного изучения учебных дисциплин на двух языках, результатом которой является развитие способности магистрантов обучаться и осуществлять профессиональную деятельность в иноязычной среде.

С точки зрения саморегулируемого обучения рассмотрим компоненты логической структуры процесса билингвальной подготовки магистрантов: цель, содержание, средства, методы, формы организации учебной деятельности. Рабочие программы учебных дисциплин, изучаемых на английском языке «Организационное обеспечение деятельность учреждений социальной защиты», «Социальная психология управления», «Методология социально-помогающей деятельности», «Концептуальные основы современного социального государства и права» были нацелены на развитие у магистрантов способности накапливать и актуализировать потенциал личностного, интеллектуального и культурного роста, способности свободно пользоваться русским и иностранными языками для профессиональной деятельности и межкультурной коммуникации, а также нацелены на овладение общекультурными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями в области социальной работы, «позволяющие эффективно отражать особенности социальной динамики» [2, С. 95-100].

Данная цель позволяет магистрантам реализовывать соответствующие цели и стратегии обучения, оценивать собственные результаты учебной деятельности. Содержание саморегулируемого обучения по данным дисциплинам, отражает теорию, практику социальной работы и опыт общения и взаимодействие субъектов и объектов профессиональной деятельности. Оно спроектировано так, что магистранты имеют возможность выбора дисциплин и тем в рамках вышеобозначенных дисциплин. Например, при изучении дисциплины «Социальная психология управления» предлагается выбор тем для изучения: «Этические особенности управленческой деятельности» или «Социально-психологические особенности управленческой деятельности в экстремальных ситуациях»; «Социально-психологические основы конкурентоспособности современных учреждений социального обслуживания» или «Особенности управления учреждениями социального обслуживания на Северном Кавказе»; «Руководитель как субъект деятельности в

формальной структуре учреждений социальной защиты» или «Профессионально-значимые качества руководителя учреждений системы социальной защиты».

Саморегулируемое обучение предусматривает создание на занятиях мотивации достижений. В опытно-экспериментальной работе конструирование дидактического материала по дисциплинам было направлено на проявления волевых усилий, на самостоятельное извлечения лично значимого опыта из процесса преодоления трудностей. При изучении дисциплины «Организационное обеспечение деятельности учреждений социальной защиты» были предложены задания: сделайте анализ внешней и внутренней среды учреждения социального обслуживания; обоснуйте место и роль человеческих ресурсов в деятельности учреждений социального обслуживания; разработайте систему оценки качества деятельности учреждений социального обслуживания; спланируйте этапы стратегического анализа в учреждениях социальной защиты.

Результатом данного обучения является актуализированный субъектный опыт магистрантов. Значимым компонентом процесса обучения являются его средства как инструменты деятельности преподавателя высшей школы. Специфика билингвальной подготовки магистрантов актуализировала использование в саморегулируемом обучении, наряду с традиционными, электронных средства обучения. Магистрантам было предложено авторское электронное учебное пособие «Социальная психология управления», находящееся в открытом доступе и содержащее: лекции, практические задания, кейс-задачи, индивидуальные и коллективные творческие задания, тестовые задания, глоссарий, список литературы.

Изучение дисциплин: «Концептуальные основы современного социального государства и социальное право», «Методология социально-помогающей деятельности» предусматривало использование виртуальных библиотек, интернет-каталогов, интернет-трансляций. Ресурсы Интернет обеспечивали прямой доступ к аутентичным аудиовизуальным материалам на иностранном языке - новостным, образовательным и аналитическим программам профессиональной направленности. Магистрантам предлагалось: подобрать информацию по сайтам зарубежных научных учреждений и сделать их презентацию на английском языке; создать базу данных по грантам и научным конференциям, проводимым в России и за рубежом; прослушать в режиме он-лайн лекции на английском языке из зарубежных вузов-партнеров и составить конспект.

Следует отметить, что каждое средство обучения, используемое в опытно-экспериментальной работе, имело свои преимущества и недостатки, в этой связи все средства использовались комплексно. Кроме того, все средства обучения позволяли осуществлять магистрантам учебную деятельность в соответствии с самостоятельно поставленными целями, в индивидуальном темпе. По каждой дисциплине были разработаны учебно-методические комплексы - совокупность систематизированных материалов, обеспечивающих достижения магистрантов в познавательной, деятельностной, креативной, коммуникативной и других видах учебной деятельности. Данные комплексы включают в себя: рабочую программу дисциплины, курс лекций, методические указания к практическим занятиям и самостоятельной работе, фонд оценочных средств, учебно-методические пособия.

В процессе саморегулируемого обучения важную роль играют методы обучения как способы взаимодействия преподавателя и магистранта, направленные на достижения целей обучения. В опытно-экспериментальной работе акцент был сделан на интерактивные методы обучения, которые ориентированы на более широкое взаимодействие магистрантов не только с преподавателем, но и друг с другом и на доминирование активности обучающихся в процессе подготовки.

При этом активность представляет собой группу личностных качеств, обуславливающих внутреннюю потребность, тенденцию индивида к эффективному

освоению внешней действительности, к самовыражению относительно внешнего мира [1]. В свою очередь активным может быть назван не всякий процесс, объективно представленный в деятельности, а лишь такой, само существование которого находится в прямой зависимости от субъекта [8], поэтому в образовательном процессе должны быть созданы условия для субъектной активности, которую человек развивает как автор собственных усилий. Обучающемуся предоставляется реальное право постановки целей обучения, конструирования учебной деятельности, выбора индивидуального темпа обучения, методов решения образовательных задач, способов контроля, рефлексии и самооценки своей деятельности на основе знания своих индивидуальных особенностей [9]. Интерактивные методы обучения опираются не только на когнитивные, но и на мотивационные, рефлексивные, волевые, эмоциональные механизмы психики обучающегося.

В опытно-экспериментальной работе использовались: мозговой штурм, пресс-конференции, творческая лаборатория, дискуссия, круглый стол, семинары: форум, симпозиум, дебаты, брифинг, рефлексия. Кроме того, был разработан комплекс различных кейсов: кейс-иллюстрация кейс-практическая задача, кейс со структурированными вопросами. В процессе саморегулируемого обучения магистрантам предлагалось выбирать любые методы обучения, что позволяло определять направленность познавательных предпочтений магистрантов, устойчивость их проявлений.

В логике процесса обучения важная роль отводится формам организации обучения как способам упорядочивания взаимодействия преподавателей и магистрантов. В саморегулируемом обучении нами использовались различные организационные формы: непосредственные и дистанционные; фронтальные, групповые, индивидуальные, индивидуализированные коллективные; аудиторные и внеаудиторные, стационарные и выездные. Акцент делался на тех формах организации обучения, которые моделировали будущей профессиональной деятельности и требовали использование субъективного опыта магистрантов. После проведения опытно-экспериментальной работы было проведено исследование сформированности готовности магистрантов к саморегулируемому обучению. В эксперименте участвовало 21 человек, контрольную группу составили магистранты, обучающиеся по традиционной программе в количестве 10 человек, экспериментальную - магистранты, обучающиеся по билингвальной программе в количестве 11 человек.

Были разработаны уровни сформированности готовности к саморегулируемому обучению: высокий, средний, низкий. Магистранты, находящиеся на высоком уровне сформированности готовности к саморегулируемому обучению способны: ставить цели обучения, контролировать свои успехи в учебе, принимать ответственность за различные решения, связанные с учебной деятельностью, использовать знания в любой ситуации, демонстрировать проектные способности, принимать участие в различных формах организации обучения; работать в команде. Для среднего уровня сформированности готовности характерно то, что магистранты ставят цели обучения, но затрудняются определять стратегии их осуществления, используют теоретические знания в конкретных практических ситуациях; предлагают план действий по решению практических задач; принимают участие в различных видах учебной деятельности. Магистранты, находящиеся на низком уровне сформированности готовности к саморегулируемому обучению затрудняются определять цели обучения, не могут определять ресурсы для обучения, не способны оценить результаты обучения.

Для диагностики уровней сформированности готовности к саморегулируемому обучению использовались: тесты, специально разработанные индивидуальные творческие задания, проекты, экспертная оценка, анализ практических ситуаций.

Проведенное констатирующее исследование показало, что магистранты в основном находились на низком уровне готовности (Таблица 1).

Таблица 1

Распределение магистрантов по уровням сформированности готовности к саморегулируемому обучению (констатирующее исследование)

Уровни	Контрольная группа	Экспериментальная группа
	Количество	Количество
Высокий	0	1
Средний	3	2
низкий	7	8
Итого:	10	11

Результаты исследования, проведенного после опытно-экспериментальной работы показали, что произошла динамика уровней сформированности готовности к саморегулируемому обучению у магистрантов экспериментальной группы (Таблица 2). Увеличилось количество магистрантов экспериментальной группы, находящихся на высоком уровне на 3 человека, на среднем уровне - на 4 человека, сократилось количество магистрантов, находящихся на низком уровне - на 7 человек.

Таблица 2

Распределение магистрантов по уровням сформированности готовности к саморегулируемому обучению (контрольное исследование)

Уровни	Контрольная группа	Экспериментальная группа
	Количество	Количество
Высокий	1	4
Средний	3	6
Низкий	6	1
Итого:	10	11

Качественный анализ проведенного исследования показал, что магистранты экспериментальной группы научились: определять цели и давать самооценку учебной деятельности; самостоятельно приобретать и использовать в практической деятельности новые знания и умения, включая новые области знаний, непосредственно несвязанных со сферой деятельности; осуществлять самоанализ и самооценку; разрабатывать планы перспективных действий по результатам самооценки; проводить самостоятельные исследования в соответствии с разработанной программой; совершенствовать и развивать свой интеллектуальный и общекультурный уровень. Они стали способны: анализировать, устанавливать причинно-следственные связи; выбирать то или иное суждение из нескольких возможных; делать заключение, оценивать его правильность; осуществлять перенос усвоенных знаний и способов деятельности в новые условия. У магистрантов появился положительный эмоциональный настрой, творческая инициатива, мобилизация себя на достижение обозначенных целей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская А.А. Деятельность и психология личности. - М.: Наука, 1980. - 334 с.
2. Бакланова О.А., Бакланов И.С., Ерохин А.М. Методологические конструкты исследования социальности современного общества // Историческая и социально-образовательная мысль. - 2016. - Т. 8. - № 3-1. - С. 95-100.
3. Говердовская Е.В., Мкртычева Н.М. Организация воспитательного пространства современного вуза // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. -

2015. - № 9. - С. 230-232.

4. Гончаров В.Н. Информатизация образования общества: фундаментальный аспект исследования информатики // Фундаментальные исследования. - 2012. - № 3-1. - С. 21-24.

5. Колосова О.Ю. Антропологическое измерение глобальных проблем современности // Научные проблемы гуманитарных исследований. - 2009. - № 1. - С. 126-131.

6. Клушина Н.П. Развитие субъектности магистрантов в процессе обучения // Педагогика. - 2016. - № 5. - С. 65-71.

7. Ломтева Т.Н., Киргинцева Н.С. Саморегулируемое обучение в информационном обществе как андрогогическая проблема // Человек и образование. - 2009. - № 3. - С. 220-224.

8. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности. - М.: ТОО «Горбунок», 1992. - 224 с.

9. Тихонова Е.В. Саморегулируемое обучение как условие профессионального самообразования учителя: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Екатеринбург, 2000. - 27 с.

10. Niemstra, R. Self-directed learning. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), The International Encyclopedia of Education (2nd edition). - Oxford: Pergamon Press, 1994.

11. Knowles, M. S. Self-directed Learning: A Guide for Learners and Teachers. Cambridge Book Co., New York, 1975. - 135 p.

12. Ruvinsky L.I. Activcnss and self-education (J. Sayer, Trans.). Progress Publishers. - Moscow, 1986. - 132 p.

13. Zimmerman B.J., Schunk D.H. Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice (Progress in cognitive development research). - N. Y.: Springer-Verlag, 1989. - 212 p.

УДК 37

ПРОЕКТИРОВАНИЕ АВТОМАТИЗИРОВАННЫХ ОБУЧАЮЩИХ СИСТЕМ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ТЕХНИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЕ ИНФОРМАЦИИ

Комарова Э.П., Стадников М.Д.

DESIGN OF AUTOMATED TRAINING SYSTEMS AS MEANS OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF SPECIALISTS ON TECHNICAL PROTECTION OF INFORMATION

Komarova E.P., Stadnikov M.D.

В статье рассматривается понятие профессиональной компетентности специалистов по технической защите информации, приводятся ее определение и структура. Автоматизированные обучающие системы предложены как средство формирования профессиональной компетентности и составные элементы интегрированной информационной среды. Описаны этапы и методика их проектирования.

The paper considers professional competence of specialists on technical protection of information, gives its definition and structure. Automated training systems are proposed as a means of formation of professional competence and components of the integrated information environment. The steps and methodology of their designing are descript.

Ключевые слова: автоматизированная обучающая система, проектирование, профессиональная компетентность, техническая защита информации.

Keywords: automated training system, designing, professional competence, technical protection of information.

Процессы интеграции, происходящие сегодня во всех сферах деятельности человека, затрагивают в том числе и образование. В соответствии с Концепцией Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы [7] требуется вхождение России в мировое информационное и образовательное пространство. Это, в свою очередь, связано с применением существующих технологий обучения на качественно новом уровне. Появляется необходимость использования современных технологий обучения, используемых в образовательных системах различных стран.

В Военной доктрине Российской Федерации (2014) [3] среди основных приоритетов развития определены: совершенствование систем военного образования и воспитания, подготовки кадров, военной науки, подготовка высокопрофессиональных, преданных Отечеству военнослужащих. Без качественной подготовки будущих специалистов невозможно создание боеспособной армии, соответствующей реалиям сегодняшнего дня, уровню развития вооружения и военной техники, новым принципам вооруженной борьбы.

Решение задач технической защиты информации (ТЗИ) с точки зрения рефлексивного управления относится к интеллектуальной игровой деятельности сторон в конфликтных ситуациях, в ходе которой выигрывает та сторона, у которой уровень обобщения ситуации выше.

Содержание решаемых задач ТЗИ и их целевое назначение показывают, что одним из основных показателей, определяющих эффективность их решения, является уровень профессиональной подготовки специалистов. Достижение требуемого уровня подготовки специалистов может быть обеспечено за счет применения в учебном процессе современных информационных технологий и более эффективного использования существующего потенциала военно-образовательных учреждений, что также позволит сократить временные и материальные затраты на подготовку специалистов по ТЗИ.

Кроме того, в настоящее время расширяется спектр задач, решаемых специалистами по ТЗИ, что обусловлено быстрыми темпами развития систем и средств обработки информации, появлением новых способов ее извлечения. В данных условиях система подготовки специалистов по ТЗИ является сложной организационно-технической системой, не поддающейся традиционному формализованному описанию.

На наш взгляд, профессиональная компетентность специалиста высшего военного учебного заведения (ввуз) как образовательный результат его подготовки должна обладать специфическими характеристиками, определяемыми особенностями военной деятельности, учитывающими многообразные виды военной техники и необходимость в доступной форме разъяснять курсантам особенности ее функционирования, выстраивать систему прямых и опосредованных (через инструкции) коммуникаций, общаться со специалистами-разработчиками средств и комплексов вооружения, что вызвано потребностью стимулировать курсантов к принятию обоснованных решений к самостоятельным действиям.

Существуют различные трактовки понятия «профессиональная компетентность»: в современной педагогической науке оно многозначно, междисциплинарно.

С точки зрения Н.М. Борытко [1], профессиональная компетентность как единство теоретической и практической готовности к выполнению профессиональных функций интегрирует профессиональные и личностные качества.

Н.И. Запрудский [6] под профессиональной компетентностью понимает систему знаний, умений и навыков, профессионально значимых качеств личности, которые позволяют выполнять профессиональные задачи различного уровня.

Мы во многом согласны с перечисленными авторами и, проанализировав основные руководящие документы, определяющие требования к уровню подготовки будущих специалистов по ТЗИ, сформулировали собственное определение профессиональной компетентности будущего специалиста по ТЗИ как интегративное качество личности, способность эффективно решать производственные, профессионально значимые, а нередко и боевые задачи в различных областях информационных технологий, информационной

безопасности и защиты информации, управлять работой коллектива, принимать участие в научных дискуссиях, добывать, анализировать и применять профессиональную информацию.

Кроме того, на основе требований к уровню подготовки специалистов по ТЗИ нами разработана структура профессиональной компетентности (рис. 1).



Рисунок 1. – Структура профессиональной компетентности специалистов по ТЗИ

В структуре профессиональной компетентности будущих специалистов по ТЗИ мы выделили следующие составляющие в соответствии с видами будущей профессиональной деятельности: компетенции в научно-исследовательской деятельности, компетенции в контрольно-аналитической деятельности, компетенции в организационно-управленческой деятельности, компетенции в эксплуатационной деятельности, компетенции в проектно-конструкторской деятельности.

Опыт образовательной деятельности показывает, что сложно обеспечить формирование профессиональной компетентности обучающегося традиционными методическими приемами – требуется применение инновационных технологий (разработка и внедрение тренажерной техники по ТЗИ).

Учебные заведения, готовящие специалистов по ТЗИ, в настоящее время испытывают острую нехватку инструментальных средств выявления и измерения технических каналов утечки информации (ТКУИ) и средств обучения. Образовательные продукты таких фирм, как «НЕЛК», «МАСКОМ» и «Сюртель», наиболее распространены на рынке информационных технологий в данной области. Обеспечение вузов инструментальными средствами в полном объеме невозможно по причине их высокой стоимости. Имеющиеся же предложения средств обучения по своей стоимости нередко дороже реальных программно-аппаратных комплексов (ПАК) ТЗИ.

Опыт использования контекстного подхода в образовательной деятельности, предполагающего внедрение форм, методов и средств активного обучения в профессиональном образовании, показывает, что только с их помощью можно формировать как познавательные, так и профессиональные мотивы и интересы, воспитывать теоретическое и практическое мышление обучающегося, давать целостное понятие о предстоящей профессиональной деятельности [2]. Таким образом, подготовка специалиста по ТЗИ, способного успешно выполнять требуемые задачи, невозможна без применения реальных средств и комплексов ТЗИ или тренажеров, позволяющих имитировать их работу.

Для формирования профессиональной компетентности специалистов по ТЗИ нами предложена и разработана интегрированная информационная среда (ИИС), которая должна стать ядром информационно-образовательной среды вузов, готовящих специалистов данного профиля подготовки. Данная система состоит из программно-аппаратных средств обучения, содержащих модели средств и комплексов защиты информации, алгоритмы их функционирования и выявления ТКУИ, программных средств и методического обеспечения автоматизации образовательного процесса специалистов по ТЗИ [9].

Рассматривая модель формирования профессиональной компетентности специалистов по ТЗИ [8], можно сделать вывод, что составными элементами ИИС являются автоматизированные обучающие системы (АОС).

В настоящее время в состав ИИС для подготовки специалистов по ТЗИ входят следующие модули АОС:

1. АОС формирования навыков практической работы на ручном измерителе частоты «РИЧ-3».
2. АОС формирования навыков практической работы на комплексе «Плавск-АК 1А».
3. АОС система формирования навыков практической работы на анализаторе спектра «НР Е4405».
4. АОС: «Автоматизированное рабочее место ведения радио- и радиотехнического контроля» («УПО-14»).
5. АОС: «Автоматизированное рабочее место ведения радио- и радиотехнического контроля» (МКТК-1 «Плавск», «УПО-10»).
6. Автоматизированная методика расчета коэффициента реального затухания электромагнитных полей.
7. АОС формирования процедур деятельности на комплексе «Плавск-АК».
8. АОС формирования навыков защиты речевой информации.
9. АОС формирования процедур деятельности на комплексе «RS Turbo».
10. АОС формирования процедур деятельности на комплексе «RS Digital».
11. АОС формирования процедур деятельности на комплексе «PM-CK».

Применение АОС обеспечивает:

- рост дидактической эффективности в сравнении с существующей системой обучения;
- гарантированное достижение всеми обучающимися заданного качества усвоения программы обучения;
- достижение каждым из обучающихся заданного качества усвоения наиболее рациональным для него путем при условии работы обучающего с достаточно большой группой обучающихся;
- наиболее приемлемое преодоление противоречия между увеличивающимся объемом информации в изучаемой предметной области и относительно фиксированным лимитом времени на ее усвоение;
- создание для обучающего условий, которые бы при общей интенсификации процесса обучения не требовали от него все большей отдачи физических и моральных сил.

АОС, составляющие основу среды, в общем случае предназначены для индивидуализации обучения в условиях групповых и самостоятельных занятий по военно-профессиональным и военно-техническим дисциплинам путем автоматизации функций обучающего по управлению процессом обучения.

Данные требования определяют структуру АОС формирования знаний, умений и навыков специалистов по ТЗИ. Выбор структуры АОС определяется распределением функций управления обучением между обучающим и АОС, целями обучения и допустимой загруженностью обучающего [5]. При этом обучающий остается главным организатором процесса управления учебной деятельностью обучающихся и несет полную ответственность за качество обучения. Его основными, не поддающимися формализации

задачами являются: формирование знаний и навыков обучающихся, их воспитание, обучение тому, как именно нужно учиться, как делать верные суждения о фактах и сведениях, как думать аналитически и творчески.

Анализ средств автоматизации проектирования для создания АОС показывает необходимость решения многих вопросов, связанных с теоретическими и экспериментальными исследованиями особенностей подготовки специалистов по ТЗИ.

В соответствии с технологией проектирования таких сложных АОС необходимо согласованное решение требуемых задач с использованием параллельного и последовательного отличных друг от друга методов. Исходя из этого процесс проектирования АОС рационально показать в блочно-модульном виде. При этом каждой подсистеме и каждому компоненту АОС соответствует свой модуль. Такое деление на модули в соответствии с объектами проектирования обусловлено иерархической морфологией АОС. В каждом модуле определены компоненты и описано взаимодействие между ними, а также учтены различные обучающие воздействия и осуществляется выбор структуры системы. При этом в соответствии с требуемыми техническими характеристиками производится оценка объекта проектирования. Обобщенная методика проектирования АОС определяет содержание каждого этапа их проектирования, представленных на рис. 2.

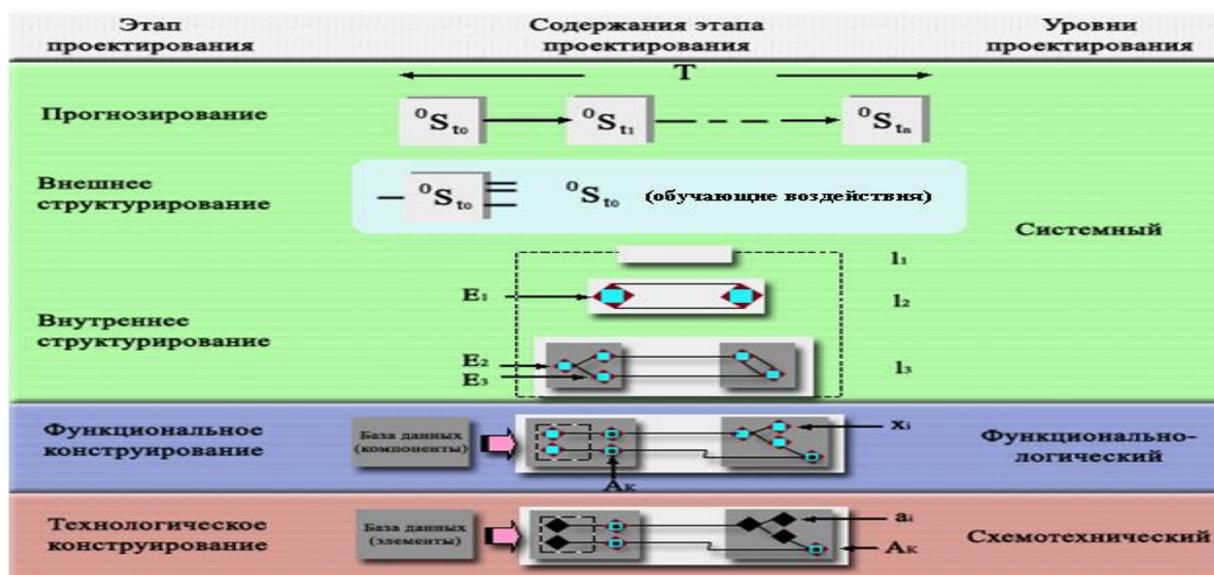


Рисунок 2. – Этапы проектирования АОС

На системном уровне описываются и оцениваются функционирование АОС в целом, а также ее развитие в изменяющихся условиях подготовки специалистов по ТЗИ за весь период существования.

Вложенность этапов проектирования АОС позволяет прогнозировать состав операций не только для системы в целом, но и для ее подсистем. Для количественной характеристики дидактической эффективности разрабатываемых АОС выделяют набор соответствующих параметров.

На рисунке 2 этап внутреннего структурирования представлен тремя уровнями дробления АОС. На первом уровне (I_1) система представляется как целое. На уровне I_2 система разделяется на два модуля: подсистему оценки качества подготовки и подсистему отображения учебных элементов. Уровень I_3 предполагает дробление до функциональных модулей элементов.

Такая структура процесса проектирования дает возможность на основе описания подготовки специалистов по ТЗИ проработать техническую реализацию модулей АОС.

Функционально-логический уровень предполагает конструирование модулей и

оценку их соответствия системному уровню. Реализуется процесс моделирования всей системы – АОС (функциональный и логический) на базе стандартной библиотеки компонентов.

Анализ и верификация схемы объекта проектирования производится на схемотехническом уровне с использованием средств прецизионного моделирования (Spice-программы). Также на этом уровне проходит оценка требований двух верхних уровней (системного и функционально-логического) и возможность выполнить их при помощи стандартных элементов.

Общая технология проектирования АОС показывает необходимость оптимизировать сложную структуру системы с учетом динамики работы ее компонентов. Эти задачи решаются аналитическими методами лишь в простых случаях. Использование на этапах проектирования (прогнозирования, внешнего и внутреннего структурирования), помимо учета статических взаимосвязей, динамических аспектов работы системы вызывает необходимость применять методы имитационного моделирования. Однако они не позволяют анализировать значительное количество вариантов АОС, достаточное для выбора лучшего варианта проектирования. Чтобы преодолеть эти противоречия, необходимо конкретизировать общую методику проектирования АОС для учета специфики подготовки специалистов по ТЗИ.

Учитывая обобщенную методику проектирования сложных обучающих систем, процесс формирования профессиональной компетентности специалистов по ТЗИ целесообразно разделить на три этапа: начальный, промежуточный и конечный.

На начальном этапе обучения путем предъявления учебных элементов, его объяснения и описания обучающийся приобретает теоретические знания по средствам обнаружения, измерения параметров и определения местоположения радиоэлектронных средств, а также о способах выявления существующих ТКУИ.

Теоретические (декларативные) знания – это знания «что», т. е. знание конкретных данных о понятиях в области деятельности специалиста по ТЗИ и связей между понятиями, – знания о назначении, состояниях, процессах, взаимодействии установленного оборудования и закономерностях функционирования средств и комплексов ТЗИ, а также знания о внешних средствах деятельности (рабочее место, средства отображения информации, органы управления и т. п.).

Запоминание происходит путем извлечения обучающимся в процессе обработки учебного материала смыслов и отличительных признаков понятий, а также путем установления между понятиями родовидовых, причинно-следственных и иных связей.

В ходе накопления теоретических знаний формируется способность к описанию, объяснению и прогнозированию явлений и процессов в области деятельности специалиста по ТЗИ через установление все новых и новых отношений (связей) между понятиями.

На промежуточном этапе обучения формируются умения выполнять пошаговые задания, демонстрируемые эталонной моделью, на моделях средств и комплексов ТЗИ. На данном этапе обучения путем предложения обучающемуся решить функциональные задачи формируются репродуктивные знания – умения, т.е. способность самостоятельно выполнить известную деятельность на основе ранее усвоенной теоретической основы деятельности. У обучающегося формируется ориентировочная основа деятельности, а процедурные знания постепенно трансформируются в умения.

Практические (процедурные) знания – знания «как» что-то сделать, т. е. знание процедур деятельности специалистов по ТЗИ с опорой на теоретические знания, – запоминаются значительно медленнее, чем теоретические, путем многократных повторений процедур. В процессе повторений и на основе теоретических знаний формируется ориентировочная основа деятельности [4] специалиста по ТЗИ на конкретных образцах техники, а процедурные знания постепенно трансформируются в умения и затем в навыки. При отсутствии повторений (тренировок) сложные навыки быстро утрачиваются.

На конечном этапе на основе усвоенного обобщенного способа деятельности по

обнаружению, измерению параметров, определению местоположения радиоэлектронных средств и выявлению ТКУИ обучающийся должен выполнить в изменившихся условиях путем самостоятельной трансформации известной ориентировочной основы деятельности поставленную задачу. Все действия обучающийся должен выполнять самостоятельно. В случае допущения ошибки обучающее воздействие меняется и формируется задание на устранение ошибки. После выполнения планового задания обучающемуся будет выдано сообщение «Задание выполнено» с указанием количества допущенных ошибок, тогда из меню команд можно вызвать процедуру формирования нового задания оператору. Задания разбиты на типовые варианты и генерируются случайным образом.

Задачи, решаемые АОС для подготовки специалистов по ТЗИ, определяются из общих задач управления обучением, которые включают в себя управление информационной моделью учебного элемента путем адаптации приема, способа обучения, содержания, объема и темпа предъявления учебной информации к особенностям обучающегося, к его ошибкам, действиям, качеству действий и контролируемым параметрам. Решение дидактической задачи осуществляется путем формирования способа и приема обучающего воздействия. В каждом практическом занятии необходимо выделить два основных вида обучающих воздействий:

- первое обучающее воздействие – предъявление изучаемого учебного элемента, его объяснение и описание (применяется при «теоретической» презентации);
- второе обучающее воздействие – предъявление учебной задачи (применяется для выяснения результативности первого обучающего воздействия при «теоретической» презентации и в качестве основного обучающего воздействия при «практическом» обучении).

В качестве сценариев автоматизированных учебных занятий в АОС необходимо включить «теоретическое обучение» и «формирование умений и навыков практической работы» на средствах и комплексах ТЗИ. Обучающее воздействие необходимо организовать таким образом, чтобы привить обучающемуся знания о назначении, состояниях, процессах и закономерностях функционирования средств ТЗИ, а в дальнейшем сформировать знание процедур деятельности по обнаружению, измерению параметров и определению местоположения радиоэлектронных средств, выявлению ТКУИ [5].

Теоретический курс должен содержать материал и об изучаемых средствах для обнаружения, измерения параметров и определения местоположения радиоэлектронных средств, и о способах выявления существующих ТКУИ. На практическом этапе обучающийся должен выбрать один из двух уровней освоения области деятельности: теоретическую или практическую подготовку.

Технология формирования знаний, умений и навыков специалиста по ТЗИ основана на детализации решаемых им задач. Главной целью данной методики является формирование у обучающихся уровня профессиональной компетентности, соответствующего требованиям федерального государственного образовательного стандарта и квалификационным требованиям, предъявляемым к специалистам по защите информации. Комплекс этих характеристик определяется исходя из профессиональных задач специалистов по ТЗИ, перечня и номенклатуры используемых средств и комплексов ТЗИ и конкретных условий выполнения требуемых действий.

Кроме того, при построении современного образовательного процесса нельзя ограничиваться применением одного вида технологии обучения, необходимо комплексное использование как общепедагогических технологий, так и современных технологий, появление которых обусловлено процессом информатизации общества в целом и образования в частности (компьютерное обучение, программированное обучение и др.). Кроме того, будущий специалист должен готовиться к решению задач в рамках своей профессиональной деятельности, поэтому в процессе обучения необходимо определенным образом как можно реалистичнее имитировать эту деятельность (технология контекстного обучения).

Проведя анализ средств автоматизации проектирования АОС, технических составляющих различных подходов, мы выделили основное направление совершенствования средств автоматизации проектирования АОС для подготовки специалистов по ТЗИ, которое заключается в использовании современных приемов и методов моделирования с применением средств вычислительной техники и информационных технологий. С учетом этого методика проектирования АОС для подготовки специалистов по ТЗИ может включать этапы, показанные на рис. 3.

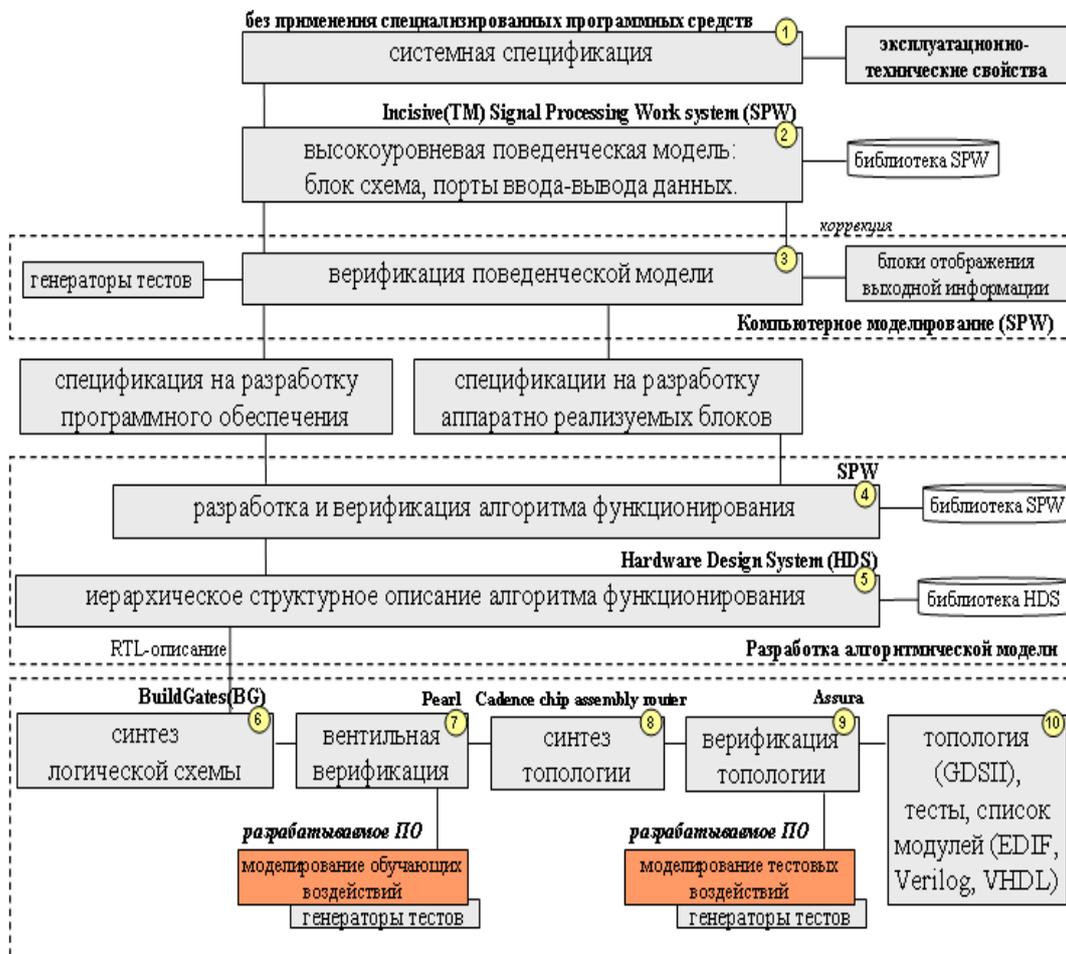


Рисунок 3. – Методика проектирования АОС для подготовки специалистов по ТЗИ

Данная методика предъявляет требования к архитектуре ИИС и структуре проблемно ориентированного программного обеспечения автоматизации проектирования АОС. Это дает возможность прорабатывать техническое воплощение основных модулей, сохраняя функциональную сущность подсистем и изменяя способы технической реализации на основе полного формирования и описания модели АОС.

Для разработки архитектуры и структуры программного обеспечения системы, а также для создания технической и проектной документации целесообразно использовать унифицированный язык моделирования UML. Разработку подсистемы и элементов системы, представляющих собой макеты АОС по типовым средствам и комплексам ТЗИ, необходимо производить в среде программирования Borland Delphi.

Таким образом, мы рассмотрели понятие профессиональной компетентности будущих специалистов по технической защите информации. Эффективность формирования профессиональной компетентности обучающихся обеспечивает разработанная интегрированная информационная среда с модулями АОС. Нами предложена методика проектирования АОС, составляющих основу ИИС, для формирования требуемого уровня

профессиональной компетентности специалистов по ТЗИ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борытко, Н.М. Профессионально-педагогическая компетентность педагога [Электронный ресурс] / Н.М. Борытко // Эйдос : интернет-журн. – 2007. – 30 сент. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/jornal/2007/09030-10.htm>.
2. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : метод. пособие / А. А. Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 207 с.
3. Военная доктрина Российской Федерации // Рос. газета. – 2014. – 30 дек.
4. Гальперин, П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин. – М. : Наука, 1976.–327с.
5. ГОСТ 34.003-90. Информационная технология. Комплекс стандартов на автоматизированные системы. Автоматизированные системы термины и определения [Электронный ресурс]. – Введ. 1992-01-01. – Режим доступа: <http://npropris.ru/wp-content/uploads/2015/09/ГОСТ-34.003-90.pdf>.
6. Запрудский, Н. И. Моделирование и проектирование авторских дидактических систем / Н. И. Запрудский. – Минск : Сэр-Вит, 2008. – 340 с.
7. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы [Электронный ресурс] : распоряжение Правительства РФ от 29 декабря 2014 г. № 2765-р. – Доступ из СПС «КонсультантПлюс».
8. Стадников, М. Д. Модель формирования профессионально-коммуникативной компетентности специалистов по технической защите информации с применением интегрированной информационной среды / М. Д. Стадников // Мир образования – образование в мире. – 2015. – № 4. – С. 259–272.
9. Стадников, М. Д. Формирование профессионально-коммуникативной компетентности специалистов по технической защите информации в контексте информационно-образовательной среды вуза / М. Д. Стадников, Э. П. Комарова // Вестн. Воронеж. гос. ун-та. Серия: Проблемы высшего образования. – Воронеж, 2016. – №1. – С. 104–108.

УДК 37

РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ К ПЕРЕДАЧЕ СВЕТОВОЗДУШНОЙ СРЕДЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ОСНОВАМ ЖИВОПИСНОЙ ГРАМОТЫ

Лубянов В.И.

DEVELOPMENT OF SKILLS TO DEPICT LIGHT AND AERIAL ATMOSPHERE IN TEACHING PAINTING

Lubyanov V.I.

В статье рассмотрены условия, способствующие развитию умения передавать особенности световоздушной среды в живописи. Раскрыто значение натуральных постановок для совершенствования навыков восприятия цвета, обусловленного характером среды, затронуты вопросы подбора предметов для учебных натюрмортов. Изложены общие принципы организации освещения натуральных постановок в связи с задачей отображения в живописи изменений тонально-цветового строя природы под воздействием среды. Проанализированы различные аспекты использования наглядности на занятиях живописью, дано описание наглядных пособий, демонстрирующих изменения предметного цвета в разных условиях освещенности. Описаны приемы настройки зрения, использование которых активизирует восприятие тоновых и цветовых отношений, обусловленных характером световоздушной среды.

In the article the author examines the conditions, which facilitate the development of the skill to transfer

specifics of light and aerial atmosphere in painting. He exposes the value of full-scale settings for improving the habits of perception of colour, caused by the nature of the atmosphere, touches upon the selection of objects for training still-lives. The article presents the general principles of the organization of the illumination of full-scale settings in connection with the task to reflect in the painting changes in the tone-color of life model affected by the environment. Different aspects of the use of visualization in teaching painting are analyzed, the description of the visual aids, which demonstrate changes of the object color in the different conditions of illumination is given. The author also describes methods of setting the vision, which is helpful in activating the perception of the tone and color relations, caused by the concord of light and aerial

Ключевые слова: живопись, световоздушная среда, цвет, этюд, тоновые и цветовые отношения, натурная постановка, освещение

Keywords: painting, concord of light and aerial, colour, study, tone and colour relations, full-scale setting, illumination

Развитие умения отображать многообразные влияния световоздушной среды на предметные цвета является одной из важнейших задач методики обучения живописи. Цвет предмета, будучи сравнительно постоянным, в то же время изменяется под влиянием разнообразных условий освещения. Кроме того, к предметным цветам в той или иной мере примешивается цвет воздуха, что практически незаметно на малых расстояниях, но ясно видно при восприятии ландшафтов с глубокими пространственными планами. В совокупности свет и воздух образуют ту среду, в которую всегда погружены воспринимаемые предметы. Показ особенностей световоздушной среды в живописи дает возможность правдиво передать впечатление от натурального мотива, убедительно отобразить пространство и материальные качества изображаемых объектов.

Те, кто приступает к освоению основ реалистической живописи, как правило, недостаточно учитывают влияние среды на предметные цвета. Активизация соответствующих качеств восприятия требует длительных и систематических занятий живописью, подкрепленных изучением теоретических основ изобразительной грамоты. Вопросы совершенствования навыков восприятия и воспроизведения световоздушной среды в живописи неоднократно затрагивались в методической литературе и диссертационных исследованиях [1], [2], [4], [5], [6], [7,] [10]. В то же время эти вопросы являются весьма многоплановыми, и вряд ли в ближайшем времени будет поставлена «окончательная точка» в их рассмотрении. Внимательный анализ этих вопросов убеждает в том, что ряд их аспектов требует дальнейшего осмысления.

Задача развития восприятия «цвета в среде» встает при подготовке специалистов всех профессий, предполагающих овладение живописной грамотой. Поиск оптимальных методических путей ее решения приобретает особое значение в условиях сравнительной ограниченности времени, отводимого на занятия живописью при обучении по ряду профессий, таких как учитель изобразительного искусства, дизайнер, художник декоративно-прикладного искусства и пр. На основе анализа литературных источников, а также опыта автора и его коллег, преподающих живопись в Академии архитектуры и искусств Южного федерального университета, можно выделить ряд условий, способствующих развитию умения воспринимать и передавать в изображении влияние световоздушной среды на предметные цвета.

Начиная с самых ранних этапов живописи нужно стремиться к тому, чтобы студенты уяснили различие между предметной окраской и цветом, обусловленным особенностями световоздушной среды. В этой связи можно вспомнить, что на одном из первых занятий по живописи в Академии художеств выдающийся художник-педагог П.П. Чистяков делал замес на палитре и предлагал студентам в точности воспроизвести его. После этого давалось задание изобразить этот же замес, но с учетом изменений цвета под влиянием освещения. Таким образом, студенты приобретали начальные навыки воспроизведения цвета с учетом особенностей среды.

Важным условием развития умения передавать световоздушную среду в живописи является организация натурной постановки. Подбирать предметы для постановок следует

исходя из конкретных учебных задач. Если, например, задание предполагает заострение внимания на моделировке светотеневых градаций, то в натюрморт следует вводить предметы со светлой и немного шероховатой поверхностью – в данном случае будут уместны гипсовые вазы или розетки несложной формы. Если же, допустим, ставится цель стимулировать развитие навыков передачи рефлексной взаимосвязи в живописи, то в постановке могут быть использованы предметы с гладкой поверхностью, на которых хорошо заметны отсветы от соседних объектов, – это могут быть, например, глазурированные кувшины или гладко отполированные изделия из металла. Для демонстрации особенностей рефлексного влияния желательно также вводить в постановки ярко окрашенные драпировки, поскольку чем выше цветовая насыщенность поверхности, тем заметнее рефлекс на расположенных рядом предметах. Кроме того, рефлекс ясно просматриваются на светлых предметах, что следует учитывать при организации постановок.

Немалое значение имеет освещение натуральных постановок. Умело организованное освещение дает возможность выявить особенности формы предметов постановки и повышает ее эстетические качества. Следует рекомендовать студентам писать этюды при разном направлении освещения относительно натуры – в условиях прямого, верхнего и бокового света, а также в контражуре. Это даст возможность почувствовать специфику различных условий освещенности, развить навыки светотеневой моделировки формы, активизировать живописное видение цвета.

Для развития навыков восприятия «цвета в среде» может оказаться полезным выполнение этюдов с одной постановки, но при разных условиях освещенности. Подобный методический прием применял еще В.А. Серов, который, будучи преподавателем Московского училища живописи, ваяния и зодчества, давал студентам задание писать одну и ту же постановку сначала возле окна, а потом в глубине мастерской при пониженной освещенности. Стоит, впрочем, оговориться, что, прежде чем предлагать выполнять подобные упражнения, следует соизмерять сложность учебной задачи и возможности студентов.

В ряде случаев желательно освещать постановки контрастным светом. Сильное освещение позволяет заострить внимание студентов на изменениях тонально-цветового строя натуры в зависимости от условий среды. При контрастном освещении, например, нередко можно наблюдать, что светлые поверхности в тени выглядят темнее, чем темные предметы на свету. Этим обстоятельством можно воспользоваться для того, чтобы показать студентам, что светлые поверхности далеко не всегда следует писать через светлые оттенки и, соответственно, темные предметы на свету в ряде случаев следует изображать не через темные тона. В целом же можно заметить, что следует максимально разнообразить условия освещения постановок – писать этюды при контрастном, рассеянном, естественном дневном и искусственном свете и т.д.

Одной из задач обучения живописи является развитие умения передавать в этюдах различие между естественным дневным и электрическим освещением. Экспериментально установлено, что, например, моток белых ниток при электрическом свете отражает больше оранжевых лучей, чем апельсин при дневном освещении [1, С. 138] Воспроизвести в полной мере подобные объективные различия средствами живописи не представляется возможным. Тем не менее, опытный живописец будет выполнять изображение постановки при электрическом свете в гораздо более теплой гамме, чем этюд этой же постановки при дневном свете. Если студенты длительное время пишут работы в одних условиях освещения (например, электрического), то формируется привычка к подобным условиям, теряется острота восприятия цветовых отношений, обусловленных характером среды. Как следствие, в этюдах наблюдается неубедительность передачи цветового строя натуры. Поэтому в учебной аудитории целесообразно чередовать выполнение заданий при дневном и электрическом освещении.

Для наглядной демонстрации особенностей дневного и электрического освещения

можно использовать следующий вариант организации натурной постановки. Между двумя находящимися рядом натюрмортами ставится перегородка. При этом на один из натюрмортов направляется свет электрического осветителя, в то время как натюрморт, расположенный с другой стороны от перегородки, освещается естественным дневным светом. При одновременном восприятии постановок отсутствует адаптация зрения к цвету освещения, что облегчает передачу в живописи влияния условий освещенности на колористический строй натуры.

Иногда для развития навыков отображения изменений цвета предметов под влиянием среды постановка при дневном освещении дополнительно подсвечивается источником электрического света. В этом случае разница между холодным дневным светом и тенями, на которые влияет теплое электрическое освещение, становится более заметной. Такая организация освещения помогает студентам отойти от упрощенного представления о цвете как свойстве поверхности предмета и сосредоточить внимание на том, как изменяются различные оттенки в зависимости от характера освещенности.

Подобного рода искусственная подсветка может использоваться не только при работе над учебным натюрмортом, но и при изображении человека. Иногда малоподготовленные студенты, выполняя этюды головы или фигуры, пытаются найти определенный «телесный цвет». Вместе с тем каждый, кто имеет серьезную живописную подготовку, знает, что следует не пытаться копировать конкретный цвет (например, цвет кожи), а искать тоновые и цветовые отношения в соответствии с наблюдаемыми в данной ситуации условиями среды. Практика показывает, что навыки, полученные при изображении фигуры с цветовой подсветкой, положительно влияют на качество работ, выполненных в других условиях освещения.

Более глубокому осмыслению принципов передачи световоздушной среды в живописи способствует ознакомление студентов с высказываниями известных художников. Например, различие между предметной окраской и «цветом в среде» имел в виду Э. Делакруа, когда говорил: «дайте мне грязи, и я напишу ею тело Венеры, если мне будет позволено поместить ее в окружение, которое я сочту нужным» [1, С. 93]. А, согласно парадоксальному, но по-своему весьма точному высказыванию Е.А. Кибрика, «живописцу следует забыть, какой цвет имеет предмет» [2, С. 222].

Значительный эффект в плане развития навыков передачи тоновых и цветовых отношений натуры в соответствии с условиями среды достигается активным применением наглядности. Для активизации восприятия «цвета в среде» могут использоваться различные наглядные средства – работы из методического фонда, репродукции произведений мастеров живописи, а также специально созданные наглядные пособия. Применение наглядности дает возможность заострить внимание на различных аспектах живописной грамоты, раскрыть ключевые принципы выполнения реалистического изображения.

При восприятии натурального мотива студент может замечать изменения цвета предметов в зависимости от условий среды, но в силу недостатка живописного опыта не всегда оказывается способен передать эти изменения в изображении. В свою очередь, наглядные средства демонстрируют не только влияние среды на предметные цвета, но и то, какими способами передается это влияние в живописи.

Наглядность широко применяется для показа изменений тонально-цветового строя одного и того же натурального мотива в различных условиях среды. Например, пособия могут демонстрировать различия цветового состояния одного и того же натюрморта при дневном и электрическом свете. Кроме того, как показывает практика, значительный обучающий эффект оказывает использование разработанных нами пособий, демонстрирующих изменение в распределении светотени на предметной форме в зависимости от направления освещения. В зависимости от учебных задач могут применяться различные варианты подобных пособий.

В творческом опыте крупных живописцев можно найти варианты изображения одного и того же натурального мотива в различных условиях световоздушной среды. В

качестве примера можно привести серии работ К. Моне, посвященные изображению Руанского собора, здания парламента в Лондоне или знаменитый цикл «Стога сена». Ознакомление с творчеством выдающихся художников дает возможность расширить представления студентов о принципах передачи световоздушной среды в живописи.

Использование наглядности стимулирует познавательную заинтересованность и способствует повышению учебной мотивации. Вместе с тем, важно чувствовать меру в использовании наглядности. При слишком большом объеме наглядного материала внимание студента может рассеиваться, отвлекаться на второстепенные детали в ущерб усвоению основных положений живописной грамоты.

Важную роль в развитии умения воспринимать влияние условий среды на тонально-цветовой строй природы играет развитие специальных приемов настройки зрения. В процессе восприятия натурального мотива важно уметь отвлечься от предметной окраски и сосредоточиться на отношении основных тонально-цветовых масс. Абстрагироваться от предметного цвета можно, если не сосредотачивать фокус зрения на конкретных объектах, а постараться «распустить глаз», воспринимая одновременно весь изображаемый мотив. Фокус зрения может быть задан на воображаемой плоскости, расположенной между живописцем и натурой. В подтверждение этого положения можно привести высказывание П.П. Чистякова, рекомендовавшего своим ученикам «мысленно иметь перед собой как бы стекло плоское» [1, С. 186].

В живописной практике могут использоваться материальные аналоги проекционной плоскости. К примеру, если смотреть на природу через видоискатель, то его края задают плоскость, на которую проецируются наблюдаемые объекты. При этом следует фокусировать взгляд на плоскости видоискателя, а не на воспринимаемых предметах.

Материальным прообразом проекционной плоскости может служить также стекло, через которое живописец смотрит на изображаемый мотив. По этому поводу вспоминается совет Р.Р. Фалька: «Смотреть на пейзаж надо так, словно он весь запечатлен на плоскости оконного стекла. В этом отношении сначала очень полезно писать пейзаж, который находится за окном» [9, С. 21].

Одним из распространенных приемов, облегчающих живописное видение тона и цвета в зависимости от условий среды, является прищуривание, дающее возможность в значительной мере отвлечься от предметной окраски и сосредоточить внимание на отношениях больших тонально-цветовых масс. Кроме того, существуют рекомендации смотреть «мимо и быстро», смотреть «как корова» и пр. Подобные советы направлены на то, чтобы воспринимать натуральный мотив расфокусированным зрением, при котором затрудняется предметное видение, но облегчается восприятие больших тоновых и цветовых отношений в соответствии с характером среды.

В связи с задачами развития умения передавать особенности световоздушной среды в живописи стоит затронуть некоторые вопросы работы на пленэре. Условия освещенности на открытом воздухе и в мастерской сильно отличаются. Это выражается как в характере освещения, так и в том, что на пленэре оно более изменчиво, чем в замкнутом помещении. Кроме того, на пленэре гораздо заметнее, чем в интерьере проявляется изменение цвета предметов по мере их удаленности от наблюдателя в соответствии с закономерностями воздушной перспективы.

Новизна условий пленэра по сравнению с выполнением заданий в учебной аудитории обуславливает некоторые затруднения у студентов при работе на открытом воздухе. С другой стороны, изменчивость тонально-цветового строя природы на пленэре является важным фактором активизации восприятия цвета, перехода к более глубокому пониманию принципов передачи световоздушной среды в живописи.

Для развития навыков отображения световоздушной среды на пленэре большое значение имеет работа над краткосрочными этюдами, выполняемыми за один сеанс. Основной задачей таких этюдов является передача больших тоновых и цветовых отношений природы в зависимости от состояния освещенности. При систематическом выполнении

подобных этюдов развиваются навыки отображения наиболее общих, существенных особенностей натурального мотива, что имеет значение в том числе и для дальнейшей успешной работы в учебной мастерской.

Таким, образом, развитие навыков передачи световоздушной среды в живописи обусловлено многими факторами, среди которых стоит выделить организацию учебных постановок и активное использование зрительной наглядности. В то же время решение этой важной дидактической задачи возможно лишь при комплексном подходе, предполагающем продуманное сочетание в учебном процессе различных методов, методических приемов и средств обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беда Г.В. Живопись. – М.: Просвещение, 1986. – 192 с.
2. Васильев А.А. К вопросу о методах преподавания живописи.: Сб. науч. тр. /Проблемы художественного образования /Отв. ред. В.И. Денисенко. – Краснодар: Изд-во Кубанского ун-та, 1999. С. 36 – 41
3. Кибрик Е.А. Работа и мысли художника. – М.: Искусство, 1984. – 255 с.
4. Кирцер Ю.М. Рисунок и живопись. – М.: Высшая школа, Академия, 1998. – 271 с.
5. Коробка Ю.В. Теоретическое и методическое обоснование живописного понимания и видения цвета. – Дисс. ... канд. пед. наук. – Краснодар, 1997. – 207 с.
6. Коробко Ю.В. Организация зрительного восприятия пространственных качеств цвета.: Сб. науч. тр. /Актуальные проблемы художественно-педагогического образования. Вып. IV. /Отв. ред. В.П. Зинченко. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГПУ, 2003. С. 133 – 137
7. Ломов С.П., Яшухин А.П. Живопись. – М.: АГАР, 1999. – 232 с.
8. Лубянов В.И. Организация учебных натюрмортов как условие эффективного развития живописных умений и навыков //Педагогические науки, 2015. №5. С. 40 - 43
9. Фальк Р.Р. Беседы об искусстве. Письма, воспоминания о художнике. – М.: Искусство, 1981. – 244 с.
10. Шашков Ю.П. Развитие восприятия и воспроизведения цвета и тона у студентов художественно-графических факультетов на начальном этапе обучения живописи: Дисс. ... канд. пед. наук. – М.: МПГУ, 2002. – 173 с.

УДК 37

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА КАК УЧРЕЖДЕНИЯ СПО В КОНТЕКСТЕ ЕГО ХАРАКТЕРИСТИК: СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА, СОДЕРЖАНИЕ

Магамадов Н.С.-Х.

THE FUNCTIONING OF PEDAGOGICAL COLLEGE AS THE SECONDARY PROFESSIONAL EDUCATION INSTITUTION IN THE CONTEXT OF ITS CHARACTERISTICS: THE NATURE, STRUCTURE, CONTENT

Magamadov N.S.-H.

В данной статье автор рассматривает вопросы профессиональной деятельности образовательного учреждения среднего профессионального образования (СПО), а именно педагогического колледжа, в общих направлениях, в частных – определяет сущность, структуру и содержание процесса функционирования такой организации с выявлением специфических характеристических особенностей.

In this article the author examines the professional activity of educational institutions of secondary professional education (SPE), namely, the pedagogical college in the common areas, in particular - defines the essence, structure and content of the process of functioning of the organization, identifying the specific characteristic features.

Ключевые слова: деятельность, образовательное учреждение СПО, особенность, педагогический колледж, процесс, содержание, специфика, структура, сущность, учреждение, функционирование, характеристика

Keywords: activities, educational institution, secondary professional education institution, feature, Teachers College, process, content, specificity, structure, nature, establishment, operation, characteristics

В данной статье целью является анализ деятельности педагогического колледжа в контексте рассмотрения его основных форм. Исходя из этого, перечислим основные исследовательские задачи, которые мы решаем по ходу достижения поставленной цели. К ним мы относим следующие, а именно:

Задача 1 – определить основные формы функционирования образовательного учреждения СПО на примере педагогического колледжа.

Задача 2 – рассмотреть сущностное определение каждой из основных форм функционирования образовательного учреждения СПО на примере педагогического колледжа.

Задача 3 – исследовать структуру каждой из основных форм функционирования образовательного учреждения СПО на примере педагогического колледжа.

Задача 4 – изучить содержание каждой из основных форм функционирования образовательного учреждения СПО на примере педагогического колледжа.

В данном случае прогнозируемый результат видится в том, что по ходу исследования, представленного в статье, автор в итоге будет располагать как определением основных форм функционирования, так и их сущностной, структурной и содержательной характеристикой, которая является системообразующей для образовательного учреждения СПО на примере педагогического колледжа.

Переходя к решению задачи 1, то есть к определению основных форм функционирования образовательного учреждения СПО на примере педагогического колледжа, мы имеем возможность сформулировать то основание, на котором и будет строиться решение данной задачи, а именно: основными формами функционирования образовательного учреждения СПО, то есть педагогического колледжа, являются те формы, которые характерны для его деятельности в двух видах:

Вид 1 – это формы общего направления, которые характерны для любой образовательной организации, в том числе и для образовательных организаций (учреждений) среднего профессионального уровня.

Вид 2 – это формы специфического направления, которые характерны только для образовательного учреждения СПО «Педагогический колледж».

Приступая к определению и рассмотрению форм общего направления образовательного учреждения СПО «Педагогический колледж», необходимо отметить, что их совокупность представлена теми основаниями, которые отражают комплекс основных видов функционирования любого образовательного учреждения среднего профессионального образования, а именно:

1. Нормативно-правовое функционирование.
2. Организационное функционирование.
3. Образовательное функционирование.
4. Воспитательное функционирование.
5. Методическое функционирование.
6. Деятельность по формированию профессионально-компетентностной составляющей функционирования образовательного учреждения.
7. Мониторинговая деятельность во всех направлениях функционирования.

8. Внесение корректив в комплекс деятельности по всем направлениям функционирования ОУ СПО.

9. Контрольное функционирование во всех направлениях за выполнением решений руководства по реализации корректив направлений деятельности.

10. Социальная ответственность педагогического колледжа с учетом внешней и внутренней среды.

Исходя из этих основных направлений функционирования, мы и определяем формы функционирования педагогического колледжа, основываясь на его специфике. К ним мы относим следующие:

– Теоретическая профессиональная деятельность педагогов и студентов педагогического колледжа.

– Теоретико-познавательная профессиональная деятельность всего педагогического коллектива в дополнительной форме.

– Практическая профессиональная деятельность всего коллектива педагогического колледжа.

– Практико-познавательная профессиональная деятельность дополнительного уровня всего коллектива педагогического колледжа.

При интеграции всех представленных форм мы получаем комплексную совокупность функционирования педагогического колледжа как образовательного учреждения среднего профессионально образования (СПО). В этом случае основные формы функционирования педагогического колледжа в контексте образовательного учреждения среднего профессионально образования принимают следующий вид:

1. Нормативно-правовая деятельность.

2. Организационная деятельность.

3. Образовательная деятельность:

3.1.1 Учебная деятельность общего уровня.

3.1.2 Учебно-познавательная деятельность дополнительного уровня.

3.1.3 Теоретическая профессиональная деятельность.

3.1.4 Теоретико-познавательная профессиональная деятельность дополнительного уровня.

3.1.5 Практическая профессиональная деятельность.

3.1.6 Практико-познавательная профессиональная деятельность дополнительного уровня.

4. Воспитательная деятельность:

4.1.1 Улучшение деятельности по эволюции аксиологии (ценностной системы взглядов).

4.1.2 Развитие индивидуально-личностных качеств, способствующих оптимизации профессиональной деятельности.

4.1.3 Формирование активной жизненно-гражданской позиции, патриотического сознания, правовой и политической культуры.

4.1.4 Развитие умений и навыков управленческой деятельности.

4.1.5 Сохранение и развитие духовно-нравственных традиций.

4.1.6 Улучшение общего физического состояния, ориентация на «здоровый образ жизни», привитие негативной реакции на наркотики, пьянство и антиобщественное поведение.

5. Методическая деятельность.

6. Деятельность по формированию профессионально-компетентностной составляющей.

7. Мониторинговая деятельность по всем направлениям деятельности.

8. Внесение корректив в комплекс деятельности.

9. Контроль за выполнением решений руководства по реализации корректив направлений деятельности.

10. Социальная ответственность педагогического колледжа в сфере внешней и внутренней среды.

Теперь переходим к сущностной характеристике выявленных форм основного процесса функционирования среднего образовательного учреждения – «Педагогический колледж». Поэтому дадим краткие сущностные смыслы определениям основных форм функционирования.

«Нормативно-правовое функционирование» представляет собой процесс осуществления совокупности основных государственных и дополнительных территориальных актов в деятельности каждого конкретного образовательного учреждения, в нашем случае – «Педагогического колледжа». Это прежде всего Конституции РФ и различные кодексы, а именно: гражданский, семейный, жилищный, административный, земельный, уголовный и т.д.

«Организационное функционирование» есть процесс реализации комплекса основных приемов, средств, методов и технологий, с помощью которых формирование профессиональной деятельности на начальной стадии – дифференцируется, то есть распределяется по уровням разных требований, а потом происходят исследовательские операции, необходимые для его комплексного выполнения.

«Образовательное функционирование» – это реализация основных целей учебной работы, представляющих собой интеграцию как выполнения стандартов образования среднего уровня, так и Программ, учебно-методических планов и т.д.

«Воспитательное функционирование» организации, то есть педагогического колледжа, представляет собой реализацию целей формирования и развития положительных личностных аксиологических, культурных, коммуникативных и др. качеств для успешного вхождения в современное общественное пространство.

«Методическое функционирование» педагогического колледжа есть процесс реализации множественной совокупности различных средств, методик и учебно-воспитательных технологий для обеспечения заданного образовательными стандартами определенных уровней знаний, умений и навыков как педагогического коллектива, так и, опосредованно, студенческого сообщества.

«Методическое функционирование» Педагогического колледжа есть процесс реализации множественной совокупности различных средств, методик и учебно-воспитательных технологий для обеспечения заданных образовательными стандартами определенных уровней знаний, умений и навыков как педагогического коллектива, так и, опосредованно, студенческого сообщества.

«Деятельность по формированию профессионально-компетентностной составляющей функционирования» педагогического колледжа является осуществление и проведение в жизнь основных и дополнительных компетенций, которые дадут возможность преподавателям и студентам быть в ракурсе высокой конкурентоспособности (компетентности) при любой конкурентной ситуации.

«Мониторинговая деятельность» во всех направлениях функционирования педагогического колледжа есть осуществление ряда диагностических операций по выявлению уровня подготовленности всех участников педагогического процесса: администрация, педагогический коллектив, студенческое сообщество и технический персонал колледжа.

«Внесение корректив в комплекс деятельности по всем направлениям функционирования» педагогического колледжа представляет собой процесс реализации решений руководства и всех остальных органов организации в основные формы жизнедеятельности организации с целью ее эффективизации и оптимизации.

«Контрольное функционирование во всех направлениях за выполнением решений руководства по реализации корректив направлений деятельности» есть совокупность всех видов контроля (текущего, выборочного, итогового; персонального, группового, коллективного; качественного и количественного, гендерного и половозрастного и т.д.),

которые проводятся как собственными силами колледжа, так и силами внешних проверяющих организаций и структур. «Социальная ответственность» педагогического колледжа осуществляется как в сфере внешней, так и внутренней среды. Как и любая организация, сам педагогический колледж осуществляет свое функционирование не в «безвоздушной» среде, а в пространстве социальной коммуникации, которая позволяет по-разному воздействовать на среду как внутри образовательного учреждения, так и за его пределами. А образовательная организация, имеющая педагогический, то есть высокообразовательный и воспитательный статус, обязана нести своей деятельностью в «люди» все хорошее, достойное и образцовое.

Далее переходим к рассмотрению структурно-содержательной компоненты направлений и форм функционирования Педагогического колледжа, то есть к совокупному решению задач 3 и 4.

Исходя из этого, и структура, и содержание определенных и систематизированных нами форм функционирования Педагогического колледжа имеет следующую компонентную и элементную наполняемость, а именно:

«Нормативно-правовое функционирование» исходит из регламентирующих документов разного уровня, которые по направлениям представляют собой такие, как: основной Закон страны, Приказы, Постановления, Пояснения, Добавления и т.д.

«Организационное функционирование» в контексте структурно-содержательного аспекта представляется, на наш взгляд, такими элементами как:

– Формирование коллективов (групп) руководства всех уровней Педагогического колледжа (директор, заместители, руководители всех направлений профессиональной деятельности педагогического колледжа, руководители методических объединений (групп), классных (групповых) руководителей и т.д.).

– Определение системы выбора и осуществления определенных организационных форм.

– Разработка, составление и представление на обсуждение «Общего плана работы педагогического колледжа на определенный временной период.

– Осуществление прогностических операций на короткий и длинный временные периоды для «Педагогического колледжа».

– Осуществление управления всем комплексом различных направлений функционирования колледжа.

– Работа, направленная на приведение в сбалансированный вид разных составляющих компонентов «Педагогического колледжа» и, главное, ее персонала: как педагогического, так и иного.

– Функционирование комплекса процедур по контролю всего учреждения СПО - «Педагогический колледж».

– Деятельность, направленная на неукоснительное выполнение Стандартов Программ и Планов СПО, познания, воспитания и практической работы.

Итак, в данной статье выявлены факторы функционирования образовательного учреждения «Педагогический колледж», определены и охарактеризованы в кратком виде сущностные и структурно-содержательные компоненты его деятельности с определением их основных характеристик и составных элементов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Благов Ю.Е. Корпоративная социальная ответственность: эволюция концепции. – СПб.: СПбГУ, 2010.
2. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетенции педагога //Педагогика. – 2003. – № 10.
3. Гаврилюк В.В., Сорокин Г.Г., Компетентностный подход в профессиональном образовании// Образование и общество. 2006. № 3.

4. Дружилов С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход // Сибирь. Философия. Образование. – Научно-публицистический альманах: СО РАО, ИПК, г. Новокузнецк. – 2005 (выпуск 8). – с. 26-44.
5. Зарецкий А.Д., Иванова Т.Е. Корпоративная социальная ответственность: мировая и отечественная практика: учебное пособие. Издание 2-е, доп. и перераб. — Краснодар: Просвещение-Юг, 2013. — 360 с.
6. Коджаспирова Г.М. Педагогика: Учебник. – М.: Гардарики, 2004. 528 с.
7. Корпоративная социальная ответственность: управленческий аспект: монография / Под общ. ред. И. Ю. Беляевой, М. А. Эскиндарова. М.: КНОРУС, 2008.
8. Корпоративная социальная ответственность: экономические модели — мораль – успех – устойчивое развитие. Ред. и сост. А.Н. Крылов. — М.: Икар, 2013.
9. Кучугурова Н.Д. Формирование профессиональной компетенции будущего специалиста // Проблемы и перспективы педагогического образования в 21 веке. – М., 2000.
10. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя // Педагогика. – 2001. - №10.
11. Максимченко Т.В. Современная модель методической деятельности учреждения среднего профессионального образования // Журнал «Научные исследования в образовании». 2010. № 4.
12. Образовательный портал ОПОП СПО: обращение к электронному ресурсу: http://www.education.vsu.ru/ru/edu_program/middle_prof_obr/ (Дата обращения: 15.09.2016).
13. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Пер. с англ. – М., «Когито – Центр», 2002.
14. Сергеева Т.А., Уварова Н.М. Максимченко Т.В. Как создать эффективную методическую службу. - М.: «Интеллект-Центр», 2003. - 80 с.

УДК 37

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА

Милушева Г.М.

METHODOLOGICAL BASES OF FORMATION OF THE GENERAL CULTURE OF STUDENTS OF MEDICAL COLLEGE

Milusheva G.M.

В статье рассматривается феномен культура с различных научных точек зрения. Аргументируется связь культуры с творческой деятельностью. Анализируются аксиологические аспекты культуры. Дается авторское определение общей культуре медицинского работника как универсальной личностной системы. Акцент делается на методологические подходы формирования общей культуры: культурологический, аксиологический, субъектно-личностный, и диалогический.

In article the phenomenon culture from various scientific points of view is considered. Connection of culture with creative activity is reasoned. Axiological aspects of culture are analyzed. Author's definition is given to the general culture of the health worker as universal personal system. The emphasis is placed on methodological approaches of formation of the general culture: culturological, axiological, subject and personal, and dialogical.

Ключевые слова: культура, деятельность, творчество, общая культура медицинского работника, методология, методологические подходы

Keywords: culture, activity, creativity, values and common culture of health worker, methodology, methodological approaches

Профессиональную компетентность в сфере медицинской деятельности

современные исследователи трактуют как необходимый компонент приобщения будущего медицинского работника к общей культуре, понимаемой в качестве высшего проявления человеческой образованности и профессионализма соответствующего специалиста [6, С. 74].

Рассмотрение сущностных, феноменологических характеристик категории культуры требует учесть следующий факт: данная категория трактуется весьма неоднозначно. В частности, существует множество определений культуры, и это происходит потому, что в любом толковании акцент делается на определенные характерные стороны понятия культура. При этом в силу масштабности данного явления ни одно из его определений не может быть полностью окончательным и исчерпывающим [8].

Все многочисленные определения культуры можно классифицировать по следующим основаниям: описательные определения, интерпретирующие культуру в качестве общей системы человеческой деятельности и отношений; исторические определения, трактующие культуру как социальное наследие общества; нормативные определения, представляющие культуру в контексте совокупности норм и правил, регулирующих социальное поведение человека; социально-психологические определения, трактующие культуру в качестве совокупности форм приобретенного поведения, являющихся результатом социализации личности в единстве процессов социальной адаптации и соответствующей самореализации человека в обществе; структурные определения, характеризующие культуру в аспекте разноплановых моделей или целостной системы взаимосвязанных социокультурных явлений; генетические определения, понимающие культуру в качестве результата адаптации социальных групп и слоев к среде своего обитания [8].

Несмотря на многочисленность и разнообразность определений культуры, анализ многочисленных источников позволяет выявить основные сущностные характеристики этого явления [13]. Множество разнородных культурологических теорий и объясняется, прежде всего, ее опорой на подходы к культуре разных наук и гипостазирование, абсолютизацию, возведение на философско-категориальный уровень каждого из этих частнонаучных по сути своей подходов [11].

Наиболее общая характеристика обусловлена этимологией понятия культура, которая трактуется многозначно. Некоторые ученые рассматривают культуру как воздвигание, развитие, воспитание; другие обращают внимание на то, что культура происходит от слова культ, что предполагает поклонение, почитание человеком, того, что является для него значимым [8]. Остановимся более подробно на обозначенных аспектах.

Неразрывную связь культуры с творческой деятельностью, которая обусловлена креативными способностями личности, проявляющимися в преобразовании личностью себя и окружающей действительности, подчеркивают многие отечественные исследователи. В этом аспекте культура - это природа, которую преобразовывает человек, утверждая при этом себя в качестве личности. Творческая деятельность как разноплановая человеческая активность, имеющая определенный культурный результат, выступает связующим механизмом человека с природой [1].

При характеристике категории творчества необходимо учитывать неоднозначный подход к трактовке связи этого явления с явлением деятельности. Многие отечественные исследователи (В.Н. Дружинин, Я.А. Пономарев) рассматривают творчество и деятельность как разные феномены [9].

Исследователи аргументируют обозначенное отличие следующим образом: для деятельности характерна полная идентичность первоначально поставленной цели и полученного результата, для творчества, наоборот рассогласование первоначальной цели и результата, то есть получение так называемого побочного (ранее не запланированного) продукта.

Другие исследователи полагают, что деятельность и творчество явления одного порядка. Весь вопрос состоит в наличии тех или иных субъективных и объективных

условий деятельности. В одном случае деятельность репродуктивна, в другом - продуктивна.

При этом творческая деятельность характеризуется надситуативной активностью, при которой с позиции субъекта человек способен выходить из границ ситуативных требований и регламентаций, формулировать деятельностные цели в определенной мере избыточные по отношению к ранее запланированным, преодолевать при этом внешние и внутренние ограничения (барьеры) деятельности, получая творческий результат, основными признаками которого являются новизна и ценность. И если новизна это отличие творческого результата от всего ранее произведенного (как в общем социокультурном, так и в субъективно-личностном аспекте), то под ценностью следует понимать способность этого продукта удовлетворять культурные потребности отдельного человека, социальных групп и общества в целом [17], учитывая особенности формирования сознания этнокультурных маргинальных групп [3].

Таким образом, креативные свойства культуры неизбежно актуализируют ее аксиологическую сущность, то есть диалектическую связь и взаимообусловленность с явлением ценности.

Категория ценности существует в научно-гуманитарном обиходе с 60-х годов XX столетия. Именно в это время в обществе и соответствующих гуманитарных науках возник устойчивый интерес к этическим проблемам человека, нравственности, гуманизму, к субъективному миру личности в целом. В числе первых ученых, актуализирующих аксиологическую проблематику в отечественной науке был В.П. Тугаринов, разработавший систему понятий и категорий, в которых отражается системная целостность социальных явлений, выступающих в качестве ценностей [19].

Сущностные характеристики явления ценности будут рассмотрены ниже, на данном этапе акцентируем внимание на общем аксиологическом значении феномена культуры. Отечественные исследователи определяют феноменологические свойства категории культура в аксиологическом контексте следующим образом: культуру правомерно трактовать как совокупность ценностей, носителем которых является личность, социальная общность и общество в целом. Данная совокупность систематизирует ценностно-ориентационный слой культуры, обуславливающий, в свою очередь, личностные и социальные духовно-нравственные идеалы, общественные ценностные ориентации и соответствующие нормы человеческого бытия и поведения. Ценностно-ориентационный уровень культуры детерминирует индивидуальное самоопределение личности, определяя понимание человеком смысла своей жизни, его представление о морали, долге, чести, достоинстве. Обозначенный культурный слой формирует наиболее общие механизмы социального контроля над поведением личности: механизм внешних общественных запретов, осуществляемых социальными институтами, и внутренний механизм контроля, запрещающие функции которого обусловлены нравственным переживанием человеком ответственности перед обществом и самим собой, чувством долга, совести и вины [14, С. 23].

Предмет нашего анализа требует обращения к понятиям профессиональная культура и общая культура медицинского работника. Сказанное выше позволяет актуализировать обозначенные понятия в качестве компонентов субъективной культуры личности специалиста.

Профессиональная культура медицинского работника представляет собой определенную совокупность специальных знаний, качеств, умений, навыков, профессионально обусловленных чувств и ценностных ориентаций личности, которые находят свое проявление в предметно-трудовой медицинской деятельности, и обеспечивает ее высокую эффективность. При этом обозначенная культура включает в себя разнообразные структурные компоненты и модели поведения специалиста в медицинской профессии, а также аспекты общей культуры его личности [15]. В свою очередь под общей культурой медицинского работника следует понимать универсальную личностную систему,

включающую в себя структурированный социокультурный опыт, представленный качествами личности, которые обуславливают нравственное отношение специалиста к себе и окружающему миру, к своей профессии, профессиональной деятельности, готовность и стремление к личностному и профессиональному развитию и самообразованию [16]. Рассмотрим теперь методологические основы формирования общей культуры у студентов медицинского колледжа.

Методология (от греч. *methodos* - способ познания и *logos* – учение, слово) представляет собой систему принципов, подходов и методов, являющихся основой для любой науки. При этом методологическое знание может выступать в форме определенных предписаний, прямых указаний к конкретной научно-исследовательской деятельности (Э.Г. Юдин). Методология науки в своем основании структурируется системой тех или иных методологических подходов. «Системная методология позволяет рассматривать общество как целостную систему, а социальные явления как системные, выполняющие определенные системные функции» [4, С. 21-27]

В своем функциональном значении методологический подход: детерминирует авторское видение, понимание и интерпретацию определенных социокультурных явлений, фактов и событий; выполняет роль своеобразного научно обоснованного нормативно-аксиоматического эталона их (явлений, фактов, событий) системного анализа [2, С. 21]. При этом важно понимать, «что ни один отдельно взятый подход не исчерпывает методологической характеристики исследовательской деятельности, в связи с этим в каждом конкретном исследовании чаще всего реализуется их некоторая совокупность» [2, С. 24]. Исходя из этого, рассмотрим систему методологических подходов к формированию общей культуры студентов медицинского колледжа.

Логика осуществленного выше анализа позволяет констатировать следующее: системообразующим подходом, обуславливающим необходимую целостность методологической основы формирования общей культуры студентов медицинского колледжа является культурологический подход. Культурологический подход определяет возможность актуализации и всестороннего анализа одной из наиболее сложных проблем педагогической науки и образовательной практики - проблемы обоснования педагогически целесообразного образа культурного человека и, в частности, практической реализации в образовательном процессе идеи гармонично и всесторонне развитой личности. Поэтому культуросообразность образования можно определить, исходя из того, способствует ли оно раскрытию личностной культуры каждого субъекта образовательного процесса и ее соответствующему росту [2, С.79-80].

Как было сказано выше, культура имеет выраженное аксиологическое значение, поэтому логическим проявлением культурологического подхода к формированию общей культуры студентов медицинского колледжа является аксиологический подход. В связи с этим рассмотрим понятие ценность.

Анализ работ отечественных и зарубежных авторов прошлого и настоящего позволяет установить следующее:

- категория ценности применима только к человеческому, социокультурному миру. В этом контексте понятие «ценность» используется для актуализации личностного, социального и культурного значения для человека и общества различных явлений действительности, которые при определенных субъективных и объективных условиях могут выступать в качестве ценностей.

- ценности не первичны, они производны от соотношения природного и социального мира и человека, подтверждая значимость того, что создал человек в процессе своей жизнедеятельности. В свою очередь значимость социокультурных предметов, явлений, событий возникает в процессе их оценки личностью и социумом в контексте соответствия или несоответствия индивидуальным и групповым социокультурным потребностям. Поэтому ценность имеет значение, в качестве источника (или средства) удовлетворения обозначенных потребностей [19, С. 269].

- ценности характеризуются предметностью и субъектностью. Предметными ценностями выступают природные и социокультурные предметы, явления и события, оцениваемые по таким критериям, как добро - зло, справедливое - несправедливое, красивое - безобразное, истинное - ложное.

Под субъектными ценностями понимают социальные критерии, образцы, стандарты, являющиеся основаниями оценок. Они существуют и функционируют в индивидуальном и общественном сознании в качестве норм и идеалов, детерминирующих поведение человека и социальных групп. При этом идеал, в специфическом этическом значении характеризуется как определенный универсальный социокультурный стандарт, дающий представление: о наиболее общих, универсальных и, как правило, абсолютных нравственных представлениях о благом и должном; образе совершенства в отношениях между людьми; высшем образце нравственной личности» [7, С. 233]. Первое значение идеала, является основополагающим и предполагающим наличие определенной системы нравственных ценностей, выступающих в качестве эталонов должного. При этом должное, проявляясь в моральном долге человека перед обществом является общезначимым моральным компонентом личности, ведущим механизмом функционирования которого является человеческая совесть [18, С. 591].

Следующим методологическим подходом к формированию общей культуры студентов медицинского колледжа является субъектно-личностный подход. Данный подход опирается на такие категории, как личность, развитие личности, субъект деятельности.

В наиболее общем аспекте личность является системным качеством, которое приобретает индивидом в предметной деятельности и общении, и характеризующее человека в контексте его включенности в общественные отношения. Понятие личности определяется: человеческой активностью, то есть стремлением человека расширять сферу своей деятельности, выходить за пределы ситуативно заданного; направленностью, представленной устойчивой доминирующей системой мотивов - интересами, убеждениями; глубинными смысловыми образованиями, формирующимися в совместной деятельности и общении с другими людьми; степенью осознания своих отношений к социокультурной действительности.

В свою очередь развитие, по мнению современных исследователей, является основным способом бытия личности. Развитие личности выражает основную потребность человека как универсального социокультурного существа - постоянно выходить за пределы своего бытия, достигать новых возможностей своей человеческой сущности [1].

В целом, современный уровень состояния науки позволяет сделать вывод о том, что развитие личности - это многоплановый процесс становления внутреннего потенциала человека в качестве его готовности к осуществлению саморазвития и самореализации в контексте уже имеющихся и новых возникающих жизненных задач различной степени сложности. Исходя из этого развитая личность - это человек, владеющий «знанием - результатом человеческого познания» [5, С. 53-55], способами творческой деятельности и эмоционально-чувственным отношением к миру.

Необходимо подчеркнуть, что важнейшим результатом становления личности является высокий уровень развитости творческого потенциала человека. Для достижения такого результата необходимо, чтобы он стал субъектом своей деятельности.

Постановка вопроса о личности как субъекте деятельности в отечественной психологии принадлежит отечественному ученому С. Л. Рубинштейну. Исходя из принципа единства сознания и деятельности, С. Л. Рубинштейн отмечал, что деятельность человека обуславливает формирование его сознания, а сознание, в свою очередь, по мнению исследователя, выступает как внутреннее, субъективное условие по отношению к конкретной деятельности, инициатором которой является сам человек как деятельностный субъект [18].

Понятие субъект не просто обозначает человека действующего. Оно исходно определяет в человеке личностное, обуславливает выбор способов осуществления действий, осознания мира в зависимости от социальной позиции личности, от степени сформированности у человека тех или иных ценностных ориентаций. Через понятие субъекта поэтому передается и мера человеческой активности, и социальная сущность сознания, действий, отношений личности [1, С. 45]. Это определяет человеческую возможность саморегуляции своей деятельности, изменения человеком своих социальных позиций по ходу ее осуществления.

Необходимо отметить следующий факт: развитие человека как субъекта происходит в условиях диалектического единства репродуктивной и продуктивной, творческой деятельности. В частности, Г.В. Никитин и В.Н. Романенко характеризуют творческую активность в контексте единства нормативного и ситуационного поведения личности. Нормативное поведение является внешне детерминированным (адаптивным), основанным на знаниях, умениях, навыках, стандартных деятельностных приемах, которые являются результатом репродуктивной деятельности человека. Ситуационное поведение, имеющее преобразующую значимость, связано с такими качествами личности, как воображение, фантазия, умение человека взглянуть на проблему с нестандартной стороны. Такое поведение проявляется в продуктивной человеческой деятельности.

Исследователи утверждают, что подлинное творчество, обладающее личностной и социальной значимостью возникает на точке перехода одного типа поведения (и деятельности) в другой [9].

Диалогический подход к формированию общей культуры студентов медицинского колледжа обусловлен тем, что культура как социальное и психологическое явление имеет выраженный коммуникативный характер. Ни одна субъективная культура личности не существуют изолированно. В процессе бытия люди постоянно обращаются к своему прошлому, к опыту других людей или к опыту социальных групп [8].

Диалогический подход в наиболее общем методологическом значении обусловлен содержанием категорий нравственность и духовность. Понятие нравственность определяется возможностью субъекта к нравственному выбору, его способностью к правильной моральной ориентации в системе координат добра и зла. Способность человека к такому выбору и такой ориентации порождается именно культурой [12]. В свою очередь, духовность - своеобразный нерв нравственности, ее внутренняя проекция на человеческую субъектность. Именно в атмосфере подлинной духовности формируется тот общий смысловой фон, благодаря которому субъект оказывается в естественных условиях нравственного создания себя как другого. Только в духовности нравственность способна обрести собственную универсальную меру, собственный внутренний смысл. Необходимым внутренним планом нравственного самоопределения субъекта выступает его духовность как открытость внешнему социокультурному миру [12].

Методологическое значение диалогического подхода к формированию общей культуры будущих медицинских работников также можно рассматривать в качестве системы общих принципов организации и осуществления педагогического общения в соответствующем образовательном процессе. В качестве обозначенных принципов правомерно актуализировать следующие положения: равенство позиций участников педагогического общения, при котором осуществляется взаимное воздействие субъектов образовательного процесса друг на друга, формируется способность встать на позицию другого; отсутствие оценок, полное принятие личности другого таким, какой он есть (если речь не идет об аморальных качествах партнера по педагогическому общению), уважение и доверие к нему; формирование у участников педагогического общения сходных установок относительно одной и той же образовательной ситуации, позволяющих развивать механизм взаимной идентификации; особая эмоциональная окраска педагогического общения, искренность и естественность проявления эмоций, взаимное проникновение участников

общения в мир чувств и переживаний друг друга, способствующих возникновению эмпатийных переживаний [10].

В целом использование культурологического, аксиологического, субъектно-личностного, и диалогического подходов в качестве методологической основы образовательного процесса позволяет создать целевые, содержательные и технологические условия для формирования общей культуры студентов медицинского колледжа - будущих медицинских работников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. - М., 1980. - 423 с.
2. Бобрышов С. В. Историко-педагогическое исследование развития педагогического знания: методология и теория: монография. - Ставрополь: Изд-во СКСИ, 2006. – 300 с.
3. Вергун Т.В., Колосова О.Ю. Особенности формирования сознания этнокультурных маргинальных групп / В сборнике: Семья. Общество. Государство: история и современность - III материалы Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием). ФГБОУ ВПО «Российский государственный социальный университет» в г. Ставрополе; под редакцией: Гударенко Р.Ф., Ряснянской Н.А., Автомоновой М.В.. 2014. С. 224-234.
4. Гончаров В.Н. Общественная информация в системном представлении // Гуманитарные и социально-экономические науки. - 2009. - № 2. - С. 21-27.
5. Goncharov V.N. Public information and public knowledge // European Journal of Natural History. - 2010. - № 1. - С. 53-55.
6. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). - М.: Изд-во Совершенство, 1998. - 608 с.
7. Гусейнов А.А., Апресян Р. Г. Этика. - М.: Гардарики, 1998. - 453 с.
8. Дворникова Е. Н. Культура как базис формирования культурной идентичности и толерантности личности в процессе изучения гуманитарных дисциплин в вузе: монография. – СПб: Наука, 2009. – 354 с.
9. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб.: Питер Ком, 1999. - 412 с.
10. Зиновьев Д.В. Повышение педагогического мастерства будущего педагога на основе формирования социокультурной толерантности: дис. ... канд. пед. наук. - Красноярск, 2000. - 196 с
11. Каган М.С. Философия культуры. - СПб, 1996. - 534 с.
12. Клушина Н.П. Аксиологические основы работы с молодежью.- Ставрополь: СКФУ, 2014. – 128 с.
13. Колосова О.Ю. Экологическая картина мира в культуре информационного общества: монография / О.Ю. Колосова; Федеральное агентство по образованию, ФГОУ ВПО «Южный федеральный ун-т», Сев.-Кавказский науч. центр высш. шк.. Ростов-на-Дону, 2009.
10. Марков А.П. Аксиологические и антропологические ресурсы национально-культурной идентичности: Дис... докт. культурол. наук. - СПб., 2000. - 384 с.
11. Маркова А.К. Психология профессионализма. - М., 1996. - 322 с.
12. Мартыненко О.И. Формирование общей культуры будущего специалиста в системе «колледж - вуз»: автореферат дисс... канд. пед. наук - Астрахань, 2009. - 23 с.
13. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности. - М.: ТОО Горбунок, 1992. - 224 с.
14. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - Спб., 1999. - 591 с.
15. Тугаринов В.П. О ценностях жизни и культуры. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1960. - 156 с.

УДК 37

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД – ОСНОВА МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Мутусханова Р.М.

COMPETENCE APPROACH – BASIS OF A TECHNIQUE OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF STUDENTS OF HIGH SCHOOL SPEECH

Mutuskhanova R.M.

В статье рассматривается проблема билингвальной профессионально-ориентированной подготовки конкурентоспособных специалистов в процессе обучения русскому языку в техническом вузе. Определены и сформулированы стратегические цели, задачи и механизмы реализации содержательного, структурного и личностного компонентов учебного процесса при реализации компетентностного подхода

The article examines the problem of bilingual vocational-oriented training of competitive specialists during the study of Russian language in schools of higher learning. There were identified and formulated strategic goals, objectives, and mechanisms for implementing the content, structural and personal components of the educational process in the implementation of the competence-based approach to high school.

Ключевые слова: профессиональное образование, компетентностный подход, билингвальное и профессионально-ориентированное обучение, профессионально-речевая компетентность, билингвизм, конкурентоспособность

Keywords: professional education, competence approach, bilingual and vocational-oriented training, competence, competitiveness

Российская образовательная система давно апеллирует к одной из наиболее актуальных на сегодняшний день парадигм – компетентностному подходу. Компетентностный подход восходит к понятию «компетенции», которое сформулировал американский лингвист Н. Хомский, связывая его употребление с мышлением, реакцией на использование языка, с навыками и т.д., то есть что связано с самим говорящим, с опытом самого человека. «...мы проводим фундаментальное различие между компетенцией (знанием своего языка говорящим – слушающим) и употреблением (реальным использованием языка в конкретных ситуациях) [6, С.25]. Только в идеализированном случае...употребление является непосредственным отражением компетенции. В действительности же «оно не может непосредственно отражать компетенцию...противопоставление, вводимое мною, связано с сосюрсовским противопоставлением языка и речи, но необходимо... скорее вернуться к гумбольдтовской концепции скрытой компетенции как системы порождающих процессов» [2, С.11].

Сегодня в рамках Болонского процесса компетентностный подход рассматривается, как «инструмент усиления социального диалога высшей школы с миром труда, средством углубления их сотрудничества и восстановления в новых условиях взаимного доверия» [3, С.10].

Исследования трудов В.И. Байденко, Г.Э. Белицкой, Л.И. Берестовой, Н.А. Гришановой, Н.В. Кузьминой, В.Н. Кунициной, А.К. Марковой, Н.Г. Печенюк, Дж. Равена, Н.Ф. Талызиной, Р. Уайта, Л.Б. Хихловского, Н. Хомского, А.В. Хуторского и др., а также анализ другой литературы по этой проблеме, особенно ее историографию, показывают всю сложность, многомерность и неоднозначность трактовки как самих понятий «компетенция», «компетентность», так и основанного на них компетентностного подхода к процессу и результату образования. В процессе анализа литературных данных мы рассматривали различные виды компетентности:

профессиональной, речевой, лингвистической, межличностной коммуникации и др.

Применение компетентного подхода в российской системе образования подразумевает оценивание с позиции соответствия подготовленного вузом специалиста целой совокупности «компетенций, отражающих требования к подготовке специалиста (установленные, прежде всего, в федеральных государственных образовательных стандартах), специфику профессиональной деятельности, требования работодателей, а также социальные и личностные ожидания самого обучаемого» [5, С.60].

Разные варианты обучения и модели формирования профессиональной компетентности, основанные на использовании возможностей личности, на адаптивном, коммуникативном и проблемном и др. подходах разрабатываются в последние десятилетия. Это организационно-деятельностные игры (Г.П.Щедровицкий), формы и методы «активного обучения»: анализ конкретных производственных ситуаций, ролевые и деловые игры, методы имитационного моделирования, позволяющие не только познавать мир, но и творить его.

Расширение международных контактов, связанное с межкультурной коммуникацией, нацелено на формирование «бикультурной языковой личности» (И.И.Халева, 1999). Русский язык на достаточно большом языковом пространстве становится средством повышения уровня знаний в рамках своей специальности и формирования профессиональной направленности студента. «В русском языке слово «компетенция» означает совокупность юридически установленных полномочий, прав и обязанностей конкретного органа или должностного лица. Однако влияние англоязычных источников изменило его значение: «компетенция - область деятельности, значимая для эффективной работы организации, в которой индивид должен проявить определенные знания, умения, поведенческие навыки, гибкие способности и профессионально важные качества личности» [3, С.5].

В субъектах РФ сегодня русский язык в немалой степени является средством общения специалистов. Таким образом, в условиях национального региона, с одной стороны, знание русского языка стало необходимым атрибутом профессионализма (может быть больше знания иностранных языков), что требует конкретизации и актуализации профессионально-лингвистического обучения.

Профессиональная направленность изучения русского языка, несомненно, влияет на процесс практико-ориентированной подготовки региональных специалистов технического профиля, чем и продиктована необходимость совершенствования владения русским языком как профессиональным средством общения: понимать устную речь, самому правильно говорить, читать; устно и письменно отвечать на вопросы, аннотировать и переводить тексты по специальности, воспроизводить прочитанное в полном и сокращенном виде; вести диалог на профессиональные и бытовые темы.

Работа с аутентичными текстами содействует овладению русским языком в необходимой степени. Профессионально ориентированный текст представляет собой, с одной стороны, учебный материал, иллюстрирующий функционирование элементов языка в их употреблении, а с другой стороны – это конечный результат процесса обучения русскому языку. Текст как целостная языковая единица состоит из ряда коммуникативных единиц, в совокупности образующая связную речь. Все компоненты текста (слова, предложения, абзацы) взаимосвязаны и взаимообусловлены и лишь во взаимосвязи создают связную монологическую или диалогическую речь. Всю систему работы над текстами следует строить в двух аспектах.

Первый аспект – совершенствование умений и навыков чтения текста, понимания его содержания и пересказа с опорой на знание синтаксиса простого и сложного предложений.

Второй аспект – анализ текста, во-первых, структурно-композиционный, цель которого ознакомление студентов с закономерностями организации коммуникативных элементов текста в конечную коммуникативную единицу – связный научный текст; во-

вторых, лингвистический анализ текста, в частности выделение формально-грамматических средств связи, организующих сложные синтаксические целые (абзацы) и текст в целом. Исходя из названных аспектов работы над текстом строится система упражнений, закрепляющие лексические, морфологические, синтаксические категории, рассматриваемые в связной речи.

Формирование языковой компетентности в условиях профессионального образования описали Абдулгалимов Р.М., Артюхова Т.Ю., Баженова И.В., Беглова Е.И., Билогорка М., Мороз Т., Жданова Е.Ю., Кузенко В.В., Манаенкова М.П., Петрова О.Ю., Рубина Г.В., Селиверстова Л.И., Тепленёва И.А., Федотова Т.В. и др.

Следует пояснить, что содержание понятия «компетентность» значительно шире таких понятий, как «знания» или «умения», или «навыки». Анализируя термины «компетентность» и «компетенция», проведем различие между данными понятиями. Ряд авторов отмечает, что «компетентность выступает в качестве результата научения (обученности), в то время как компетенция - это компетентность в действии. При этом выделяются такие оценочные параметры, как усвоение (знаний, навыков, умений) и применение (имеющее отношение к выполнению деятельности)» [2, С. 42].

Разные стороны формирования языковой компетентности исследователи рассматривают в процессе обучения на первом курсе, в области проведения и презентации результатов обучения студентов вузов; поднимают проблему повышения уровня языковой грамотности студентов неязыковых специальностей; обосновывают необходимость формирования языковой компетентности студентов в области профессионально функционального стиля русского языка на разных этапах образовательного процесса.

По мнению ряда российских ученых, в качестве концептуального определения возможно принятие формулировки, предложенной в европейском проекте TUNING: «...понятие компетенций и навыков включает знание и понимание (теоретическое знание академической области, способность знать и понимать), знание как действовать (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям), знание как быть (ценности как неотъемлемая часть способа восприятия и жизни с другими в социальном контексте). Компетенции представляют собой сочетание характеристик (относящихся к знанию и его применению, к позициям, навыкам и ответственности), которые описывают уровень или степень, до которой некоторое лицо способно эти компетенции реализовать» [1, с. 11].

Некоторые авторы указывают на зависимость качества представления результатов НИР студентов от их компетентности в области владения устной и письменной речью на материале специального языка, говорится о том, что уровень развития языковой компетентности обучающихся в разных профессиональных сферах, влияет на уровень формирования специального типа мышления в целом.

Как отмечают специалисты, «построение образовательного процесса на основе компетентностного подхода предполагает: постановку образовательных целей в контексте развития у студента способности самостоятельно решать проблемы в сфере профессиональной деятельности; отбор содержания профессиональной подготовки в образовательном процессе, который опирается на целостное представление о совокупности учебно-профессиональных и общеобразовательных задач; организацию образовательного процесса, которая направлена на создание условий для формирования у студентов опыта самостоятельного решения познавательных, мировоззренческих, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем профессиональной деятельности; оценку достигнутых результатов, которая предполагает альтернативу проверке нормированных содержательных единиц – оценку компетентности студента» [3, С. 36].

Речевую компетенцию на материале профессионального образования как особый предмет исследовали описали Бородачева О.В., Вяткин М.Е., Манаенкова М.П., Мусохранова М.Б., Овсянникова О.А., Плоцкая Ю.В., Самохина Н.В. и др. Авторы рассматривают спектр вопросов, связанных с проблемой речевой компетентности:

содержательно-структурную сущность речевой компетентности языковой личности, значимость этой компетентности. Ставится вопрос комплексного изучения и моделирования процесса формирования речевой компетентности, связанной, по мысли авторов, с профессиональным и личностным уровнем развития обучающегося. Сама компетентность занимает одно из приоритетных мест среди компонентов лингвистического образования: она представляет собой связующее звено между лингвистической и коммуникативной компетентностями.

Речевая компетентность сигнализирует об уровне развития языковой личности, указывает на результат освоения ею речевой деятельности. Вполне очевидно, что речевая компетентность – это умение создавать и понимать различные типы и жанры стилистически дифференцированных текстов; это – свободное владение устной и письменной профессиональной лексикой и речью на русском языке; умение говорить правильно, выразительно, бегло как в диалогах, так и в монологической речи, уметь понимать звучащую и написанную речь; умение продуцировать речь. Речевая компетентность взаимосвязана с языковой компетентностью, практикой общения, чтением текстов разных типов и жанров.

И языковая, и речевая виды компетентности связаны с таким традиционным понятием, как «владение языком», интерпретируемое как «способность человека понимать и синтезировать высказывания, что связано со следующими умениями: 1) отличать правильные высказывания от неправильных; 2) дифференцировать сходные по форме, но различные по смыслу высказывания; 3) способностью к перефразированию – умением выбирать из конкурирующих средств выражения наиболее адекватные данной коммуникативной ситуации. Владение языком предполагает не только пассивное восприятие, но и активное использование языка. Н. Хомский и Ю.Д. Апресян приравнивают владение языком к языковой компетенции. Д.Хаймс, наряду с языковой компетенцией, в понятие владение языком включает также коммуникативную компетенцию.

Речевая компетентность неотделимо от понятий «языковая компетентность» трактуемой как «знание языка, понимаемое как умение выбирать варианты, обусловленные ситуативными, социальными или другими внеязыковыми факторами», изучаемые ситуативной грамматикой; и коммуникативной компетентности, приобретаемой индивидом в процессе социализации, она позволяет человеку чувствовать себя членом социально обусловленной системы общения. Её формирование выражается в овладении системой использования языка в зависимости от отношений между говорящими, места, цели высказывания. В сферу коммуникативной компетенции входят правила: 1) речевого этикета; 2) общения между лицами равного и различного социального и возрастного статуса; 3) реализации разных по цели высказываний (просьба, приказ, обещание и т.п.) [4, с.45].

Анализу речевой компетентности в аспекте профессионального образования посвятили свои работы Ильмушкин Г.М., Пискунова Е.Н. и др., выявившие специфические особенности формирования речевой компетентности студентов, определяемые такими параметрами, как гетерогенность контингента обучающихся на первом курсе по уровню речевой подготовки; особенности сотворчества преподавателя и студента в процессе предметного изучения дисциплин «Русский язык и культура речи», «Деловая риторика»; дефицит учебного времени на изучение лингвистических дисциплин; необходимость синтеза всех видов речевой деятельности: говорения, письма, чтения, слушания); воздействие национально-этнических факторов на коммуникативно-речевое взаимодействие студентов.

При описании речевой компетентности выявляются многообразные проблемы, которые изложены в работах Казаевой Л.И., Клюжевой Н.В., Максимовой О.Г.; Худякова В.Н., Афанасьевой О.Ю.; Федуленковой Т.Н., Элькановой Б.Д. и др., хотя при определённом разбросе тем основное внимание уделяется проблемам формирования лингвистической компетентности.

Как наиболее близкая к исследуемой нами проблеме была выделена

профессионально речевая компетентность, на наш взгляд, менее разработанная в теории профессионального образования, нежели другие разновидности компетентностей. Особо следует отметить посвященные ей исследования Скибицкой И.Ю., Скибицкого Э.Г. и др., в которых авторы основательно рассматривают историю вопроса, связывают развитие данной проблематики с новыми вызовами времени.

В процессе разработки методики обработки результатов обучения мы использовали таксономию Блума, считающейся одной из лучших для этой цели. Блум выделил шесть категорий: знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка. Первые две относятся к собственному знанию и пониманию, а остальные четыре – к интеллектуальным навыкам. Как бы заманчиво ни казалось сосредоточиться на двух первых категориях для модулей более низкого уровня, рекомендуется с самого начала вовлекать студентов в более сложную интеллектуальную деятельность.

ЗНАНИЕ И ПОНИМАНИЕ			ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ НАВЫКИ								
ЗНАНИЕ	Воспроизведение важной информации	ПОНИМАНИЕ	Объяснение важной интерпретации	ПРИМЕНЕНИЕ	Решение закрытых проблем	АНАЛИЗ	Решение открытых проблем	СИНТЕЗ	Нахождение уникальных ответов к проблемам	ОЦЕНКА	Вынесение критических суждений, основанных на прочных знаниях

Рисунок 1. Таксономия Блума

Широко используется компьютерное тестирование. Однако, наряду с тестированием, исследуя уровень сформированности профессионально-речевой компетентности (ПРК) студентов, мы использовали не только общепринятую методологию оценки уровня ее сформированности у студентов, но и адаптировали к условиям профессионального образования широко известные в лингвистике методы анкетирования, опроса, социолингвистического эксперимента и др. методы и приёмы.

Анкетирование – один из методов исследования в социологии, социолингвистике, методике обучения, нацеленный на получение обширного материала в виде ответов на вопросы, нацеленные на сбор данных. Мы использовали разные варианты анкет: 1) анкеты, имеющие целью установить наличие социально маркированного языкового явления в рефлексивной языковой образовательной среде; 2) установление уровня сформированности профессионально-речевой компетентности на материале выявления речевых ошибок; 3)

определение уровня билингвизма и т.п.

Формирование профессионально-речевой компетентности обосновано, прежде всего, на выявлении её особенностей в региональных социально-экономических условиях. Динамические процессы в современном общественном развитии, конечно, накладывают отпечаток и на качественно новый образ жизни в республике и мышления молодежи. Мы имеем в виду такие характеристики, как познавательная активность, смелость в решении важных задач, серьезный подход к здоровому образу жизни, сочетание преемственности и новаторства, плюрализма в выдвижении современных идей, альтернативные подходы к проблемам профессиональной деятельности и региональной социальной практики. Общая тенденция модернизации и практико-ориентированности профессиональной подготовки специалиста проявляется в интегративных процессах образовательной системы, Благодаря компетентностному подходу, к которому мы обращаемся наряду со многими исследователями, в связи с включением к Болонскому процессу, наши выпускники овладевают ПРК с широким взглядом на современный мир, увлечением общечеловеческой культурой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александров И.А. Проблемы единства грамматической теории и речевой практики на уроках русского языка в 6-8 классах таджикской школы: Автореф. дис. ... к.п.н. – М., 1981. – 18 с.
2. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: Методическое пособие. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.
3. Зарыгин В.А. Формирование профессиональной компетентности специалиста в системе корпоративного обучения: дис... канд. педаг. наук. — М., 2011. — С. 22.
4. Жеребило Т.В. Анализ ошибок в устной и письменной речи: Учебное пособие для спецкурса. - Назрань: Пилигрим, 2008. - 92 с.
5. Разработка программ подготовки профессорско-преподавательского состава к проектированию образовательного процесса в контексте компетентностного подхода: Монография / Под ред. Г.А. Бордовского, Н.Ф. Радионовой, А.В. Тряпицына. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2010.- 243 с.
6. Хомский Н. Язык и мышление. – Пер. с англ. под ред. и с предисловием В.А. Звегинцева. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 129 с.

УДК 37

ЛИЧНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА

Помазанова Е.В.

STUDENT-ACTIVITY APPROACH, AS A METHODOLOGICAL BASIS FOR TRAINING STUDENTS OF MEDICAL COLLEGE

Pomazanova E.V.

В статье рассматривается сущность личностно-деятельностного подхода, дается обоснование его использования в качестве методологического при подготовке среднего медицинского персонала. Акцент в статье делается на взаимосвязи личности и деятельности, анализируется учебная деятельность и мотивация. Теоретически обосновывается значимость личностно-деятельностный подхода, позволяющего рассматривать студентов медицинского колледжа в качестве субъектов образовательного процесса и

своего личностного профессионального развития.

The article deals with the essence of personal-activity approach, given the rationale for its use as a methodology in the preparation of nurses. The focus of the article is on the relationship of personality and activities, analyze training activities and motivation. The article substantiates the importance of theoretical student-activity approach, which allows us to consider the students of medical college as subjects of the educational process and their personal professional development.

Ключевые слова: личность, деятельность, личностно-деятельностный подход, учебная деятельность, учебная мотивация

Keywords: personality, activities, student-activity approach, learning activities, learning motivation

В развитии личности будущего медицинского работника основополагающим в своем методологическом значении является личностно-деятельностный подход, так как ведущим видом деятельности студента медицинского колледжа в данный возрастной период является учение и личностная профессионализация. Личностно-деятельностный подход в методологическом и категориальном контексте оперирует смысловым полем таких ведущих междисциплинарных категорий, как личность, деятельность и учебная деятельность. Рассмотрим данные категории в их понятийном единстве.

Понятие личности в своем этимологическом значении происходит от латинского *persona*. Изначально этим словом называли маски, в которых актеры давали представления в древнегреческом театре. Исходя из этого, в науке с самого начала в понятие личность был включен некий социальный контекст, обусловленный многочисленными социальными ролями, которые выполняет каждый человек по отношению к социокультурному миру [15, С. 22], что «...позволяет рассматривать общество как целостную систему, а социальные явления как системные, выполняющие определенные системные функции» [5, С. 21-27]. При этом учитываются особенности формирования сознания этнокультурных маргинальных групп в обществе [4, С. 224-234].

Проблематика личности в науке является междисциплинарной и одной из наиболее сложных, так как из всех проблем, с которыми сталкивалась наука в процессе своего развития, вероятно, наиболее неоднозначной является проблема природы самого человека. Поэтому в настоящее время интерес к возможностям человеческой личности настолько актуален, что практически все общественные науки обращаются к этому предмету исследования [1, С. 260].

Каждая общественная наука, в силу своих специфических особенностей, трактует понятие личности по-своему, учитывая «психолого-педагогические наблюдения» [10, С. 143-147]. Для нашего исследования важно, какие акценты в изучении феномена личности являются приоритетными для психолого-педагогических наук. В частности, Г. М. Андреева определяет эти приоритеты следующим образом: первое, - через какую из систем групповой деятельности человек усваивает те или иные социальные влияния, при этом социализируясь и, второе, - в каких конкретных группах, через какие конкретные виды совместной деятельности человек как личность реализует социальную сущность своего развития [1] в контексте, прежде всего, социальной сферы [9, С. 65-70].

Исходя из этого, развитие, по мнению современных исследователей, является основным способом бытия личности, так как выражает основную потребность человека как социального, творческого существа - постоянно выходить за свои пределы, достигать новых возможностей и результатов своего личностного становления [2, С. 4], «эффективно отражать особенности социальной динамики» [3, С. 95-100].

Как уже было отмечено, развитие личности осуществляется в деятельности и через деятельность. В отечественной науке категория деятельности изучена достаточно глубоко и полно. В частности С.Л. Рубинштейн, обращаясь к феномену деятельности, отмечал, что данное явление в своей сущности обусловлено необходимостью удовлетворения социальных и индивидуальных потребностей человека. Деятельность имеет общественный и сознательный характер. При этом ученый в качестве основных специфических видов

деятельности выделил труд, игру и учение [12].

Г.А. Суворова, опираясь на труды отечественных ученых, актуализировала следующие сущностные характеристики явления деятельности: деятельность всегда предметна, то есть направлена на конкретный предмет, который в процессе деятельности преобразовывается; деятельность представляет собой специфическую человеческую активность, которая проявляется как в избирательности и направленности деятельностной активности, так и в творческом, продуктивном характере процессов деятельности и психических процессов человека; деятельность имеет процессуальный характер, то есть она является процессом, в котором осуществляются взаимопереходы в системе субъект - объект.

Таким образом, в процессе деятельности осуществляется субъективное отражение объекта (предмета деятельности), при котором происходит превращение этого объекта в деятельностный результат в соответствии с первоначально поставленной целью: значимая характеристика деятельности проявляется в ее сознательности и целенаправленности; структура деятельности как целостная системы способна изменяться, трансформироваться; основная характеристика человеческой деятельности – преобразование среды и самого человека [14, С. 71-73].

А.В. Петровский, в свою очередь характеризует феномен деятельности в контексте системного единства целенаправленной и целеполагающей активности личности, обуславливающей отношения человека к природному и социокультурному миру. Ученый также актуализировал в деятельности внутреннюю и внешнюю составляющие.

Основополагающим во внутренней структуре деятельности, как полагает ученый, является мотивационный компонент, обусловленный субъектностью личности человека [11]. При этом субъект - это человек, действующий в конкретных деятельностных обстоятельствах, это носитель собственной активности, инициативы, человек, осознающий свою свободу в деятельности и ответственность за ее конечный результат [13, С. 36].

Следующим внутренним компонентом деятельности, по мнению А.В. Петровского, является ее цель, то есть направленность субъекта на преобразование предмета деятельности. Цели деятельности всегда осознаваемы человеком и, структурировать их можно в качестве целей промежуточных и целей конечных.

В последней и очень важной составляющей внутренней структуры деятельности (ее инструментальном компоненте) исследователь актуализировал личностные качества, приобретенные человеком в процессе образования - его знания, умения и навыки.

В свою очередь внешнюю структуру деятельности А.В. Петровский обуславливает поведением личности, ведущей характеристикой которого является смысловой акт. Под общим смыслом деятельности ученый понимает осознание субъектом деятельности своих социокультурных отношений и процессов изменения состояния этих отношений в зависимости от возможностей удовлетворения своих потребностей [11].

В решении теоретических проблем деятельности существенное значение имеют идеи В.Д. Шадрикова. По мнению исследователя, для изучения теоретических основ деятельности необходимо представить это явление в виде идеальной модели. Ученый сформулировал следующие принципы построения данной модели: принцип функциональности, в рамках которого модель деятельности должна выстраиваться из психических элементов, исходя из их функционального значения по мере продвижения цели к деятельностному результату; системный принцип, в контексте требований которого в деятельности выделяется ряд взаимообусловленных структурных компонент (мотивы, цели, программы деятельности; ее информационная основа; компонент принятия решений; подсистема деятельностно-значимых качеств личности) [17].

При этом деятельность как систему В.Д. Шадриков представил следующим образом:

Таблица 1
Система деятельности по В.Д. Шадрикову

Структурный компонент системы деятельности	Характеристика структурного компонента системы деятельности
<i>Мотивационный компонент</i>	Материальные, духовные, социальные мотивы деятельности личности. Данный компонент имеет этическую направленность и его можно оценивать в контексте смысловой противоположности категорий добра и зла.
<i>Цели деятельности</i>	Идеальные или мысленно представляемые результаты, а также уровень достижений, которого хочет добиться человек в деятельности.
<i>Программный компонент</i>	- программы, представленные структурой исполнительских характеристик деятельности; - программы, обусловленные структурой информационных и исполнительских составляющих деятельности; - программы, отражающие мотивационно-целевые, информационные и исполнительские характеристики деятельности.
<i>Информационный компонент</i>	Система социокультурной информации, содержательно обуславливающая эффективность деятельности человека информированного.
<i>Компонент принятия решений</i>	Наиболее творчески ориентированный компонент деятельности, представляющий собой процесс выбора личностью одной деятельностной альтернативы из нескольких возможных. Выделяется пять типов деятельностных решений: - по преобладанию психических процессов – волевые, интеллектуальные, эмоциональные решения; - по преобладанию репродуктивной или продуктивной деятельности – детерминированные и вероятностные решения.
<i>Деятельностно-значимые качества личности</i>	Знания, умения навыки, ответственность за принятие решений в деятельности, возможность осознания, оценки и коррекции вырабатываемых решений и результатов деятельности.

Рассмотрение общей категории деятельности позволяет осуществить анализ понятия «учебная деятельность». Теория учебной деятельности достаточно обстоятельно разработана и широко представлена в трудах отечественных ученых.

Первый акцент необходимо поставить на познавательном характере учебной деятельности. Так, Л.Б. Ительсон, обращаясь к учению как к специфическому виду деятельности обучающихся, в первую очередь отмечал ее активный познавательный характер. В процессе учения, как полагает исследователь, действия учащихся направляются осознанной целью усвоения знаний, умений, форм поведения и видов (в том числе будущей профессиональной) деятельности [14, С.70].

В контексте взглядов А. Н. Леонтьева обучение и воспитание представляют собой процессы в ходе которых обучающийся присваивает и воспроизводит заданные ему социально детерминированные способности и таким образом развивается как личность. В содержании мотивационно-целевого компонента учебной деятельности, по мнению ученого, ведущим звеном является активное отношение обучающегося к учебному предмету, в чем и состоит основной смысл процесса обучения. А.Н. Леонтьев констатирует, что личностный смысл учения детерминирован сознательным характером учебной деятельности и функциональным доминированием воспитания над обучением, так как

именно воспитание актуализирует учебные мотивы обучающегося и формирует его позитивное отношение к процессу обучения [8].

В.В. Давыдов в свою очередь констатировал, что формирование сознания человека происходит только в деятельности в целом и в учебной деятельности в частности. В этом плане ученый трактовал учебную деятельность в качестве основного источника развития личности, что является ядром его теоретической концепции. В психологическом содержании учебной деятельности В. В. Давыдов актуализировал взаимообусловленные формы теоретического сознания личности - научного, художественного, нравственного, правового [6].

Д.Б. Эльконин, исследуя явление учебной деятельности, считал ее основной функциональной единицей учебную задачу. При этом исследователь разделил учебные задачи на практические и учебные. Наиболее существенное различие между обозначенными задачами, по мнению ученого, состоит в том, что при решении практической учебной задачи изменяется предмет деятельности, поэтому после достижения обучающимся поставленной цели процесс деятельности завершается. Цель учебной задачи актуализирует изменение самого действующего субъекта. Исходя из этого при решении учебной задачи процесс учебной деятельности не заканчивается, так как развитие субъекта образовательного процесса и есть ее (учебной деятельности) конкретный результат. Ведущие структурные компоненты учебной задачи, по мнению Д.Б. Эльконина, представлены учебными целями и действиями, а основное содержание процесса обучения – усвоением учебного материала. Также ученый актуализировал и систематизировал наиболее значимые условия формирования учебной деятельности. В качестве таковых были выделены: содержание учебного материала, методики, организационные формы обучения; критерии и показатели уровня ее (учебной деятельности) сформированности - знания, умственные операции, самостоятельность обучающихся, их учебная ответственность.

В целом Д.Б. Эльконин дает определение учебной деятельности следующим образом: учебная деятельность представляет собой деятельность направленную на овладение обучающимися обобщенными методами действий в области научных понятий и научной информации. Учебная деятельность побуждается, прежде всего, учебными мотивами, детерминирующими систему целей и задач личностного развития и самосовершенствования обучающихся [18]. Таким образом, по мнению исследователя, наиболее значимый компонент учебной деятельности обусловлен ее мотивационными характеристиками.

К проблемам учебной деятельности обращается И.А. Зимняя. Как полагает ученый, структура данной деятельности представлена следующими составляющими: учебной мотивацией как совокупностью побуждающих мотивов, включающих коммуникативно-познавательные потребности обучающихся в контексте их общей потребности в учебных достижениях; учебной ситуацией, характеризующейся этапами постановки учебных задач и учебными действиями, необходимыми для их решения; объективным контролем учебных действий обучающихся, осуществляемым преподавателем, переходящим в их самоконтроль; внешней оценкой учебных достижений обучающихся со стороны преподавателя, переходящей в их самооценку.

И.А. Зимняя, рассматривая структурное содержание учебной деятельности, так же наиболее значимым считает ее мотивационный компонент. Исследователь утверждает, что учебная мотивация структурируется под воздействием следующих факторов: спецификой образовательной системы конкретного учреждения; эффективными мерами по организации образовательного процесса на всех его образовательных уровнях; субъективными особенностями личности обучающихся; субъективными особенностями личности педагога и спецификой его взаимодействия и общения с обучающимися; содержательной спецификой учебных дисциплин.

По мнению И.А. Зимней учебная мотивация побуждается двумя видами мотивов - внутренними и внешними. В качестве внутренних учебных мотивов исследователь

актуализирует отношение обучающихся к содержанию учебного материала и условиям выполнения учебных заданий, соответственно внешних учебных мотивов - потребности обучающихся в позитивном отношении к себе со стороны педагога, в уважении со стороны окружающих, в повышении своего социального статуса.

И.А. Зимняя полагает, что учебная деятельность, прежде всего, должна мотивироваться внутренними учебными мотивами, когда познавательная потребность встречается с предметом учебной деятельности и опредмечивается в нем. Тем не менее, исследователь подчеркивает и ценность внешних учебных мотивов, отмечая их безусловную значимость в процессе учебных достижений обучающихся [7].

Рассматривая проблемы развития личности в системе учебной деятельности, представляется необходимым более подробно проанализировать понятия внешние и внутренние учебные мотивы. Так, В.И. Чирков в своем исследовании, проанализировал внешние ситуационные учебные мотивы, детерминированные педагогическим воздействием преподавателя на личность студента. Такое воздействие может быть основано на жесткой внешней регламентации учебной деятельности студентов со стороны преподавателя и в этом случае сковывать их личностный потенциал в образовательном процессе. Исследователь проанализировал последствия внешней и внутренней учебной мотивации на поведение личности студентов в учебном процессе и получил следующие результаты.

Таблица 2

Влияние внешней и внутренней учебной мотивации на поведение личности студентов в учебном процесс

ВЛИЯНИЕ ВНЕШНЕЙ МОТИВАЦИИ	ВЛИЯНИЕ ВНУТРЕННЕЙ МОТИВАЦИИ
Тенденции к продолжению деятельности	
Внешне мотивированное поведение студентов завершается в момент остановки внешнего подкрепления со стороны преподавателя	Внутренне мотивированное поведение студентов продолжается долгое время даже без положительного внешнего подкрепления со стороны преподавателя
Предпочтение сложности и объема задания	
Студенты стремятся к решению более простых учебных задач, выполняя только то что положено, с целью получить хорошую оценку и т.д.	Студенты стремятся к более трудным учебным задачам
Степень алгоритмизации деятельности	
Отрицательно влияет на когнитивную гибкость студентов, их дивергентное мышление; способствует преимущественно репродуктивной учебной деятельности, требующей шаблонного подхода, что значительно снижает учебную инициативность студентов.	Позитивно влияет на когнитивную гибкость студентов, их дивергентное мышление; способствует выполнению продуктивной учебной деятельности, требующей эвристичности.
Креативность	
Снижает креативные возможности личности студентов, способствует повышению психологической напряженности, снижает надситуативность и спонтанность их учебной деятельности.	Создает условия для творчества студентов в учебной деятельности.
Эмоции	
При педагогическом взаимодействии и общении с преподавателем доминируют	Детерминирует возникновение позитивных эмоциональных состояний от процесса

отрицательные эмоции.	учебы, а так же от педагогического взаимодействия и общения с преподавателем.
Обучение	
	Внутренняя учебная мотивация создает условия для более успешного освоения учебной программы.
Самоуважение	
	Внутренняя учебная мотивация повышает самоуважение студентов.

В.И. Чирков проанализировал роль обратной связи в педагогическом общении в формировании внутренней учебной мотивации студентов. Ориентируясь на данные многочисленных исследований, исследователь доказал, что отрицательная обратная связь в педагогическом общении влияла на снижение внутренней мотивации обучаемых студентов даже при успешном решении ими той или иной учебной задачи. И наоборот, положительная обратная связь в педагогическом общении в ситуациях академической успешности или даже неуспешности повышала внутреннюю учебную мотивацию студентов как субъектов образовательного процесса [16].

Таким образом, все сказанное в данной статье позволяет сформулировать следующий вывод: личностно-деятельностный подход к профессиональной подготовке позволяет рассматривать студентов медицинского колледжа в качестве субъектов образовательного процесса и своего личностного профессионального развития. При этом субъектная позиция студентов обуславливает возможность формирования устойчивой внутренней учебной мотивации обучающихся, а в контексте ориентации процесса учения от мысли - к действию актуализировать акценты практико-ориентированной профессиональной подготовки будущих медицинских работников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Г.М. Социальная психология. - М.: Аспект Пресс, 2004. - 365 с.
2. Анцыферова Л.И. Психология формирования и развития личности. - М.: Наука, 1981. - 366 с.
3. Бакланова О.А., Бакланов И.С., Ерохин А.М. Методологические конструкты исследования социальности современного общества // Историческая и социально-образовательная мысль. - 2016. - Т. 8. - № 3-1. - С. 95-100.
4. Вергун Т.В., Колосова О.Ю. Особенности формирования сознания этнокультурных маргинальных групп / В сборнике: Семья. Общество. Государство: история и современность - III материалы Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием). ФГБОУ ВПО «Российский государственный социальный университет» в г. Ставрополе; под редакцией: Гударенко Р.Ф., Ряснянской Н.А., Автомоновой М.В.. 2014. С. 224-234.
5. Гончаров В.Н. Общественная информация в системном представлении // Гуманитарные и социально-экономические науки. - 2009. - №2. - С. 21-27.
6. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. - М.: Интор, 1996. -544 с.
7. Зимняя И.А. Педагогическая психология. - Ростов н/Д, 1997. - 465 с.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Политиздат, 1977. - 304 с.
9. Литвинова Е.Ю. Организационно-управленческие технологии в профессиональной деятельности магистра социальной работы / В сборнике: Проблемы социальной сферы в работах молодых исследователей Сборник статей студентов, магистрантов, аспирантов. Под общей редакцией профессора Е.И. Зритневой. Ставрополь,

2016. С. 65-70.

10. Лобейко Ю.А., Говердовская Е.В. Психолого-педагогический аспект развития личности студента-спортсмена в контексте современных социальных условий // Современные наукоемкие технологии. - 2016. - № 4-1. - С. 143-147.

11. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности. - М.: ТОО Горбунок, 1992. - 224 с

12. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - СПб., 1999. - 720 с.

13. Стрелков Ю.К. Инженерная и профессиональная психология. - М.: Издательский центр Академия; Высшая школа, 2001. - 360 с.

14. Суворова Г. А. Психология деятельности. - М., 2003. - 368 с.

15. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применение). - СПб.: Питер Пресс, 1997. - 608 с.

16. Чирков В. И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека // Вопросы психологии. - 1996. - №3. - С. 56-72.

17. Шадриков В.Д. Способности человека. - М., 1997. - 458 с.

18. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды - М.: Педагогика, 1989. - 560 с.

УДК 316

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ДОБРОВОЛЬЧЕСТВА В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Тафинцева Л.М.

THEORY AND PRACTICE OF VOLUNTEERISM IN MODERN RUSSIA

Tafintseva L.M.

В статье представлен анализ процесса оформления новой концепции добровольческого служения как привлекательной для человека и одобряемой обществом возможности личностной самореализации через включение в социально-полезную деятельность. Добровольчество на теоретико-организационном уровне рассмотрено в следующих аспектах: как один из значимых механизмов социализации; как инновационный ресурс социального партнерства и развития гражданского общества; как одно из ключевых направлений развития человеческого потенциала.

The article presents the analysis of the process of design a new concept of volunteer service as a person and approved by the society the possibility of personal fulfillment through inclusion in socially useful activities. Volunteering on a theoretical and organizational level are considered in the following aspects: as one of the important mechanisms of socialization; as an innovative resource of social partnership and development of civil society; as one of the key areas of human development.

Ключевые слова: добровольчество, благотворительность, институционализация, социальная практика, миссия, потенциал, ценности.

Keywords: volunteering, charity, institutionalization, social practices, mission, potential, value.

В первом десятилетии нового века произошло переосмысление фундаментальных основ добровольчества в мире – его философии, ценностных приоритетов, организационных основ. Наиболее общие концептуальные идеи были выражены в таком статусном международном документе, как Всеобщая декларация добровольчества Международной ассоциации добровольческих усилий (провозглашена в январе 2001 г.), а также, частично, в появившихся позже резолюциях, рекомендациях и других документах ООН. Анализ этих документов показывает, что добровольчество в современном мире понимается не только как форма бескорыстного социального служения, но и как привлекательная для человека и одобряемая обществом возможность личностной

самореализации. [1].

Очевидно, что подобное понимание сущности, миссии и цели добровольчества превращает его в удобное практическое орудие современной идеологии «всеобщего гуманизма», которая претендует на роль новой мировой «религии». Для поддержки добровольчества предлагается объединить усилия правительств, бизнеса, средств массовой информации, сферы образования, общественных организаций. Однако нельзя не заметить, что такие подлинно гуманные ценности духовного порядка, как «добро», «нравственность», «любовь» не обсуждаются и не упоминаются.

Обращает на себя внимание и тот факт, что происходит формализация добровольческого движения. Так, в упоминаемой уже Декларации (2001 г.) добровольческие усилия именуется «работой»; обсуждается ответственность добровольцев и добровольческих организаций и их обязательства; предлагается определить «критерии добровольческого участия»; утверждается необходимость защиты добровольцев от возможных рисков; наконец, рекомендуется обеспечить добровольцев тренингами, регулярной оценкой и признанием.

Авторитетные зарубежные и отечественные исследователи феномена добровольчества отмечают, что системная работа научного и экспертного добровольческого сообщества по совершенствованию концептуальных подходов и инновационных методов управления добровольческими ресурсами находится в постоянном развитии. В частности, в настоящее время ООН с участием экспертного международного сообщества работает над первым всемирным докладом по добровольчеству, в котором будут конкретизированы термины и понятия, развиты концептуальные и фундаментальные положения, лежащие в основе феномена добровольчества [2]. В странах, где организованное добровольчество начинает получать развитие, к которым следует отнести и Россию, ориентируются и опираются на общепризнанные концептуальные основы, выработанные ООН и международным добровольческим сообществом, и на их основе создают национальные концепции с учетом традиций, культуры, истории, опыта каждой страны.

Попытка раскрытия сущности добровольчества, его миссии, содержания на современном этапе общественно-экономического развития страны представлена в таких документах, как Решения и Резолюции общероссийских и межрегиональных конференций по добровольчеству, проходивших в первое десятилетие нового века. Суммируя содержащиеся в этих документах идеи, можно составить представление о современном содержательном наполнении понятия «добровольчество». В рассматриваемых документах в содержании этого понятия акцент смещается на социальную значимость добровольческой деятельности.

Отечественные теоретики и практики добровольчества рассматривают его как одно из ключевых направлений развития человеческого потенциала. Подобный подход является преобладающим при обсуждении проблем молодежного добровольчества. Достаточно показательным в этом отношении является следующее определение добровольчества: «...это способ строить социальные отношения; применять на практике свои моральные и религиозные принципы; получать новые навыки; найти поддержку и друзей; почувствовать себя способным что-то совершить; почувствовать себя хорошо, испытать радость» [4].

В последние годы в России добровольчество все больше связывается с решением важных общественно-государственных задач – обеспечением социального благополучия широких слоев населения, гуманизацией рыночной экономики, повышением уровня демократического участия в жизни общества и др. В июле 2009 г. Правительством Российской Федерации была одобрена Концепция содействия развитию благотворительной деятельности и добровольства в Российской Федерации. Изучение этого документа показывает, что в нем обсуждаются преимущественно организационно-финансовые вопросы. Концептуальные основы добровольческой деятельности в этом документе затрагиваются мало. В частности, в Концепции отмечается, что «благотворительная

деятельность и добровольческая активность граждан являются важнейшими факторами социального развития общества в таких сферах, как образование, наука, культура, искусство, здравоохранение, охрана окружающей среды и ряд других» [3]. В Концепции дано официальное подтверждение того, что Россия, входя в новое столетие, будет решать задачу институционализации благотворительности и добровольчества.

Институционализация благотворительной деятельности и добровольчества предусматривает поддержку формирования и деятельности региональных и муниципальных центров добровольчества, призванных обеспечивать полный комплекс услуг в сфере содействия поддержки и развития добровольчества. Важным условием активизации благотворительной и добровольческой деятельности является развитие системы подготовки кадров для благотворительных и иных некоммерческих организаций, включая модернизацию образовательных стандартов и учебных программ учреждений профессионального образования, а также развитие системы дополнительного социального образования. Вопросы содействия благотворительной деятельности, а также взаимодействия с благотворительными и иными некоммерческими организациями предусматривается интегрировать в программы подготовки и повышения квалификации государственных и муниципальных служащих, управленческих кадров предприятий и организаций. Привлечение к участию в благотворительной и добровольческой деятельности должно стать одним из ведущих направлений системы гражданского образования школьников и студентов и будет поддерживаться в качестве одного из приоритетных направлений национальной молодежной и социальной политики.

В настоящее время есть представление о приоритетных направлениях добровольческой помощи и благотворительной деятельности, которые государство будет поддерживать и развивать. Это социальная реабилитация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; оказание безвозмездной юридической помощи гражданам и некоммерческим организациям и правовое просвещение населения; содействие патриотическому, духовно-нравственному воспитанию детей и молодежи, а также поддержка молодежных инициатив, проектов, движений и организаций.

Таким образом, теоретический анализ процесса оформления новой концепции добровольческого служения позволяет сделать вывод о том, что в современной России, как и в большинстве развитых зарубежных стран, добровольчество предстает как институционально оформленная социальная практика, осуществляемая индивидуально или коллективно на основе свободного выбора ее субъектов, не мотивированная материальной выгодой, приносящая пользу местному сообществу, самому добровольцу и обществу в целом. Постепенно идет процесс формализации и «огосударствления» добровольческой деятельности, что неизбежно ведет к трансформации ее сущности, изменению цели и способов ее достижения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Всеобщая Декларация добровольчества [Текст] // Материалы VI Общероссийской конференции по добровольчеству. – М., 2009. – С. 125-128.
2. Бодренкова, Г.П. Развитие добровольчества в Российской Федерации: опыт и перспективы [Текст] / Г.П. Бодренкова // Социальные технологии, исследования. – 2010. – № 5. – С. 85-96.
3. Строкова, Е.Е. Добровольческие инициативы в контексте становления общественности: проблемы и перспективы развития современного российского добровольчества [Текст] / Е.Е. Строкова. // Социальные технологии, исследования. – 2010. – № 4. – С. 36-38.

4. Шадрин, А.Е. О механизмах государственной поддержки добровольчества [Текст] / А.Е. Шадрин // Социальные технологии, исследования. – 2010. – № 4. – С. 10-13.

УДК 37

ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ ИСКУССТВО КАК СРЕДСТВО ЭМОЦИОНАЛЬНО-ПРАВСТВЕННОГО ОЗДОРОВЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Тетермазова З.Ц., Кокаева И.Ю.

FINE AS SKUSSTVO MEANS OF EMOTIONAL AND MORAL IMPROVEMENT OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN

Tetermazova Z.Ts., Kokaeva I.Y.

Здоровье человека – это сложная медико-биологическая, психолого-педагогическая, социально-экономическая и нравственная проблема, которая может быть решена в процессе обучения и воспитания. В статье анализируются условия эмоционального и нравственного оздоровления младших школьников средствами художественно-эстетического воспитания.

Human health - a complex medico-biological, psycho-pedagogical, socio-economic and moral problem that can be solved in the process of training and education, The article analyzes the conditions of emotional and moral health of younger schoolboys by means of artistic and aesthetic education.

Ключевые слова: эмоционально-нравственное здоровье, изобразительное искусство, младший школьник

Keywords: emotional and moral health, fine arts, junior high school student.

Формирование культуры младших школьников немислимо вне искусства, поэтому оно включено в содержание начального общего образования как предмет, и как метод обучения. Изобразительное искусство является фактором формирования у младших школьников эмоционально-образного мышления, нравственных ценностей, общей культуры человека и средством оздоровления.

На протяжении долгой истории философско-педагогической мысли подчеркивалось значение искусства в воспитании личности [4]. На особую роль искусства в воспитании детей указывали Л.С. Выготский, Б.В. Смирнов, С.Х. Раппопорт, В.И. Толстых и многие другие. Но, к сожалению, до сих пор, во многих школах основное внимание уделяется преимущественно передаче знаний, а нравственному и эмоциональному развитию – второстепенное [2, С.48]. В результате этого, у школьников проявляется эмоциональное отчуждение, чувство неуверенности, одиночества, депрессия, суицид, агрессия. Эмоциональная бедность, неразвитость чувств обучающихся – негативно отражается на нравственном формировании личности младшего школьника, проявляется во взаимоотношениях между родителями и детьми, между педагогами и обучающимися, в разделении функций обучения и воспитания [1, С.88].

По нашему глубокому убеждению, изобразительное искусство является эффективным средством эмоционально-нравственного оздоровления младших школьников. Эмоционально-нравственное оздоровление представляет собой непрерывный процесс нравственного самосовершенствования. Оздоровительный эффект изобразительного искусства проявляется в активизации эмоционально-нравственного начала и социальных ценностей младших школьников в отношении к себе и другим людям человеку. Педагогическими условиями нравственно-эмоционального оздоровления младших школьников выступают: актуализация и четкость представления в образовательном процессе начальной школы (самоценность человеческой личности, художественный вкус,

творческая активность).

Тема нравственного и эмоционального оздоровления актуальна в работе с детьми любого возраста, однако, дети младшего школьного возраста нуждаются в этом особенно, так как, их эмоциональная сфера более восприимчива и уязвима. Изобразительная деятельность в этом возрасте способствует активному формированию сенсорных, двигательных и ассоциативных (когнитивных) зон коры больших полушарий.

Нравственное здоровье – комплекс характеристик мотивационной и потребностно-информативной сферы жизнедеятельности, основу которых определяет система ценностей, установок и мотивов поведения индивидов в обществе. Нравственным здоровьем опосредована духовность человека, т.к. оно связано с общечеловеческими истинами добра, красоты, любви и милосердия. Основные критерии нравственной воспитанности: положительная моральная направленность личности; глубина моральных суждений воспитанников; уровень реального поведения, умение соблюдать важнейшие правила общежития, выполнение основных социально - нравственных обязанностей.

Эмоционально-нравственное оздоровление может быть представлено как динамическая совокупность свойств и качеств обучающихся, обеспечивающие гармонию между потребностями человека и общества, являющаяся предпосылкой ориентации индивида на выполнение своей жизненной цели, самоактуализацию [4, С.36]. Эмоциональное оздоровление позволяет младшему школьнику понять себя и уметь справляться с жизненными проблемами, свободно выражать свои чувства и эффективно управлять ими. Эмоционально здоровому человеку присущи личностные качества, позволяющие ему успешно адаптироваться к условиям современной жизни, осуществлять самообразование и самовоспитание, находить средства преодоления и разрешения различного рода проблем (в том числе, связанных с физическим неблагополучием), реализовывать свои жизненные планы. Эмоционально здоровый человек стремится к самоактуализации, обладает стрессоустойчивостью, жизненной стойкостью, т.е. способностью к преодолению жизненных трудностей без ущерба для общего здоровья [3, С. 88]. Оно предполагает гармонию, баланс между физическими, эмоциональными, интеллектуальными коммуникативными аспектами, обеспечивает ориентацию на реальность, способность к принятию себя и окружающих в противоположность болезненному уходу от реальности.

Достигается эмоциональное здоровье умением жить в согласии с собой, с родными, друзьями и обществом, умением прогнозировать и моделировать события и составлять программу своих действий.

Какие же условия способствуют эмоционально-нравственному оздоровлению младших школьников?

1. Учет индивидуальных особенностей личности. Одним из реальных механизмов решения этой проблемы является дифференциация процесса обучения, которая сегодня выступает одним из важнейших направлений модернизации российского общего образования и средством повышения его качества. Дифференцированный и индивидуальный подход к учащимся в процессе занятий изобразительной деятельностью является важным элементом оздоровления. Индивидуальный подход обоснован в связи с такими психическими и физиологическими свойствами учащихся, как особенности здоровья, тип высшей нервной деятельности, темперамент, биоритмологические свойства, характер памяти и др. Проявляясь в разной степени и в разных сочетаниях, эти особенности создают особое свойство, названное педагогами *обучаемостью*.

2. Учет латеральной асимметрии головного мозга младших школьников при организации в учебной деятельности на занятиях изобразительной деятельности (леворукие или праворукие) [9; 32]. Известно, что правое полушарие отвечает за целостное и эмоциональное восприятие окружающей действительности, за образное мышление и эмоциональное поведение, пространственные связи, цветовую чувствительность, пение, музыку, чувства и эмоции. Дети, у которых правое полушарие доминирует над левым, эмоциональны, возбудимы, чувствительны. Правое полушарие контролирует рисование и

лепку, а этими занятиями можно увлекаться и без слов. Оно отвечает за музыкальные способности. У представителей различных народностей с «музыкальными» языками центр речи находится именно в правом полушарии. «Правополушарники» хуже ориентируются во времени, точнее, для них не так важны дни недели и числа. Левое полушарие может восприниматься как занудное, педантичное и скрупулезное, а правое – как ярко эмоциональное, хаотичное, непредсказуемое, лишенное четкого и осознанного контроля.

В последние годы педагоги и психологи с тревогой констатируют, что отечественная школа становится все более «левополушарной», т.е. основная нагрузка приходится на левое полушарие [3; С. 88]. В результате такого «перекоса» у учащихся быстрее нарастает утомление, происходит информационная перегрузка памяти, снижается продуктивность учебной работы и творческого потенциала личности. В интересах профилактики переутомления – уменьшить «перекос» в сторону повышенной активности левого полушария, включать в планы каждого урока задания и упражнения, направленные на активизацию правого полушария.

В результате недогрузки правого полушария ребенок перестает слушаться; не хочет ходить в школу; не отвечает, когда его спрашивают, замыкается в себе; часто выходит из себя, становится нервным, раздражительным; не успевает выполнять в нужный срок различные задания.

Психологи считают, что эмоциональное здоровье человека зависит не столько от событий, происходящих в его жизни, сколько от его реакции на них. Для младших школьников одним из основных критериев эмоционального здоровья является отношение к учебе, успеваемость, наличие определенных познавательных потребностей и интересов и их избирательность. Воспитание эмоционально и нравственно здоровой личности предполагает формирование таких качеств, которые помогают младшим школьникам адаптироваться к стремительно изменяющимся условиям окружающей действительности, определяют нравственную и правовую состоятельность человека и способны удержать его на правильных общественных позициях. На нравственное и эмоциональное состояние ребенка в младшем школьном возрасте влияют: отношения в семье, отношения со сверстниками, характер внеурочной деятельности, достижение успехов в этой деятельности и многое другое.

Известно, что в современной психологии часто используются различные тесты – рисунки, позволяющие диагностировать различные состояния детей, заболевания. Учитель, владеющий психологией детского рисунка, может своевременно заметить и остановить отрицательное развитие личности.

При нравственном и эмоциональном оздоровлении учащихся средствами изобразительного искусства, важно с одной стороны научить их понимать возвышенное, а с другой стороны видеть безнравственность, чтобы замечать ее проявления и избегать аморальных поступков. На всем вышесказанном основываются все представления о нравственном и эмоциональном здоровье подрастающего поколения. Одним из эффективных средств воздействия на эмоции ребенка является изобразительное искусство.

Чтобы выявить проблемы нравственного и эмоционального характера младших школьников мы на уроках изобразительного искусства обращаем внимание не только на характер рисунка, но, и на: расположение рисунка на формате, размер рисунка; силу, с которой ребенок нажимает на карандаш; цветовую гамму, используемую на уроках, особенности линий; тщательность и детализацию рисунка; способ изображения человека (выражение лица, поза, ракурс и т.д.).

Учащиеся младшего школьного возраста работают в различных живописных техниках, в большинстве случаев опираясь на свое индивидуальное восприятие окружающего мира; а это значит, от того что чувствует ребенок, какие эмоции вызывает в нем окружающий мир, каким представляет отношение окружающего мира к себе.

Зная обо всем этом, педагог может воздействовать на мысли учащегося, обеспечить терапевтический эффект, основанный на нравственном и эмоциональном оздоровлении. В процессе занятий изобразительной деятельностью в начальной школе формируется

эстетичный мир человека, определяется система моральных ценностей, формируются морально-нравственные убеждения, развивается сенсорная культура. По нашему глубокому убеждению, изобразительное искусство может использоваться как средство педагогической поддержки и эмоционально-нравственного оздоровления младших школьников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кокаева И.Ю. Что должен знать учитель о психоэмоциональном здоровье учащихся // Начальная школа плюс До и После. 2009. № 7. С. 87-90.
2. Кокаева И.Ю. Формирование ресурса здоровья школьников в условиях регионального образовательного пространства // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2010. № 4. С. 31-37
3. Кокаева И.Ю. Психоэмоциональное здоровье школьников и условия его сохранения в современной начальной школе: монография / И. Ю. Кокаева; Федеральное агентство по образованию, Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования «Северо-Осетинский гос. ун-т им. К.Л. Хетагурова». Владикавказ, 2009. 220 с.
4. Кокаева И.Ю. Проблема воспитания здоровой личности в истории педагогической мысли и школьного образования // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Серия: Естественные науки. 2006. № S16. С. 35-38.

УДК 37

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК НАУЧНАЯ ПРОБЛЕМА

Федина Н.В., Бурмыкина И.В., Елисеев В.К.

REALIZATION OF FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS OF PRESCHOOL EDUCATION AS SCIENTIFIC PROBLEM

Fedina N.V, Burmykina I.V, Eliseev V.K.

В статье предпринята попытка осмысления проблемы профессиональной готовности педагогических кадров к реализации федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования и постановки задачи междисциплинарного анализа ее решения. Основное внимание уделено анализу объективных и субъективных противоречий, возникающих в ходе реализации федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования. Исследование осуществлялось в рамках государственного задания Министерства образования и науки РФ в 2016 г.

The article attempts to comprehend the problem of professional readiness of pedagogical shots to the realization of Federal state educational standards of preschool education and problem statement an interdisciplinary analysis of its decision. The main attention is paid to the analysis of objective and subjective contradictions that arise in the course of realization of Federal state educational standards of preschool education

Ключевые слова: федеральный государственный образовательный стандарт, профессиональная готовность

Keywords: Federal state educational standard, professional readiness

За последние несколько лет система российского образования претерпела ряд существенных изменений. Эти изменения коснулись всех ступеней российского образования: высшего, среднего специального, общего и дошкольного. Значимость изменений для дошкольного уровня обусловлена переходом от федеральных

государственных требований к федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (далее – ФГОС ДО).

Это не простая смена регламентирующих документов. Введение ФГОС ДО предполагает поддержку разнообразия детей и детства, политический детоцентризм, т.е. обязательство государства учитывать интересы ребёнка при принятии любого политического, экономического и иного решения, а это уже принципиальное новшество. ФГОС ДО – это стандарт условий, а не стандарт результата. Он определяет необходимость создания в детских садах таких психолого-педагогических, кадровых, материально-технических, финансовых условий, которые соответствуют идее детоцентризма и обеспечивают формирование развивающей предметно-пространственной среды [1].

Однако, реализация ФГОС ДО в системе организаций дошкольного образования (далее – ОДО), по мнению ученых и практических работников, обусловлена рядом объективных и субъективных противоречий. Объективные связаны с хронологическим отставанием принятия ФГОС ДО по сравнению с федеральными государственными стандартами среднего профессионального образования (далее – ФГОС СПО) и федеральными государственными стандартами высшего образования (далее – ФГОС ВО), отсутствием в их содержании необходимой преемственности, системности и интегративности [2].

Субъективные противоречия связаны с недостаточной профессиональной готовностью педагогических кадров ОДО к системным изменениям с низкой психолого-педагогической и специальной (дефектологической) подготовкой, не способностью в полной мере использовать современные психолого-педагогические практикоориентированные образовательные технологии в системе дошкольного образования.

Исследователи, специалисты в области управления дошкольным образованием и практические работники дошкольного образования (Н.Н. Аргунова, И.И. Бабкина, Ю.А. Богомолова, И.И. Гончарова, В.М. Миленко, А.А. Пустошкина, Н.В. Сергеева, Л.В. Серых и др.) в качестве наиболее существенных проблем выделяют организационно-управленческие и содержательные аспекты готовности к реализации ФГОС ДО. Среди них авторы отмечают: низкий уровень профессиональной компетентности, неподготовленность педагогических кадров, в том числе отсутствие психологической готовности к построению индивидуального образовательного маршрута развития ребенка, неэффективность существующей системы повышения квалификации и настоятельную потребность в организации непрерывного профессионального совершенствования педагогов дошкольных образовательных организаций в контексте реализации ФГОС ДО.

Исследователь Н.А. Чапоргина выявляет организационно-управленческие проблемы в системе повышения квалификации педагогов, связанные с реализацией ФГОС ДО: ограниченность времени для формирования готовности значительного контингента работников образования к введению ФГОС ДО; сложность синхронизации подготовки всех субъектов образовательного процесса к введению ФГОС ДО в процессе повышения квалификации; дефицит кадрового обеспечения системы методического обеспечения введения ФГОС ДО на уровне муниципалитетов и др. [5].

Обобщая мнения исследователей проблемы реализации ФГОС дошкольного образования, можно утверждать, что одна из основных, стержневых причин затруднения его внедрения заключается в том, что профессиональная подготовка в системе высшего и среднего профессионального образования не обеспечивает способность практических работников массовых дошкольных образовательных учреждений адекватно использовать инновационные идеи ФГОС ДО [3].

Разрешение указанных объективных и субъективных противоречий возможно в двух направлениях. Во-первых, разработка предложений по внесению изменений и дополнений в ФГОС ВО по направлениям подготовки: педагогическое образование, психолого-педагогическое образование, специальное (дефектологическое) образование и ФГОС СПО для обеспечения преемственности, системности и интегративности с ФГОС ДО.

Во-вторых, повышение эффективности профессиональной подготовки и переподготовки в системе высшего и среднего профессионального образования в связи с реализацией ФГОС ДО.

Для достижения поставленных целей исследовательский коллектив Липецкого государственного педагогического университета осуществил теоретический анализ подходов сложившихся в отечественных психолого-педагогических исследованиях к определению сущности, содержания, структуры, обусловленности и возможности формирования профессиональной готовности работника ОДО: с точки зрения общей теории развития и деятельности (Н. Г. Алексеев, Ю. В. Громыко, Г. П. Щедровицкий и др.); идей системного подхода (В.П. Беспалько, И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин и др.); психологической теории профессионального развития личности (Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина и др.); методологии педагогических исследований (Ю.К. Бабанский, В.И. Загвязинский, М.Н. Скаткин и др.); идеи гуманизации и гуманитаризации образования (М.Н. Берулава, Д.А. Леонтьев, А.В. Петровский и др.). Исследовал закономерности формирования профессиональной готовности педагога, основывающиеся на следующих концептуальных подходах: деятельностном (В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, и др.); профессиографическом (Ю.Д. Алферов, Н.В. Кузьмина, В. А. Слостенин и др.); субъектно-ориентированном (К.А. Абульханова, А.В. Брушлинский, В.И. Слободчиков и др.); акмеологическом (О.С. Анисимов, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин и др.).

Исследования психолого-педагогической (профессиональной) готовности педагога ведутся в различных направлениях: содержания профессионально-педагогической деятельности педагога (Л.М. Абдулина, Н.В. Кузьмина, Л.В. Ведерникова и др.); формирования профессиональных требований к педагогу в условиях новых образовательных стандартов (В.П. Беспалько, И.В. Евтушенко, Н.Ф. Ефремова, И.А. Зимняя и др.); как установка к педагогической деятельности с успешным результатом решения основных задач учебно-воспитательного процесса (А.Г. Асмолов, А.П. Беляев, Е.О. Галицких, Р. О. Агавелян и др.).

По мнению Т. М. Сорокиной, единство теоретической и практической готовности педагога к реализации педагогической деятельности составляет профессиональную компетентность [4].

Компетентность – общая способность и готовность личности к деятельности, основанные на знаниях и опыте, которые приобретены благодаря обучению и ориентированы на самостоятельное участие личности в учебно-познавательном процессе и, в конечном итоге, направлены на ее успешную интеграцию в социум.

Проблема профессиональной компетентности активно изучается отечественными педагогами и психологами. В педагогической науке данную категорию рассматривают как: «производный компонент» от «общекультурной компетентности» (Н.А. Розов, Е. В. Бондаревская и др.); уровень образованности специалиста (Б.С. Гершунский, А. Д. Щекатунова); уровень профессионального мастерства между исполнительностью и совершенством (М.А. Чошанов); потенциал эффективности трудовой деятельности (В.П. Пугачев); способность педагога превращать специальность в средство формирования личности учащегося (Н. В. Кузьмина).

Профессиональная компетентность педагога представляет собой качественную характеристику личности специалиста, которая включает систему научно-теоретических знаний как в области педагогики и психологии, так и в предметной области. Профессиональная компетентность педагога – многофакторное и многомерное явление, включающее в себя систему теоретических знаний учителя и способов их применения в конкретных профессионально-педагогических ситуациях (С.А. Дружилов). Основы профессиональной компетентности будущего педагога формируется уже на стадии подготовки педагога в образовательном процессе вуза.

Таким образом, профессиональная компетентность, по нашему мнению,

представляет собой качественную характеристику личности специалиста, которая включает систему научно-теоретических знаний и связывается со способностью и готовностью применять знания и опыт для решения задач в социально-профессиональной сфере. Под профессиональной компетенцией мы понимаем способность человека эффективно реализовать на практике усвоенные в той или иной сфере знания умения, навыки. Таким образом, профессиональная готовность педагога актуализируется в его компетенциях.

Следует, однако, отметить некоторые сложности в формировании психолого-педагогической готовности будущего педагога к реализации Федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения, которые связаны, в основном, с различиями в структуре и содержании представленных в них компетенций.

Краткий анализ ФГОС, указанных выше направлений образования, показал, что в них не соблюдается преемственность в формировании целого ряда профессиональных компетенций, необходимых для реализации ФГОС ДО. Таким образом, на наш взгляд, необходимо провести работу по согласованию перечня и содержания профессиональных компетенций, представленных в стандартах, в целях их унификации для обеспечения повышения эффективности профессиональной подготовки и переподготовки в системе высшего и среднего профессионального образования в связи с реализацией ФГОС ДО.

Нами проведено социологическое исследование профессиональной готовности к реализации ФГОС ДО студентов, обучающихся в системе СПО и ВО, педагогических работников организаций дошкольного образования (воспитателей, дефектологов, психологов, руководителей), преподавателей средних профессиональных и высших учебных заведений.

Анализ существующей системы подготовки и переподготовки педагогических кадров в учреждениях ВО и СПО к реализации ФГОС ДО позволил подготовить научно-методические рекомендации и апробировать необходимые психолого-педагогические условия повышения эффективности подготовки и переподготовки педагогических кадров к реализации ФГОС ДО с возможностью междисциплинарного взаимодействия специалистов разного профиля в этой системе.

Одна из задач исследования предполагает составление дорожной карты по реализации замечаний и рекомендаций, сформулированных по итогам проведенной социологической его части и результатов контент-анализа ФГОС СПО и ВО в целях осуществления преемственности содержания ФГОС ДО.

ЛИТЕРАТУРА

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования". <http://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>
2. Введение ФГОС дошкольного образования: проблемы и перспективы. www.beluno.ru/.
3. Касаткина, Е.И., Лыскова И.В. Новые стандарты. <http://viro.edu.ru/istochnik/index.php/novye-standarty/126>
4. Сорокина Т.М. Развитие профессиональной компетенции будущего учителя средствами интегрированного учебного содержания / Т.М. Сорокина // Начальная школа. – 2004. №2. – С. 110-114.
5. Чапоргина Н.А. Стандарт нового поколения как ориентир повышения квалификации педагогов Иркутской области / Н. А. Чапоргина // Педагогическое образование и наука. – 2012. – № 10. – С. 50-53 .

УДК 37

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КАК УСЛОВИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ

Шарипов Ф.В.

PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHER AS A CONDITION OF QUALITY TRAINING

Sharipov F.V.

Автором рассмотрена структура профессиональной компетентности преподавателя как основа качества подготовки специалистов и условие сохранения конкурентоспособности учебного заведения, а также выделены главные требования, предъявляемыми к преподавателю: любовь к педагогической деятельности; наличие специальных знаний, педагогическая интуиция, развитый интеллект; высокий уровень общей культуры и нравственности.

The author examined the structure of the professional competence of the teacher as the basis of the quality of training and the condition of the institution to remain competitive, as well as highlighted the main requirements for the teacher: a love of teaching activities; specialized knowledge, pedagogical intuition, developed intellect; a high level of general culture and morality.

Ключевые слова: ключевые компетентности, качество подготовки, знания, умения, навыки

Keywords: key competences, quality of training, knowledge, skills

Качество подготовки специалистов в условиях конкуренции на рынке образовательных услуг является важнейшим показателем конкурентоспособности профессионального учебного заведения. Одним из основных факторов, влияющих на качество образовательного процесса, считается уровень профессиональной компетентности преподавателя.

Профессиональная компетентность преподавателя – это система знаний, умений и способностей, составляющих основу его профессиональной деятельности как педагога и ученого. При компетентностном подходе к подготовке специалистов кроме профессиональной компетентности принято выделять ключевые (базовые) компетентности и личностные качества специалиста.

Термин «ключевые компетентности» указывает на более конкретные предметно-ориентированные (профессиональные) компетентности. Предполагается, что ключевые компетентности носят надпрофессиональный характер и необходимы в любой области деятельности.

Различают следующие виды ключевых компетентностей: когнитивная (познавательная); социально-психологическая; социально организационная (управленческая); информационно-компьютерная, креативная; коммуникативная и компетентность в здоровьесбережении. Учитывая специфику педагогической деятельности преподавателя, в которой осуществляются учебное сотрудничество, общение и другие формы взаимодействия со студентами, а также сочетание педагогической деятельности с научно-исследовательской работой, некоторые ключевые компетентности (2, 5, 6), по моему мнению, становятся элементами профессиональной компетентности.

Исходя из такого различия, в структуре профессиональной компетентности преподавателя целесообразно выделить: специальные знания и умения в области преподаваемой науки (дисциплины); психолого-педагогическую компетентность; коммуникативную компетентность; социально-организационную компетентность; креативную компетентность.

Специальные знания и умения по преподаваемым дисциплинам, характеризующие научную квалификацию преподавателя, как правило, находятся на хорошем уровне. Что касается психолого-педагогической квалификации преподавателя, то она часто нуждается в

совершенствовании.

Психолого-педагогическая компетентность преподавателя. Психологическая компетентность преподавателя включает следующую систему знаний: психология учебно-познавательной деятельности студентов; психология личности; психологические особенности студенчества; психология студенческого коллектива; психология педагогической деятельности и личности преподавателя; психология педагогического общения. Педагогическую компетентность преподавателя составляет совокупность знаний, умений и способностей, необходимых для выполнения функции обучения и воспитания студентов. Сюда относятся знания по профессиональной педагогике: предмет, основные понятия и задачи дисциплины; цели и содержание среднего профессионального образования; Государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования; принципы построения содержания профессионального образования; сущность и закономерности процесса обучения; методы и организационные формы обучения и воспитания студентов; современные педагогические технологии. Психолого-педагогические умения представляют совокупность самых различных действий преподавателя, которые соотносятся с функциями педагогической деятельности.

Полное описание умений преподавателя выполнено А.К. Марковой [2]. Выделим семь групп основных педагогических умений из всего набора, описанного А.К. Марковой: умение увидеть в педагогической ситуации проблему и оформить ее в виде педагогических задач; умения, отвечающие на вопросы: «Чему учить?», «Кого учить?», «Как учить?»; умение совершенствовать свою работу; приемы, способствующие достижению высокого уровня общения; умение актуализировать и реализовать свой творческий потенциал; умение определять характеристики знаний, умений и навыков студентов в начале и в конце изучения учебной дисциплины; стимулировать их готовность к самообучению и непрерывному образованию; умение вести воспитательную работу среди студентов.

Компетентный преподаватель непременно является и хорошим методистом. Он владеет не только научными знаниями и методами в области преподаваемой дисциплины, но и методикой (технологией) обучения этой дисциплине. Знание методики позволяет преподавателю представить изучаемый материал в виде системы познавательных задач, последовательное решение которых должно привести студента к овладению содержанием учебной дисциплины. Кроме системы знаний и умений, в составе психолого-педагогической компетентности преподавателя целесообразно выделить педагогические способности. Уровень способностей наряду с направленностью личности и другими ее качествами является важнейшим субъективным фактором достижения вершин в научно-педагогической деятельности. Анализ специальной литературы по рассматриваемой проблеме, а также изучение и обобщение педагогического опыта преподавателей (включая 35-летний опыт преподавательской работы автора) показывает, что для успешной педагогической деятельности им необходимы следующие способности: самостоятельно подбирать учебный материал, определять оптимальные средства и эффективные методы обучения; по-разному, доступным образом излагать один и тот же учебный материал, с тем чтобы обеспечить его понимание и усвоение всеми обучающимися; за сравнительно короткий срок добиваться усвоения студентами значительного объема информации, их ускоренного интеллектуального и нравственного развития; правильно планировать и организовывать различные виды занятий, совершенствуя свое педагогическое мастерство от занятия к занятию; передавать свой опыт другим и в свою очередь учиться на их примерах (путем посещения занятий, написания и издания учебно-методических пособий, участия в работе методических семинаров, научно-методических советов и т.д.); вести самообразование, включая поиск и творческую переработку необходимой информации, а также ее непосредственное использование в педагогической деятельности; формировать у студентов нужную мотивацию активной учебно-познавательной деятельности. Коммуникативная компетентность преподавателя.

Одним из важных качеств педагога является умение организовывать длительное и эффективное взаимодействие с обучающимися.

Владение профессионально-педагогическим общением – важнейшее требование к личности преподавателя в том ее аспекте, который касается межличностных взаимоотношений. Какова структура коммуникативных способностей, умений и навыков, используемых преподавателем в общении со студентами? Различают ряд специальных коммуникативных умений и навыков, которыми должен владеть преподаватель: познание человеком других людей, правильное восприятие и оценивание ситуации общения, умение вести себя с людьми; общая оценка человека как личности, которая обычно складывается на основе первого впечатления о нем; оценка отдельных черт его личности, мотивов и намерений, оценка связи внешне наблюдаемого поведения с внутренним миром человека; умение понимать значение жестов, мимики и пантомимики; познание человеком самого себя; предполагает оценку своих знаний, способностей, характера и других черт личности; оценку того, как он воспринимается со стороны и выглядит в глазах окружающих его людей; умение правильно оценить ситуации общения: наблюдать за обстановкой, выбирать наиболее информативные ее признаки и обращать на них внимание; правильно воспринимать и оценивать социально-психологический смысл возникшей ситуации.

К коммуникативным способностям преподавателя относятся следующие: выступать в студенческой или иной аудитории, используя вербальные и невербальные средства общения; вести беседу или дискуссию со студентами; всесторонне и объективно воспринимать человека – партнера по общению; вызывать у него доверие, желание к совместной деятельности; предвидеть и ликвидировать конфликты; конструктивно и тактично критиковать студента или коллегу по совместной деятельности; воспринимать и учитывать критику, перестраивая соответственно свое поведение и деятельность.

В структуре коммуникативной компетентности преподавателя, кроме отмеченных выше качеств, целесообразно выделить следующие профессионально важные личностные свойства: подлинный интерес к людям и работе с ними; наличие потребности и умения общаться; умение ощущать и поддерживать обратную связь в общении; умение управлять собой, своим психическим состоянием, голосом, мимикой, настроением и чувствами; умение прогнозировать возможные педагогические ситуации, последствия своих воздействий; хорошие вербальные способности: культура, развитость речи, богатство лексики и используемых языковых средств; способность к педагогической импровизации, умение применять все разнообразие средств воздействия (убеждение, внушение, психическое заражение и пр.). Социально-организационная компетентность преподавателя. Как известно, преподавателю часто приходится выступать в роли руководителя (организатора), например, при организации различных видов занятий, при руководстве НИРС, производственной практикой, курсовым и дипломным проектированием, в кураторской работе, общественной деятельности и т.д.

Для успешного выполнения этих функций преподаватель должен обладать организаторской компетентностью, которая включает систему взаимосвязанных знаний, умений, способностей и личностных свойств. К знаниям преподавателя в области менеджмента образования относится понятие о менеджменте, его цели, значении и функциях. Необходимо знать функции и особенности менеджмента образования; структуру организаторской деятельности преподавателя; планирование и организацию различных видов занятий, в том числе самостоятельной работы студентов; методы и стиль педагогического руководства; мотивацию учебно-познавательной деятельности студентов; подготовку и принятие управленческих решений по отношению к студенческой группе; контроль и оценку обученности студентов; управление качеством образовательного процесса. Умения преподавателя в области менеджмента образования обусловлены выполнением управленческих функций и включают следующие действия: определение цели учебно-познавательной деятельности студентов; планирование содержания и методов обучения по преподаваемой дисциплине; подготовка и проведение различных видов

занятий: выдача учебных заданий студентам, организация их совместной деятельности; контроль выполнения работ и оценка результатов (при необходимости коррекция учебно-познавательной деятельности студентов). Что касается требований к психологическим свойствам организатора (руководителя), то они весьма разнообразны. Полное их описание дано в учебном пособии автора по психологии менеджмента. Креативная компетентность преподавателя

Понятие «креативность» означает уровень творческой одаренности, способности к творчеству, составляющий относительно устойчивую характеристику личности. Для разведения данного понятия от понятия «творчество» целесообразно пользоваться двумя характеристиками: субъективно обуславливающей для обозначения креативности и процессуально-результативной для обозначения творчества. Иными словами, креативность относится к качеству личности, а творчество – к процессу, в котором проявляется креативность. Креативная компетентность преподавателя включает систему знаний, умений, навыков, способностей и личностных качеств, необходимых ему для творчества. Творческий компонент может присутствовать в любом виде деятельности преподавателя (педагогической, коммуникативной, организаторской).

В данном контексте акцент делается на исследовательский компонент его профессиональной деятельности. В структуре креативной компетентности личности (в том числе и преподавателя) можно выделить следующие качества: способность к творчеству, к решению проблемных задач; изобретательность; гибкость и критичность ума, интуицию, самобытность и уверенность в себе; способность ставить и решать нестандартные задачи, способность к анализу, синтезу и комбинированию, способность к переносу опыта, способность предвидения и т.д.; эмоционально-образные качества: одухотворенность, эмоциональный подъем в творческих ситуациях; ассоциативность, воображение, фантазия, мечтательность, чувство новизны, чуткость к противоречиям, способность к эмоциональному отклику (эмпатийность); обладание раскованностью мыслей, чувств и движений; пронизательность, умение видеть знакомое в незнакомом; преодоление стереотипов; способность формулировать гипотезы, конструировать версии их доказательства; склонность к риску, стремление к свободе. Важной составляющей креативности специалиста являются знания и умения, которые лежат в основе собственной познавательной деятельности («пустая голова не мыслит»). В основе креативной компетентности лежат способности к интеллектуальному труду.

Анализируя креативные способности, отечественные ученые отмечают высокую роль интуиции в научном творчестве, как результат большой умственной работы, позволяющей сократить путь познания на основе быстрого, логически неосознаваемого понимания ситуации и нахождения правильного решения. В научном творчестве интуиция помогает рождению гипотез, способности видеть проблему, ее фон, установить связи с другими проблемами, находить критерии измерения изучаемых явлений, описывать и синтезировать научные факты, находить им место в теории. Кроме того, при исследовании проблемы творческих способностей в связи с задачами обучения, воспитания и развития студентов выделяются следующие свойства, присущие творческой личности: интерес к сложному и неясному; склонность задаваться вопросами; спонтанная любознательность; способность продолжительное время заниматься решением одной и той же проблемы. Высокая степень научной одаренности предполагает развитие следующих способностей: способность надолго запоминать и воспроизводить большой объем информации (хорошая память); творческое мышление; для оценки способности человека к творческому мышлению можно пользоваться двумя критериями: быстротой, с которой он решает мыслительные задачи; степенью трудности мыслительной задачи, которую он в состоянии решать; фантазия – способность наглядно представлять себе что-нибудь новое, ранее не встречавшееся в опыте.

Особенно важную роль фантазия играет на таких фазах научно-исследовательской работы, как мысленный эксперимент, построение и проверка гипотезы; наблюдательность –

способность при изучении отдельных явлений быстро и легко замечать все то, что нужно или что может оказаться полезным.

Креативная компетентность преподавателя обеспечивает эффективную педагогическую и научно-исследовательскую работу, систематическое совершенствование содержания и методов обучения, накопление плодотворной научной и учебной информации, систематическое изучение, анализ и оценку учебно-познавательной деятельности и поведения студентов. Личностные свойства преподавателя. Известный отечественный психолог, академик Е.А. Климов определяет пять схем профессиональной деятельности: «Человек – природа», «Человек – техника», «Человек – знак», «Человек – образ», «Человек – человек» [1]. Педагогическая профессия относится к типу «Человек – человек». Согласно Е.А. Климову, этот тип профессии определяется следующими качествами человека: устойчиво хорошим самочувствием в ходе работы с людьми, потребностью в общении, способностью мысленно ставить себя на место другого человека, быстро понимать намерения, настроения других людей, быстро разбираться во взаимоотношениях людей, хорошо помнить и держать в уме знания о личных качествах многих людей. Человеку этой профессиональной схемы свойственны умение руководить, учить и воспитывать людей, умение слушать и выслушивать; широкий кругозор; речевая культура; наблюдательность к проявлениям чувств, ума и характера человека, к его поведению; способность мысленно представлять внутренний мир человека; «проектировочный подход к человеку, основанный на уверенности, что человек всегда может стать лучше»; способность к сопереживанию; наблюдательность. Для анализа профессиональной пригодности человека, работающего по схеме «Человек – человек»,

Е.А. Климовым составлен перечень противопоказаний к этому типу профессиональной занятости. Сюда относятся дефекты речи, невыразительная речь, замкнутость, погруженность в себя, выраженные физические недостатки (как это ни печально), нерасторопность, равнодушие к людям, отсутствие признаков бескорыстного интереса к человеку и т.п.

При рассмотрении педагогической деятельности с позиции предмета труда обращает на себя внимание то, что в ней аккумулированы и другие схемы отношений, прежде всего «Человек – знак». Знаковые, в частности языковые, системы в педагогической деятельности являются основным средством обучения и воспитания студентов; в то же время сами знаковые системы представляют собой предмет усвоения (иностранный язык, математика, компьютерные программы и т.д.).

Главными требованиями, предъявляемыми к преподавателю, являются любовь к обучающимся, к педагогической деятельности; наличие специальных знаний в той области, в которой он преподает; педагогическая интуиция; высоко развитый интеллект; высокий уровень общей культуры и нравственности; профессиональное владение разнообразными методами обучения и воспитания студентов.

Все эти свойства не являются врожденными. Они приобретаются систематическим и упорным трудом, огромной работой преподавателя над собой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волкова Л. А. Профессионально-педагогическая компетентность педагогических кадров — важнейший компонент качества образования в колледже. // Приложение к журналу «Среднее профессиональное образование». 2011. № 10. С. 69–78.

2. Гусейнова М. Ф., Власова Н. В. Профессионально-педагогические компетентности преподавателей среднего профессионального образования [Текст] // Инновационные педагогические технологии: материалы междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2014 г.). — Казань: Бук, 2014. — С. 262-263.

УДК 37

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ СИСТЕМЫ КОММУНИКАЦИИ PECS НА ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВУЮ СФЕРУ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Ястребова Л.А., Сидоренко Е.В.

THE STUDY OF INFLUENCE OF COMMUNICATIVE SYSTEM «PECS» ON THE EMOTIONAL-VOLITIONAL SPHERE OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Yastrebova L.A., Sidorenko E.V.

В статье представлены результаты проведенного на базе Реабилитационного Центра «Жемчужинка» Адлерского района г.Сочи исследования влияния системы коммуникации PECS на эмоционально-волевою сферу детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). Формирование эмоционально-волевой сферы детей указанной категории находится в поле пристального внимания не только педагогов системы специального образования, но и родителей. Испытывая особые трудности коммуникации дети с РАС оказываются лишенными возможности взаимодействовать с окружающими в меру своих возможностей. На помощь приходят инновационные технологии. Проведенное авторами исследование посредством применения метода альтернативной коммуникации – системы общения при помощи обмена карточками PECS, позволило достичь положительных результатов в процессе коррекционно-педагогической работы. Описанный эксперимент способствовал повышению количественных показателей по таким критериям как эмоционально-волевая сфера, социально-педагогическая сфера, установление контакта

The article presents the research results of the influence of communicative system «PECS» on the emotional-volitional sphere of children with autism spectrum disorders (ASD) that was conducted on the basis of Rehabilitation Center «Zhemchuzhinka» in Adler district, Sochi. The forming of emotional-volitional sphere of children of this category is of special interest not only for teachers of special education establishments, but for parents as well. Facing particular communication difficulties, children with ASD are deprived of opportunities to interact with others due to their abilities. The problem can be solved with the use of innovative technologies. The research conducted by the authors with the use of an alternative method of communication – picture exchange communication system (PECS), allowed achieving positive results in the process of corrective pedagogical work. The described experiment helped to improve the quantitative ratio of emotional-volitional, social educational spheres, and to establish contact

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, ранний детский аутизм, агрессия, коммуникация, эмоционально-волевая сфера, социально-педагогическая сфера, альтернативная коммуникация, PECS

Keywords: autism spectrum disorders, early infantile autism, aggression, communication, emotional-volitional sphere, social educational sphere, alternative communication, PECS

Благодарность. Статья печатается при финансовой поддержке РГНФ и Министерства образования, науки и молодежной политики Краснодарского края в рамках проекта № 16-16-23015.

Использование адекватных способов коммуникации позволяет значительно улучшить поведение, как за счет удовлетворения потребностей ребенка, так и за счет овладения им более эффективной стратегией общения. Влияние применения системы альтернативной коммуникации PECS на эмоционально-волевою сферу детей с аутизмом было исследовано нами путем проведения описанного ниже эксперимента.

Исследование проводилось на базе Реабилитационного Центра «Жемчужинка» Адлерского района г.Сочи. Экспериментальную группу составили дети 8-12 летнего возраста, имеющую разный уровень задержки формирования речи и аутистических проявлений. Двое из детей экспериментальной группы посещают детский сад комбинированного вида – группу короткого дня, один обучается на дому по программе

школы для детей с умственной отсталостью и еще двое детей нигде не обучаются. В контрольную группу были отобраны дети соответствующего возраста той же категории, обучающиеся в школе-интернате №2 г.Сочи, работающей по программе обучения для детей с умственной отсталостью. В ходе проведения исследования применялись следующие методы: наблюдение, анкетирование, беседа, библиографический метод (изучение характеристик учащихся, сбор анамнестических данных, изучение карт и дневников индивидуального развития), анализ продуктов деятельности.

Для проведения диагностики и определения результатов исследования был подобран следующий комплекс методик:

1. Методика «Карта наблюдений» на основе семантического дифференциала Ч. Осгуда [2].
2. Эмоционально-поведенческие особенности. Контакт. И.И. Мамайчук [3].
3. Оценка уровня агрессивности детей по методике Г.П.Лаврентьевой и Т.М.Титаренко [5].
4. Методика «Паровозик» (Выявление тревожности у дошкольников)[1].
5. Изучение восприятия детьми графического изображения эмоций[4].
6. Лист наблюдений «Важнейшие навыки общения» – этот лист наблюдений был разработан в рамках создания системы альтернативной коммуникации, с целью оценки фундаментальных навыков и умений, которыми должны овладеть дети в ходе ее реализации[6].

Таблица 1. Количественные результаты констатирующего эксперимента, %

Группа	Эмоционально-волевая сфера	Социально-педагогическая сфера	Установление контакта
Экспериментальная	30,1	19,6	25,6
Контрольная	33,4	28,3	34,2

Дополнительное исследование, проведенное с целью уточнения состояния выделенных критериев, показало, что 60% детей экспериментальной группы владеют важнейшими навыками общения на среднем уровне, а 40% ниже среднего уровня. Стоит отдельно отметить, что имеющиеся навыки можно отнести к одному типу – понимание обращенной речи. 40% детей имеют уровень агрессивности выше среднего, 20% – средний, 40% – ниже среднего. Только 20% детей могут воспринимать графические изображения эмоций (что соответствует показателям среднего уровня), остальные 80% имеют уровень значительно ниже среднего.

На основании проведенного исследования были сделаны следующие выводы:

1. Уровень развития эмоционально-волевой сферы детей контрольной группы несколько выше, чем экспериментальной.
2. Проведенные исследования показали значительное отставание по всем параметрам развития эмоционально-волевой сферы детей экспериментальной группы, что говорит о необходимости создания для них адаптированного индивидуального плана развития.
3. Уровень развития коммуникации детей из экспериментальной группы ниже, чем у детей контрольной группы, и значительно ниже среднего уровня.

Исходя из полученных результатов для детей экспериментальной группы были составлены индивидуальные развивающие программы с применением методов альтернативной коммуникации PECS. Сроки выполнения программы 9 недель: 26 занятий рассчитаны (3 занятия в неделю продолжительностью 35-40 минут). Однако

продолжительность каждого занятия корректировалась с учетом индивидуальных особенностей детей.

В качестве структурных компонентов программы были выбраны:

1. Занятия по обучению системе альтернативной коммуникации PECS.
2. Упражнения на установление контакта.
3. Упражнения на формирование произвольности действий.
4. Занятия по формированию восприятия предмета и соотнесения с его же изображением.
5. Занятия по формированию восприятия и осознания эмоций.
6. Промежуточная диагностика уровня тревожности.

Для определения степени влияния альтернативных коммуникаций на формирование эмоционально-волевой сферы детей с аутистическими проявлениями после реализации развивающей программы был проведен контрольный эксперимент (таблица 2).

Таблица 2.

Количественные результаты контрольного эксперимента, %

Группа	Эмоционально-волевая сфера	Социально-педагогическая сфера	Установление контакта
Экспериментальная	49,6	39,7	47,3
Контрольная	48,7	42,4	46,9

В на рисунке 1 представлены сводные показатели результатов констатирующего и контрольного экспериментов.



Рисунок 1. Динамика формирования эмоционально-волевой сферы, %

Анализ данных контрольного эксперимента позволил сделать следующие выводы:

1. В результате реализации развивающей программы уровень сформированности эмоционально-волевой сферы детей контрольной и экспериментальной групп составил в среднем 50%, но индивидуальная динамика детей экспериментальной группы оказалась намного выше, чем у детей контрольной.

2. Навыки установления контакта также оказались на одном уровне около 50%, но если у детей контрольной группы преобладали вербальные навыки общения, то в экспериментальной группе формирование этих навыков достигалось за счет невербальной системы альтернативной коммуникации. Поэтому индивидуальная динамика была, намного выше.

Таким образом, сопоставительный анализ результатов формирования навыков коммуникации у детей экспериментальной и контрольной групп показал, что индивидуальная и средняя динамика детей экспериментальной группы выше, чем у детей

контрольной группы в среднем на 6,4%.

В диаграмме на рисунке 2 приведены количественные результаты дополнительных исследований, проведенных с детьми экспериментальной и контрольной групп:

- 1) сформированность важнейших навыков общения;
- 2) уровень агрессивности;
- 3) распознавание графических изображений эмоций.



Рисунок 2. Количественные показатели дополнительных исследований эмоционально-волевой сферы, %

На основе полученных данных можно сделать вывод о том, что динамика освоения важнейших навыков общения детьми экспериментальной группы составляет в среднем 20%. При этом стоит отметить, что практически у всех из них овладение навыками невербального общения составили в среднем 60%.

Таким образом, система альтернативной коммуникации PECS представляет собой целостную систему обучения коммуникативным навыкам. Наиболее эффективно ее применение в коррекционной работе с детьми с диагнозом ранний детский аутизм и расстройствами аутистического спектра, а также с теми детьми, которые по тем или иным причинам не могут овладеть устной речью. Данный метод коммуникации хорошо сочетается с другими методами коррекционной работы и положительно влияет на эмоционально-волевою и поведенческую сферы.

Обобщенные результаты исследования влияния альтернативной коммуникации на эмоционально-волеую сферу детей с РАС показали:

1. У детей экспериментальной группы значительно снизился общий уровень тревожности.

2. Уровень владения важнейшими навыками общения достиг среднего уровня (были освоены практически все невербальные навыки общения).

3. Также у всех детей снизился уровень агрессивности.

4. Наибольшая динамика была отмечена в мотивации к трудовой и учебной деятельности. Это объясняется основными положениями системы альтернативной коммуникации, в частности «потенциальным поощрением», являющимся мощным мотиватором любой деятельности этих детей.

Система альтернативной коммуникации PECS оказывает положительное влияние на формирование эмоционально-волевой сферы детей с РАС, способствует формированию языковой способности, помогает овладеть важнейшими навыками общения. Важно не лишать ребенка возможности общаться любым возможным для него способом, тем самым способствуя развитию его коммуникативной, познавательной и эмоционально-волевой сферы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Диагностика психических состояний детей дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие /Сост. С.В. Велиева.– СПб: Речь, 2005. – 240с.

2. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Как помочь «особому» ребенку. Книга для педагогов и родителей. 2-е издание /Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Л.А.Нисневич – СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 2000. – 96 с.

3. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. Эмоционально-поведенческие особенности. Контакт.– СПб.: Речь, 2006. – 400 с.

4. Морозов С.А. Основы диагностики и коррекции расстройств аутистического спектра.– М.: Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, 2014 г. – 448 с.

5. Оценка уровня агрессивности детей по методике Лаврентьевой Г.П. и Титаренко Т.М. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.psyoffice.ru/3-0-praktikum-00153.htm> (дата обращения: 12.02.2016).

6. Питерс Т. Аутизм: от теоретического анализа к педагогическому воздействию [пер. с англ.].– М.: Владос, 2003. – 240 с.

7. Фрост Л. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов [пер. с англ.] /Л.Фрост, Э.Бонди. – М.: Теревинф, 2011. – 416с.

СОЦИОЛОГИЯ

УДК 316

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В РАССМОТРЕНИИ СОЦИАЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ

Боровик О.В.

A SYSTEMATIC APPROACH TO THE CONSIDERATION OF SOCIAL PROCESSES

Borovik O.V.

В настоящее время имеет место широкий ряд методологических подходов, направленных на теоретическую разработку тематики социальных процессов. Одной из серьезных проблем в формировании стратегии исследовательской деятельности является проблема полноты исследования и практической применимости его результатов. В рамках настоящей статьи производится общий анализ и сопоставление методологических основ узкоспециальных исследований, и, в частности, эссенциалистского подхода с одной стороны и системного подхода с другой. Рассматривается проблема процессуальности социальных явлений и ее отражения на теоретическом уровне, анализируется тематика отражения факторов и последствий развертывания социальных процессов на теоретическом уровне. В результате проведенного обзора доказывается приоритетность системной методологии в теоретической разработке социальных процессов.

Currently there are a wide range of methodological approaches to the theoretical development of social processes. One of the major problems in the strategy formation of the research activities is the issue of completeness of the study and practical applicability of its results. In this article is a General analysis and comparison of methodological bases of specialized studies and, in particular, the essentialist approach, on the one hand and systemic approach on the other. Discusses the problem of the processuality of social phenomena and its reflection on a theoretical level, examines the subjects of reflection factors, and consequences of the deployment of social processes on a theoretical level. The survey results proved the priority system methodology in the theoretical development of social processes.

Ключевые слова: общество, социальная структура, социальные явления, социальные процессы, синергетика, структурно-функционалистский подход, системный анализ.

Keywords: society, social structure, social phenomena, social processes, synergy, structural-functional approach, system analysis.

Одной из характеристик развития современного научного знания является узкая

дисциплинарная специализация, способствующая углубленному изучению конкретных теоретических и практических вопросов. В результате происходит накопление специализированных исследований, с одной стороны, емко отражающих разрабатываемую область исследования, с другой – практически изолированных по отношению к смежным сферам теоретических разработок. При этом всякое явление имеет свой контекст, по своей предметности значительно превышающий рассматриваемый феномен. И в этом отношении раскрытие определенного явления может производиться по пути детализации наиболее значимых его характеристик, и одновременно с этим – по пути рассмотрения внешних факторов и связей, определяющих текущее его состояние и характер.

В этом отношении чрезвычайный интерес приобретает методологический вопрос об адекватном пути исследования социальных процессов. Детализация знания в области конкретных социальных явлений предполагает их понятийное и теоретическое определение, выявление наиболее значимых их характеристик и признаков.

Для того, чтобы оценить положительные и отрицательные стороны узкого специализированного исследования социальных явлений и, напротив, системного их рассмотрения в сопоставлении с различными аспектами существования общественной структуры, необходимо ответить на вопрос об изначальных установках, определяющих актуальность тех или иных исследовательских работ. Здесь существует два важных условия значимости проведения исследований: непосредственная ценность знания и его прикладной аспект. Выше нами были выделены анализ и разработка непосредственной предметной области и определение системного аспекта существования исследуемого явления.

Непосредственная разработка конкретной предметной области предполагает введение логико-категориальной определенности, выделение наиболее значимых методологических подходов, приобретение и анализ эмпирического материала, а также производство результирующих выводов, на уровне которых производится построение модели явления, а также классификация возможных его разновидностей. Все это представляет серьезный исследовательский интерес, однако не позволяет приобрести окончательное знание на предмет представленности исследуемого явления (несмотря на то, что в рамках специального исследования производится выделение его существенных признаков). Это связано с тем, что в ряде случаев эмпирический материал не является достаточным основанием для однозначного определения наличия конкретного социального явления. Так, например, исследование преступности по сфере ее проявления – зарегистрированным преступлениям, приводит к искажению картины текущей ситуации, поскольку численные показатели зарегистрированных противоправных деяний не дают точного знания о всей совокупности преступлений в обществе. Вместе с тем, то же самое определение уровня преступности может быть произведено косвенно: на уровне определения уровня деформации экономической, политической, социальной деятельности общества, а также посредством привлечения аналитических и прогностических данных. Таким образом, анализ «контекста» возникновения конкретного социального явления в ряде случаев выступает в качестве мощного методологического инструмента, во многом дополняющего узкоспециализированное объектное рассмотрение.

Это подтверждается и тем, особенностью конкретных социальных явлений оказывается их общая вплетенность в ткань социальных отношений, и в этом смысле имеет место, с одной стороны, широкий набор внешних факторов развития конкретного явления, с другой – последствия его существования на уровне системы общественных отношений. Это актуализирует значимость применения систематического подхода, который не только способствует прояснению сущности конкретных тенденций, процессов и социальных механизмов, но и позволяет более глубоко понять их внутреннюю структуру и динамику существования [6].

Существует, однако, серьезная проблема, связанная с проведением систематических исследований. Эта проблема заключается в том, что исследование любого частного явления или социального механизма предполагает обращение к общетеоретическим знаниям

относительно структуры общества в целом, при этом сложно определить степень необходимой детализации в данной сфере. В этом отношении целесообразным является проведение первоначальной методологической и теоретической разработки вопроса о применимости системного подхода в проведении социальных исследований и, в частности, критериях его полноты.

С учетом того, что в каждой частной области существуют возможность проведения углубленного исследования, результаты которого могут иметь достаточно серьезный объем, очевидно, что построение полной (в значении включения всей совокупности существующих данных и результатов научных разработок) системы знания, охватывающего основные аспекты и взаимосвязи конкретного явления не может быть реализовано в рамках единичного исследования. Вместе с тем, рассмотрение структуры конкретного социального явления и определение его функциональной составляющей – это совершенно различные подходы. На уровне системы общества наибольшее значение имеют взаимосвязи между различными элементами общественной организации, которые могут быть четко и ясно определены, с исключением необходимости подробного рассмотрения каждого из элементов общественной структуры по отдельности. Фактически, при таком подходе основное значение имеет причинно-следственная определенность различных социальных явлений друг по отношению к другу. При таком подходе они рассматриваются в качестве факторов [7], что способствует прояснению ряда значимых вопросов без излишнего углубления в частные вопросы устройства общественной структуры.

Данный подход находит свое отражение на уровне методологии структурного функционализма, в рамках которого отдельные социальные явления и процессы находят отражение, как социальные функции. Сильной стороной структурного функционализма является систематичность и одновременно емкость реализуемой теоретической конструкции. При этом, что немаловажно, применение данного подхода оставляет возможность для дальнейшей детализации социального контекста явления в тех случаях, когда необходимо провести более подробное рассмотрение основных его факторов. То же самое имеет место и в отношении исследования последствий развертывания конкретных социальных явлений, связей и социальных механизмов.

Еще одним важным методологическим основанием системного исследования общественных процессов является методология синергетики, рассматривающей общие характеристики и принципы развития систем, независимо от их характера. На уровне методологии синергетики производится концептуализация движущих принципов развития структуры общества, становится возможной постановка вопроса о различных уровнях общественной организации и их взаимодействии в ходе социального процесса [5]. Что немаловажно, применение методологии системного анализа способствует не только определению специфических факторов, имеющих место внутри локального общества, но также и внешних факторов, определяющих основные характеристики и векторы его развития [1]. Это связано с концептуализацией проблемы взаимодействия системы и внешней среды ее существования, к которой относятся природа, внешняя социальная среда [2] а также индивидуальные особенности отдельных членов общества, детерминирующие статистический разброс ожидаемых социальных интеракций.

Сильной стороной синергетического подхода является его общий характер и одновременно – выход на оперирование математическими закономерностями протекания общественных процессов, что позволяет судить о значительной степени его статистической точности. Кроме того немаловажным является и то, что обращение к данной методологической парадигме делает возможным вовлечение в объектив исследования внешних факторов возникновения и развития исследуемых социальных явлений, что в совокупности существенным образом обогащает производимый процесс теоретической разработки проблемы.

Следует обратить внимание на важный аспект исследуемого вопроса. Применение эссенциалистского подхода, направленного на отражение сущности конкретного

социального явления, направлено на формирование его универсальной теоретической модели, претендующей на характер всеобщности. Несмотря на очевидные преимущества данного подхода, следует обратить внимание на то, что в ходе развития общества происходит постоянное изменение уровня и характера представленности конкретных общественных процессов, что позволяет судить о наличии не только количественной, но и качественной их динамики. Для того, чтобы прояснить данное положение о наличии качественной динамики в обществе обратимся к тематике социальных отклонений. На общем уровне разработка проблемы социальных отклонений предполагает постановку вопроса о социальных нормах, механизмах их привития, индивидуальном аспекте процесса социализации, а также причинах возникновения отклонений в их реализации на уровне общественного процесса. В результате производится построение общей модели отклоняющегося поведения, ориентированной, в первую очередь, на отражение его существенных признаков и механизмов развития на уровне отдельных членов общества. Возникающая теоретическая модель, обладающая значительной степенью универсализма, вместе с тем, не отражает динамику социальных изменений как непосредственный фактор развития социальных девиаций. Универсализм эссенциалистского подхода одновременно является причиной его статичности. Вместе с тем, в силу того, что само существование общества представляет собой процесс, а отдельные социальные явления на деле прочно вплетены в ткань общественных отношений, становится очевидным, что эффективное социальное исследование требует отражения систематического и процессуального аспектов бытия общества. В случае с рассмотренным выше примером исследования социальных девиаций рассмотрение факторов их возникновения, а также их количественной и качественной динамики позволяет сделать вывод о причинах изменения характера социальных девиаций, связанных с качественным развитием самого общества [3].

Рассмотрим подробнее проблему отражения процессуальности социальной структуры и выделим основные методологические подходы, направленные на ее исследование.

Одной из основ социологической традиции является опора на фактический материал. Вместе с тем, социальный факт представляет собой зафиксированное событие, обладающее определенным набором признаков, интересующих исследователя [4]. Однако на деле то, что мы называем социальным фактом, представляет собой результат длительного процесса, в ходе которого становится возможным конкретное состояние общества или отдельной его части. Фиксация социальных фактов является одним из оснований рассмотренного выше эссенциалистского подхода, вместе с тем, рассмотрение общества на уровне его процессуальной составляющей позволяет производить значительно более детализированное его исследование, поскольку оно ухватывает не только определенное результирующее состояние социальных процессов, но также и отражает динамический аспект их протекания, их разновидности и механизмы воздействия на складывающуюся ситуацию.

В рамках социологического дискурса рассмотрение общества в динамическом ключе, как совокупности процессуально существующих явлений, производится на уровне рассмотренного выше структурно-функционального подхода. На общефилософском уровне данная проблематика находит свое отражение на уровне диалектической методологии, определяющей на логическом уровне характеристики динамики протекающих процессов.

Выше нами были рассмотрены два важнейших основания актуализации конкретных сфер исследовательской деятельности: непосредственная теоретическая значимость исследуемой области и прикладной аспект теоретических разработок. Как становится видно из проведенного обзора, применение системного подхода, вскрывающего основные связи и факторы, определяющие важнейшие характеристики возникновения и протекания социальных процессов, способствует чрезвычайно эффективной детализации знания. При этом речь идет о получении актуальной информации, отражающей текущую специфику исследуемых явлений на основе анализа динамики их ведущих факторов. Следует отметить,

что применение системного подхода имеет также несомненную практическую значимость. Это связано с тем, что рассмотрение динамики общественных процессов делает возможным произведение высокоточных выводов относительно наиболее актуальных тенденций развития общества, что говорит о существенной прогностической функциональности рассматриваемого подхода. Вместе с тем, помимо понимания динамики текущих социальных процессов немаловажное значение имеет также и определение наиболее перспективных стратегий воздействия на складывающуюся ситуацию, а также прогнозирование последствий конкретных принимаемых мер. В этом отношении системный подход обнаруживает свою широкую применимость, поскольку теоретический охват основного спектра общественных процессов и явлений делает возможной общую аналитику наиболее эффективных вариантов развития общественной структуры.

Следует отметить, что частные исследования отдельных общественных процессов и явлений также имеют несомненную значимость и ценность в проведении общей детализации знания. Именно объединение результатов частных исследований в рамках системной методологии является логичным завершением исследовательской разработки социальных процессов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богданов А.А. Тектология: (Всеобщая организационная наука. В 2-х кн.) / Редкол. Л.И. Абалкин (отв. ред.) и др.; Отд-ние экономики АН СССР; Ин-т экономики АН СССР. - М.: Экономика, 1989. - (Экономическое наследие). Книга 1. - 304с. - ISBN 5 -282-00538-7
2. Делягин М.Г. Мировой кризис: Общая теория глобализации. - М., 2003.
3. Дюркгейм Э. Самоубийство. Социологический этюд // портал «Библиотека Гумер» URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Sociolog/Durkgeim/08.php 19.04.2015 17:53
4. Конт О. Дух позитивной философии. (Слово о положительном мышлении) / Перевод с французского И.А. Шапиро. - Ростов н/Д: Феникс, 2003. - 256с.
5. Косарев, В.В. Глобализация и синергетика / URL: <http://spkurdyumov.ru/globalization/globalizaciya-i-sinergetika/> 10.05.2015 18:51
6. Мертон Р. Социальная теория и социальная структура. - М.: АСТ: АСТ МОСКВА: ХРАНИТЕЛЬ, 2006. - 873с.
7. Парсонс Т. Система современных обществ / Пер, с англ. Л.А. Седова и А.Д. Ковалева. Под ред. М.С. Ковалевой. - М.: Аспект Пресс, 1998. – 270 с.

УДК 316

СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ МИГРАНТОВ В ПРИНИМАЮЩИХ ГОРОДАХ

Епифанова Е.В.

SOCIAL ADAPTATION OF MIGRANTS IN HOST CITIES

Epifanova E.V.

В статье рассматриваются проблемы адаптации и аккультурации, описано понятие социальной адаптации мигрантов, выделены основные ее критерии. Исследование данной характеристики мигрантского сообщества позволит выявить социальные показатели, представляющие большое научное и практическое значение.

The article considers the problem of adaptation and acculturation, described the concept of social adaptation of migrants, her main criteria. A study of the characteristics of the migrant community will identify social indicators of great scientific and practical importance.

Ключевые слова: социальная адаптация, мигранты, миграционные процессы, аккультурация, культура.

Keywords: social adaptation, migrants, migration, acculturation, culture.

Представители различных этносов, всё более массово иммигрирующие в последние десятилетия в города России, имеют несовпадающие с коренным населением представления об общей картине мира, нравственных ценностях и социальных отношениях. Образ жизни, бытовой уклад мигрирующего населения нередко вызывают недовольство и отторжение в массовом сознании жителей этих городов. В данных условиях очень важным является поиск и обоснование приемлемых для мигрантов моделей и путей социализации, которые отвечают динамике и тенденциям развития российского общества.

Для обустройства мигрантского населения требуется большое количество материальных затрат. С другой стороны, прирост трудоспособного населения поможет улучшить демографическую ситуацию, что может быть возможным только в случае успешной и эффективной государственной политики в сфере подготовки к приему, размещению и обустройству мигрантов.

В последние десятилетия миграционные процессы, происходящие на территории бывших союзных республик, стран дальнего зарубежья и российских городов приобретают новую интенсивность и качество. Изменяются и проблемы, которые связаны с адаптацией мигрантов в принимающем сообществе. Миграция и трудовая деятельность интерпретируются как объекты и субъекты, причины и следствия социальной адаптации.

Массовые миграции, происходящие на территории Российской Федерации, а также извне, приносят множество проблем, связанных и с социальной адаптацией. Адаптация мигрантов, перешедших из одной социальной среды в другую, проходит болезненно, занимает много времени и у многих переселенцев вообще не завершается.

Исследование социальной адаптации мигрантского сообщества позволит выявить социальные показатели, представляющие большое научное и практическое значение.

Степень социальной адаптации мигрантов определяют самые различные показатели: характер и особенности взаимодействия мигрантов с социальными группами и институтами на различных уровнях (личностном и групповом), с представителями органов власти и управления; сравнение социально-экономических показателей уровня жизни принимающего населения и мигрантов, взаимное усвоение мигрантами и местным населением элементов культурной жизни, действующих социальных норм и ценностей. Основными характеристиками степени социальной адаптации мигрантов являются наличие недвижимости, имущественная обеспеченность, качество жилищных условий, профессия и образование, положение их на рынке труда, получаемые доходы и потребление. В настоящее время наблюдается достаточно низкий социальный статус мигрантов, и тенденция к его снижению все возрастает. Такой вывод позволяет сделать анализ основных характеристик социальной адаптации этой группы на новом месте поселения.

Социальная адаптация рассматривается как процесс попадания мигранта в новую для него культуру, что приводит к отказу от прежнего образа жизни, принятию им иных социальных норм, правил и способов поведения.

В 30-е годы XX века приобрела популярность концепция аккультурации, в рамках которой традиционно исследовалась специфика процесса социокультурной адаптации мигрантов. К настоящему времени изучение проблем, раскрывающих все возникающие трудности приспособления мигрантов к новой социокультурной среде, значительно увеличивает шансы на поиски успешных стратегий адаптации. [3, С. 129]

Современные социологические источники очень тщательно рассматривают проблемы социальной адаптации и аккультурации. Понятие «адаптация» обозначает приспособление

различных групп людей к условиям жизни в новой среде, а также приспособление этой инонациональной среды к ним с целью их взаимного сосуществования и взаимодействия в различных сферах человеческого общества. Понятие «аккультурация» описывает процесс, в ходе которого представители одной культурной идентичности при долговременном и непосредственном контакте с социальной группой с иной культурной базой, изменяют свою первичную культурную модель, таким образом подвергаясь культурной ассимиляции. [4, С. 252-253; 7, С. 279-281; 8, С. 17] При этом термин «адаптация» в основном применяется для обозначения начальной стадии взаимодействия, а «аккультурация» - последующей. Однако некоторые исследователи аккультурацию воспринимают как период долговременной адаптации, а для обозначения первого переходного периода адаптации применяют понятия «культурный шок» или «стресс аккультурации». [9, 10, 11, 12]

Британский ученый С. Бочнер рассматривает четыре вида последствий межкультурного взаимодействия для представителей этнической группы:

1. интеграция, т.е. сохранение социальными группами своей культурной принадлежности при их объединении в единое сообщество на новых условиях; [10, С. 290-291]

2. геноцид – уничтожение социальной группы;

3. сегрегация, т.е. направленность на раздельное развитие групп;

4. ассимиляция – постепенное принудительное или добровольное присвоение обычаев, религиозных верований, социальных и политических норм господствующей группы вплоть до полного вливания в нее.

В работе «Иностранцы подданные в городах Дальнего Востока России (вторая половина XIX – начало XX в.)» Т.З. Позняк выделяет три установочные модели или стратегии адаптации представителей этнокультурного меньшинства иммигрантов в принимающем обществе, которые позволяют в полной мере рассмотреть и определить результаты межкультурного взаимодействия (аккультурации) [1, С. 194]:

1. в результате миграции социальные группы попадают в достаточно жесткие условия: немногочисленность группы, отсутствие пополнения, невозможность возвращения в родные места, принуждение принимающего общества к принятию своей культуры, в результате чего утрачивается культурная самобытность иммигрантов. Все эти факторы вынуждают социальные группы вступать в тесное взаимодействие с принимающим обществом, ставят перед необходимостью наиболее полного принятия и усвоения его культурных ценностей, скорейшего «вливания» в него. В данной ситуации результатом этнокультурного взаимодействия, вероятнее всего, будет ассимиляция, но не исключены и маргинализация, и даже сепаратизм – как реакция на давление со стороны принимающего сообщества.

2. По роду своей деятельности или по другим причинам иммигранты вступают в тесный контакт с представителями принимающего населения, но, в свою очередь, стремятся к сохранению связей с родиной или внутри группы соотечественников и, пытаясь сохранить свою этническую и культурную идентичность, ограничивают область этнокультурного взаимодействия с принимающим обществом теми сферами, в которых контакт неизбежен и необходим. Это так называемое «частичное принятие». Результатом данной стратегии адаптации, скорее всего, будет являться интеграция.

3. Иммигранты не выходят за пределы своего сообщества, сохраняют собственную этническую идентичность путем минимизации каких-либо контактов с представителями принимающего общества либо их полного отсутствия. Однако в данном случае своим поведением вызывают негативную реакцию со стороны местного населения. Эту модель называют стратегией «обособления». Конечным итогом такой стратегии могут выступить как сегрегация или сепаратизм, так и геноцид. Результат зависит от различных факторов: состав иммигрантов, условия, в которые они попадают, отношения к ним со стороны принимающего общества.

Как отмечает в своем диссертационном исследовании Прокушева Н.В., одним из важнейших критериев социальной адаптации является показатель удовлетворенности мигрантов проживанием в другой стране, их «социальное самочувствие». Темпы и результаты социальной адаптации, ее эффективность и неизбежная конфликтность находят наибольшее выражение в социально-психологической сфере общественной жизни. Со временем у мигрантов формируется чувство принадлежности к определенной социальной группе, соотнесение себя с новым для них сообществом (новая самоидентификация). Период такой адаптации, «врастания» в новую этническую и культурную среду, абсолютного «вливания» в нее, приводит в результате «к фактическому исчезновению этнической культуры меньшинства» [2].

Даже при идеальных условиях адаптация представляет собой сложный стрессогенный процесс. Она будет успешной, если мигрант реализует в полной мере личностный потенциал, воплотит свои способности в профессиональной и общественной деятельности, сумеет создать и поддерживать благоприятный психологический и моральный климат в семье. Лишь тогда он сможет справиться со стрессовой ситуацией, возникшей в результате миграции, и избежит нарастания психологических и социокультурных проблем.

Выделяют следующие основные показатели благоприятной социокультурной адаптации приезжего населения: налаживание позитивных связей с новым обществом, решение бытовых проблем (семейных, рабочих, образовательных), активное участие в социальной и культурной жизни принимающего сообщества, адекватное общение и межкультурное взаимодействие, целостное и интегрированное состояние личности. [3, С. 128-129]

Миграция и трудовая деятельность интерпретируются как причины и следствия социальной адаптации. Мигранты являются носителями иных культур, языков, образа и стиля жизни, манер поведения, иных представлений о должном и допустимом, разных систем запретов и табу, несовпадений механизмов социального контроля.

Проходя V-образную кривую адаптации, мигранты благополучно преодолевают начальные признаки культурного шока во многом благодаря тому, что само переселение в другую страну воспринимается ими как возможность изменения собственного статуса в лучшую сторону.

В каждом мигранте особым образом сочетаются и преломляются этнические, социальные, культурные факторы. Процесс адаптации мигрантов к принимающему сообществу, их реабилитации во многом зависит от содержания и направленности этнических образов. [6, С. 16]

Неприятие мигрантов местным населением, включая дискриминацию работодателями, при приеме детей в школы, детские учреждения, - все это приводит к отсутствию возможности у мигранта занять достойное место в обществе и использовать свой потенциал. Невозможность самореализации становится иногда не менее значимым препятствием успешной социальной адаптации, чем неудовлетворенность материальными потребностями.

Каждый мигрант является носителем специфической культуры и субкультуры. Его культура отличается от той культурной среды, в которую он попадает и к которой вынужден адаптироваться. Непохожесть мигрантов, их ценности, нормы, обычаи и традиции, сформировавшиеся в иных условиях, вызывают у местного населения непонимание и раздражение, что приводит в результате к возникновению конфликтов и взаимной нетерпимости.

Не существует единой универсальной методики анализа проблем социальной адаптации. В каждом регионе действуют свои факторы и критерии, приводящие к неповторимости исследуемого процесса.

На специфику адаптации влияют: статус мигрантов на новом месте поселения; политика правительства принимающей страны; отношение общественности к мигрантам. Все эти факторы в значительной степени определяют как возможность миграции, так и

условия, в которых происходит социальная, экономическая и культурная адаптация мигрантов.

Еще одним веским обстоятельством, определяющим степень и характер социальной адаптации мигрантов в принимающем сообществе, является поддержание или разрыв связей с родиной.

Индивидуальные характеристики мигрантов: демографические и личностные, включая возраст, уровень и место получения образования, черты характера – часто определяют их собственное отношение к принимающему обществу и направленность либо на тесный контакт, либо на сохранение связей внутри своей группы.

Таковы основные факторы выбора модели адаптации. Перечень этот можно продолжать.

ЛИТЕРАТУРА

1. Позняк Т.З. Иностранцы подданные в городах Дальнего Востока России (вторая половина XIX – начало XX в.). Владивосток: Дальнаука, 2004.
2. Прокушева Н.В. Автореферат диссертации по теме: «Социальная адаптация беженцев и вынужденных переселенцев в современном российском обществе (на примере Бурятии)»
3. Психологическая помощь мигрантам: травма, смена культуры, кризис идентичности / Под ред. Г.У. Солдатовой. – М.: Смысл, 2002. – 479 с.
4. Садохин А.П., Грушевицкая Т.Г. Этнология. М., 2000.
5. Солдатова Г.У. Социокультурный подход в практической психологии вынужденных мигрантов // Психология беженцев и вынужденных переселенцев: опыт исследований и практической работы. – М.: 2001.
6. Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А. Социально-психологическая адаптация вынужденных мигрантов // Психология беженцев и вынужденных переселенцев: опыт исследований и практической работы. М.: 2001.
7. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. М., 2000.
8. Этнические процессы в современном мире. М., 1987.
9. Berry J.W. Immigration, acculturation and adaptation // Applied psychology: An international review. 1997. Vol. 46. (1). P. 5-34.
10. Bochner S. The social psychology of cross-cultural relation // Cultures in contact. Ed. by S. Bochner. Oxford: Pergamon Press, 1982. P. 5-44.
11. Dodd C.H. Dynamics of of intercultural communication. N.Y., 1991.
12. Triandis H.C. Culture and social behavior. N.Y., 1994.

УДК 316

СОЦИАЛЬНОЕ ПОЛОЖЕНИЕ СЕЛЬСКОГО НАСЕЛЕНИЯ РЕСПУБЛИКИ БАШКОРТОСТАН В УСЛОВИЯХ КРИЗИСА

Каримова Р.М., Яппарова Р.Р.

SOCIAL SITUATION OF RURAL POPULATION BASHKORTOSTAN IN CRISIS

Karimova R.M., Yapparova R.R.

В статье на результатах социологических исследований и статистических данных показано как социально-экономический кризис повлиял на различные аспекты жизни малообеспеченных и среднеобеспеченных сельчан: потребление продуктов питания и услуг; качество жилищных условий; качество и ассортимент одежды; комфортность быта; социальные настроения. Доказано значительное ухудшение социального положения сельских жителей в современных условиях.

The article on the results of sociological research and statistics shows how the modern social and economic crisis has affected various aspects of life of the poor and the middle-villagers: the consumption of food and services, the quality of living conditions; quality and range of clothing; comfortable life; social mood. It proved a significant deterioration in the social position of the rural population in the conditions of economic crisis.

Ключевые слова: социальное положение, уровень жизни, сельская территория, сельское население, безработица, социальное самочувствие

Keywords: social status, standard of living, rural areas, rural population, unemployment, and social well-being.

Кризисный период в экономике страны усугубляет и без того хронически сложную ситуацию на сельских территориях. Можно сказать, что здесь уже на протяжении последних двадцати пяти лет идет бесконечный процесс кризиса. Такое положение вызвано, с одной стороны развалом колхозов и совхозов, советского агропромышленного комплекса, с другой стороны, отсутствием адекватной комплексной политики по развитию сельских территорий [1].

По данным текущего учета доля сельского населения на 1 января 2015 г. в Российской Федерации составила чуть более одной четверти населения – 26%. При этом по данным Федеральной службы государственной статистики в 2014 г. 38,9% малоимущего населения страны – сельчане [3].

Складывается ситуация, когда аграрные регионы России с высокой долей сельского населения имеют более высокие показатели бедности и более низкие показатели уровня социально-экономического развития, в отличие от регионов с высокой долей горожан. Для доказательства правомерности данной гипотезы нами предпринята попытка многомерной классификации и социально-экономических показателей развития регионов РФ. По подавляющему числу доминантных показателей было выделено по пять кластеров, с достаточно резко отличающимися характеристиками развития.

Таблица 1.

Среднекластерное значение показателей социально-экономического развития регионов

Показатели	I	II	III	IV	V
Удельный вес сельского населения в общей численности населения, %	47,3	31,1	28,8	19,5	10,5
Удельный вес занятых в сельском хозяйстве в общей численности занятых в экономике, %	16,6	12,5	10,6	5,6	3,9
Среднедушевой денежный доход населения	14504	19799	25036	31152	40575
Уровень бедности, %	21,3	13,0	11,6	11,5	10,8
Уровень зарегистрированной безработицы, %	2,9	1,6	1,2	1,3	0,9

Проведенное исследование показало, что принятая нами гипотеза о том, что регионы, отличающиеся высокой долей сельского населения и высокой долей занятых в сельском хозяйстве, имеют более высокие показатели бедности населения, верна для большинства субъектов Российской Федерации.

Республика Башкортостан вошла в III-й кластер, выделяющийся относительно благоприятными показателями. В то же время регион является одним немногочисленных территорий России с высокой долей сельского населения. Доля сельчан здесь составляет на сегодняшний день около 40%. Высокая доля сельского населения и его низкие доходы оказывают существенное влияние на общий уровень жизни населения нефтяной республики. Причем сельские жители по сравнению с горожанами являются более уязвимой социальной группой. Разрыв в уровне доходов сельских и городских домохозяйств республики, сложившийся еще в дореформенный период (до 90-х гг. XX века), сохраняется и сегодня. Разница в доходах обусловлена, прежде всего, глубокой дифференциацией в уровне заработной платы в аграрном секторе и других отраслях экономики, являющихся традиционными сферами приложения труда сельчан.

Среднемесячная номинальная начисленная заработная плата работников предприятий и организаций сельского хозяйства, охоты и лесного хозяйства на протяжении ряда лет не достигала и 40% средней заработной платы по республике. В последние годы она составляет чуть более половины среднереспубликанского уровня оплаты труда.

В условиях современного кризиса, вызванного введением санкций, негативные тенденции, наблюдаемые на селе, особенно углубляются. В целях выявления влияния кризисных явлений на социально-экономическое положение сельчан авторами статьи в рамках работы над грантом РГНФ в апреле 2015 г. было проведено социологическое исследование методом анкетирования, в ходе которого было опрошено 640 сельских жителей пятнадцати муниципальных районов республики.

Опрос показал субъективное ухудшение материального положения сельских жителей: более половины респондентов отметили, что оно стало хуже, чем оно было год назад, причем 24% указали на значительные негативные тенденции. Почти треть респондентов ответили, что их материальное положение не изменилось.

Среди злободневных проблем более всего сельчан закономерно беспокоил рост цен (80,7%), безработица (45%), четверть респондентов – возможные военные конфликты, каждого пятого – качество работы больниц и поликлиник. Многие встревожены негативным морально-психологическим климатом и ростом пагубных привычек среди населения.

Из негативных последствий кризиса респондентов более всего волнует проблема снижения доходов (43%). С учетом того, что на момент опроса уже более половины опрошенных почувствовали снижение уровня жизни, тревога по поводу возможного дальнейшего ухудшения материального положения вполне предсказуема и закономерна. Почти треть опрошенных боятся потерять работу, переживают о возможных вынужденных отпусках, возможном сокращении рабочего дня. Почти четверть респондентов беспокоятся о том, что кризисные явления в экономике вызовут чувство тревоги и депрессии у людей. Каждого четвертого волнуют трудности с выплатой взятых кредитов, а 16% испытывают дискомфорт из-за задержек заработной плат, пенсий, стипендий, пособий и других выплат.

Тревоги сельских жителей по поводу негативных изменений на рабочих местах вполне обоснованы. С момента начала кризиса у каждого пятого респондента снизилась заработная плата, 8,7% отметили, что потеряли работу или есть существенная угроза ее потерять. Заработную плату задерживали 4,6% респондентам. Еще 3,7% опрошенных стали напряженнее работать, так как работодатель повысил нагрузку, удлинил рабочий день. В основном это происходило за счет сокращения кого-то из сотрудников.

Повышение цен негативно отражается на структуре расходов населения. По оценкам известных американских экономистов Самуэльсон П.А. и Нордхаус В.Д. «нищета начинается там, где на питание семья тратит уже более 1/3 своих денежных доходов» [4]. По данным выборочного обследования бюджетов домашних хозяйств в 2015 г. российское население расходовало на питание 32,8% своих доходов, сельское население чуть больше – 35,3%. В предыдущие более стабильные докризисные 2012 и 2013 гг. расходы на питание в общей структуре расходов населения составляли 23,5% и 27%, соответственно. Еще более тяжело положение наиболее уязвимых категорий населения. Домохозяйства из I дециля, например, в 2015 г. на питание расходовали 40,5% своих доходов, неполные семьи – 45,7%, семьи, состоящие только из неработающих пенсионеров – 53,6%, имеющие детей инвалидов в возрасте до 16 лет – 38,6%.

Как известно, важнейшим аспектом сохранения и поддержания здоровья является полноценное питание. Научными исследованиями доказано, что нехватка белка наносит вред всем физиологическим системам организма, включая умственное развитие человека, а также провоцирует увеличение риска сердечно-сосудистых заболеваний в зрелом возрасте. Наблюдается устойчивая зависимость количества и состава потребляемых продуктов питания от благосостояния: чем выше доходы, тем более калорийным является рацион, тем выше его белковая составляющая [2].

На приведенной ниже таблицы видно, что пищевой рацион горожан представлен

более «ценными», дорогими мясными, молочными продуктами, они потребляют больше яиц и овощей. Сельчане, в свою очередь, недостаток калорий компенсируют более дешевыми продуктами углеводистого типа (хлеб, макаронные изделия, крупы), а также картофелем и овощами со своих приусадебных участков.

Таблица 2.

Потребление продуктов питания в домашних хозяйствах (килограммов, на человека в месяц) [5]

Продукт	Место жительства	
	город	село
Хлеб и хлебные продукты	8,1	10,0
Картофель	4,9	5,4
Овощи и бахчевые	7,0	7,2
Фрукты и ягоды	6,2	5,6
Мясо и мясопродукты	7,7	7,5
Молоко и молочные продукты	22,0	19,5
Яйца, шт.	18,5	15,6

Каждый четвертый опрошенный сельчанин отметил, что кризис существенно отразился на пищевом рационе, семья стала экономить на покупке продуктов первой необходимости (хлеб, крупы, яйца, молоко, мясо). Почти половина (45%) перешла на более дешевые продукты. Более 40% – были вынуждены отказаться от покупки фруктов. Таким образом, налицо снижение покупательской способности и изменение потребительского поведения сельских домохозяйств, что говорит о существенном и резком понижении уровня жизни населения.

Несмотря на негативные процессы в экономике на момент опроса не наблюдалось резких изменений в социальном самочувствии населения, а именно в уровне удовлетворенности людей своей жизнью в целом. Половина сельчан (49,2%) своей жизнью в целом удовлетворена, при этом 19,4% удовлетворена своей жизнью в полной мере. Более трети опрошенных 35,3% отметили вариант ответа «как удовлетворен(а), так и не удовлетворен(а)».

Вместе с тем, нельзя не сказать о различиях «социальной температуры» в социальных слоях сельского населения. Опрос, проведенный в IV квартале 2015 г., позволил авторам оценить влияние кризиса на социальное положение сельчан. Отвечавшие, причислив себя к определенному слою, оценивали изменение различных аспектов жизнедеятельности за последние два года. Как можно, видеть бедные и относительно обеспеченные слои населения дают разные оценки. По всем факторам благополучия доля респондентов, отметивших негативную тенденцию, намного выше среди бедного населения. Причины и в различных стартовых позициях, адаптационном потенциале, низкой эффективности социальной политики, возможностях актуализации межсемейных трансфертов взаимопомощи и др.

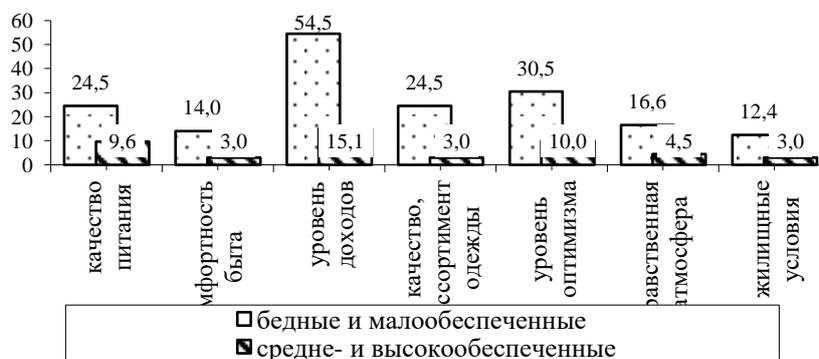


Рисунок 1. Доля респондентов, отметивших ухудшение факторов благополучия (в % к ответившим соответствующей группы)

Научному и экспертному сообществу еще предстоит оценить все последствия кризиса для экономики страны и отдельных социальных групп. На сегодняшний день можно сказать, что происходящие процессы оказали негативное влияние на социальное положение сельского населения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дорожкин Ю.Н., Яппарова Р.Р. Социальные реалии российского села и их отражение в общественном мнении: опыт социологического исследования в Республике Башкортостан // Жизненный потенциал региона: социально-демографические проблемы современного общества (Аитовские чтения) / Сборник материалов международной научно-практической конференции (г. Уфа, 10-11 декабря 2015 г.). – Уфа: АЭТЕРНА, 2015. С. 235-239.
2. Кадыров С.Х., Музафарова Р.М. Основные факторы здоровья населения (по данным выборочного обследования бюджетов домашних хозяйств) / ЦСПИ АН РБ, Башкортостанстат. Уфа, 2009. С. 21-22.
3. Распределение малоимущего населения по основным социально-экономическим группам [Электронный ресурс]: Официальный сайт Федеральной службы государственной статистики. – Режим доступа: http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/urov/urov_53.doc Дата обращения: 7.11.2016.
4. Руднев В. Реформы идут – население нищает // Диалог. 2013. № 2. С.22.
5. Уровень жизни населения Республики Башкортостан: статистический сборник – Уфа: Башкортостанстат, 2016. С. 40.

УДК 316

КОРРУПЦИЯ КАК СИСТЕМНАЯ ПРОБЛЕМА ТРАНСФОРМИРУЮЩЕГОСЯ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА: ТЕОРЕТИКО-ПРИКЛАДНОЙ АНАЛИЗ

Мацнев А.А.

CORRUPTION AS A SYSTEMIC PROBLEM OF TRANSFORMING THE RUSSIAN SOCIETY: THEORETICAL AND APPLIED ANALYSIS

Matsnev A.A.

Коррупция на протяжении веков является весьма актуальной проблемой для российского общества; государство с большим или меньшим успехом боролось с данным явлением, но полностью преодолеть его не получалось даже во времена тоталитарного советского государства. В условиях противоречивого развития российского общества 1990-х г. проблема коррупции значительно обострилась и, в настоящее время мы продолжаем сталкиваться с его негативной инерцией, осложненной ускоренной модернизацией и трансформаций российского общества, интегрирующегося в глобальный информационный мир

Corruption for centuries is a very actual problem for Russian society; the state with more or less success fighting this phenomenon, but to overcome it did not work even during the totalitarian Soviet state. In terms of the contradictory development of the Russian society of 1990s the problem of corruption has worsened considerably and, currently, we continue to face its negative inertia, complicated by rapid modernization and transformation of Russian society, integrating into the global information world

Ключевые слова: коррупция, коррупционные практики, социальные отклонения, трансформирующееся общество, духовно-нравственный кризис, криминализация сознания

Keywords: corruption, corruption practices, social deviance, transforming society, spiritually-moral

crisis, criminalization of consciousness

Проблема коррупции актуальна не только для современной России. Еще в дореволюционные времена она проявлялась достаточно зримо, об этом свидетельствуют многочисленные источники, в том числе и классика русской художественной литературы. После революции 1917 г. проблема коррупции также периодически напоминала о себе громкими судебными процессами (например, дело Первого секретаря крайкома КПСС Краснодарского края С.Ф. Медунова [1] или «узбекское дело» Ш. Рашидова). Однако в России 1990-х – 2000-х гг. масштабы коррупции приняли угрожающие размеры, что позволило рассуждать об угрозе национальной безопасности нашей страны.

Становится очевидным, что коррупция – это системная проблема российского общества, один из мощных факторов его дезорганизации; именно поэтому коррупцию необходимо позиционировать как угрозу социальному прогрессу, мощный инструмент дестабилизации общества. Коррупция по своей сути представляет собой некое воплощение средневековых традиций (например, российской системы «кормлений», когда административные органы содержались за счет населения, а не государства, что приводило к произволу и коррупции). В настоящее время коррупция переживает «второе рождение», связанное с инерцией социально-экономического кризиса конца 1980-1990-х г., что свидетельствует о нарастающих тенденциях архаизации российского социума. Коррупция – это проявление архаики и социального регресса, так как об этом свидетельствуют ее основные атрибутивные характеристики. Именно коррупция разрушает не только социальную и экономическую подсистемы общества. Она ухудшает имидж государства, снижает показатели инвестиций и международного сотрудничества, следовательно, оказывает влияние и на политическую подсистему. Люди, включенные в коррупционные практики, а также все те, кто толерантно воспринимают коррупцию, фактически попадают под влияние криминальной контркультуры; у них деформируется правовое сознание, разрушается нравственный, ценностный фундамент личности.

Особую опасность в условиях многонациональной России, где компактно проживают более 190 этносов, представляет проблема этнической коррупции. На наш взгляд, это наиболее опасная разновидность коррупции, с которой не только сложнее всего бороться. Наибольший вред она наносит системе культуры, духовно-нравственному состоянию социума. Различия между этносами потенциально несут в себе опасность межэтнических конфликтов, так как особенно бросаются в глаза и специфическим образом социально маркируются (зачастую то, что прощается представителю своего этноса, совершенно не прощается представителю другого – так устроена человеческая психология). Именно поэтому характер и направленность межэтнических отношений оказываются в центре внимания управленческих структур различных уровней в современной России. В последние годы в нашей стране предпринимаются серьезные усилия для формирования культуры толерантности межэтнических отношений, противодействия конфликтности, ксенофобии. Все эти позитивные начинания способна разрушить этническая коррупция. Этническая коррупция резко обостряет социальное, экономическое и политическое (принадлежность к власти) неравенство людей.

Не случайно в ходе публичных дискуссий общественных деятелей звучат подобные фразы: «огромные массы, прибывающие в Россию нелегалов порождают на ее территории родовые-племенные общины, которое благодаря своей сплоченности начинают отеснять коренное население, используя уже при этом букву закона» [2]. Такие «вариации» коррупционных практик представляют особую опасность для современного полиэтнического российского общества, продуцируют скрытые конфликты, социальную напряженность.

Необходимо отметить, что коррупция трактуется в современной отечественной научной литературе как подкуп, продажность общественных и политических деятелей, должностных лиц, т.е. как преступная деятельность в политической, экономической,

военной и других сферах, заключающаяся в использовании должностными лицами своих властных возможностей и служебного положения в целях личного обогащения [3].

Как полагает А.И. Шедоев, коррупции способствуют социальные факторы, такие как политическая нестабильность, неразвитость и несовершенство законодательства, неэффективность институтов власти, слабость институтов гражданского общества и отсутствие прочных демократических традиций. Российская специфика добавляет к вышеназванным неразвитую политическую культуру граждан, слабость судебной системы, пренебрежение правом в угоду выгоде, безнаказанность при нарушении законодательства, семейственность при решении политических и экономических вопросов [4].

По мнению М.О. Изотова, аномально высокий уровень развития коррупционных отношений в современной России обусловлен двумя основаниями, которые носят преимущественно социокультурный характер. Первое заключается в жестком доминировании, господстве интересов государственного аппарата над интересами общественных (гражданских) структур и частных лиц. Второе определяется доминирующими в общественном сознании субъективными оценками и ценностными установками, рассматривающими совершение коррупционных действий в качестве обычного, «нормального» вида поведения [5].

Как отмечает С.В. Алексеев, низкий уровень правосознания и правовой культуры всего населения формирует общий деструктивный фон для развития коррупции и экспансии коррупционных практик: во-первых, формируется своего рода социальный заказ населения на правовую деформацию сознания государственных служащих, с другой стороны, искаженные правовые установки, правовой нигилизм государственных служащих усугубляют деформации правового сознания и правового поведения населения [6].

В целях выявления специфики отношения жителей России к проблеме коррупции, а также глубины интеграции россиян в коррупционные практики, нами было проведено эмпирическое исследование. Метод – формализованное личное интервью, общий объем выборки 1200 человек.

В результате проведенного эмпирического исследования были получены такие данные. Большинство опрошенных – 46,7% – демонстрируют скорее отрицательное отношение к коррупции в России. Вместе с теми, кто настроен однозначно негативно к коррупции, таковы набралось 58,6% от общего числа респондентов. Вместе с тем, обращает на себя внимание тот факт, что 37,7% участников исследования настроены в той или иной мере позитивно по отношению к коррупции. Еще 3,7% опрошенных затруднились с ответом. Таким образом, несмотря на то, что большинство опрошенных негативно относятся к коррупции, среди них немало тех, кто к коррупции толерантен. Это создает определенную, достаточно устойчивую социокультурную базу коррупции, что серьезно осложняет борьбу с этим опасным социальным явлением.

Стоит подчеркнуть, что для большинства респондентов коррупция является острой проблемой современной России (67,2%). В то же время так не считают 28,8% опрошенных; для них – это вполне обычное, «рутинное» явление, некий атрибут современного российского общества. Еще 4% респондентов затруднились с ответом. Полученные данные показывают, что, несмотря на количественный перевес противников коррупции, воспринимающих ее как острую социальную проблему, имеет место существование значительной по численности группы населения (в нее входит почти каждый третий опрошенный), толерантно относящихся к коррупции, что еще раз косвенно подтверждает наличие определенной социальной базы коррупции в современной России. На практике это означает, что такие люди, даже если и не будут сами участвовать в коррупционных практиках, препятствовать подобным незаконным действиям, сообщать о них в правоохранительные органы с высокой долей вероятности не будут.

Большая часть участников исследования причины роста коррупции в нашей стране видит в несовершенстве законодательства (33,5%). Также популярно мнение о раздутом

бюрократическом аппарате (24,1%). Остальные мнения не достаточно распространены в исследуемой среде. Так, менталитет россиян упоминают лишь 13,6%, а пропаганду СМИ – 9,2% участников исследования. Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что согласно мнению опрошенных участников исследования, проблемы коррупции в условиях современной России во многом детерминированы внешними, «объективными» условиями функционирования социальной системы, в которой имеются определенные проблемные «зоны». При этом «человеческий фактор» респонденты не считают достаточно весомым применительно к проблеме коррупции.

Как показывают эмпирические данные, опрошенные респонденты серьезным образом включены в коррупционные практики. Так, большинство участников исследования указали на то, что им приходилось давать взятку (58,2%). При этом тех, кто никогда не брал и не давал взятку среди респондентов совсем немного – лишь 11,3%. Достаточно велика прослойка «изолированных коррупционеров», имеющих опыт посредничества при получении взятки (7,8%). У этих людей, безусловно, наблюдаются процессы деформации правового сознания на фоне усвоения установок криминальной контркультуры. Конечно, небольшой показатель – 11,3% – тех, кто не давал и не брал взятки мог бы внушать некоторый оптимизм, но данная ситуация может объясняться не только законопослушностью участников исследования, а, например, тем, что такие люди не занимают необходимого социального положения, которое позволяет им самим брать взятки, а также участвовать в коррупционных схемах в качестве взяткодателя (например, не имеют водительских прав, не строят жилье, не открывают свой собственный бизнес и т.п.).

Максимальная доля взятки, данных опрошенными, приходится на сферу образования – и это вполне логично, учитывая ее коррумпированность (45,8%). На втором месте следует сфера здравоохранения, к которой также достаточно много нареканий, судя по сообщениям СМИ, выступлениям политиков, общественных деятелей – 22,7%. На третьем месте в данном «печальном» рейтинге – армия, военкоматы, что находит также косвенное подтверждение из сообщений СМИ и сферы публичной социально-политической активности (10,3%). Сами правоохранительные органы, призванные бороться с коррупцией, также сами оказались подвержены (судя по признаниям респондентов) проблеме коррупции – 5,9%. Остальные «взяткоемкие» сферы оказались не востребованы в данный момент в исследуемой среде.

Исследование показало: взяточники в целом выглядят негативно в представлениях опрошенных. Так, отрицательное и скорее отрицательное к ним отношение продемонстрировали 67,1% опрошенных (55,7% – скорее отрицательно, 11,4% – отрицательно). Вместе с тем, достаточно велика доля тех, кто положительно или скорее положительно относится к взяточникам – 27,5%. Еще 5,4% участников исследования затруднились с ответом. Полученные данные в целом соответствуют ранее выявленной тенденции, заключающейся в том, что порядка трети опрошенных толерантно относятся к коррупции и коррупционным практикам.

В ходе исследования выяснилось, что взяткодатели выглядят в представлениях респондентов гораздо более привлекательно, чем взяточники, хотя российское законодательство также предусматривает для них достаточно серьезную ответственность. Данная ситуация вполне объяснима, так как опрошенные в большинстве своем именно взяткодатели (в силу своего социального положения в нынешнем российском обществе). Исследование показало, что положительно или скорее положительно относятся к тем, кто дает взятки 69% респондентов. Противоположного мнения придерживаются лишь 31% опрошенных.

Необходимо подчеркнуть, что респонденты в качестве «рецепта» борьбы с коррупцией чаще всего предлагают «платить людям нормальные зарплаты» (44,9%). Также популярна идея о том, что наказывать нужно, в первую очередь, крупных коррупционеров (29,5%). Еще 14,3% участников исследования разделяют оригинальную идею о введении обязательных проверок на детекторе лжи для ряда категорий госслужащих. Остальные

варианты ответа не нашли поддержки в опрошенной среде.

В настоящее время сложилась достаточно тревожная ситуация в аспекте противодействия коррупции. Большинство опрошенных демонстрируют наличие у них серьезных деформаций морально-нравственных принципов, так как они выбрали утверждение «все зависит от размера взятки» при ответе на вопрос о том, смогли бы они отказаться от предложенной взятки. Таким образом, снова поднимается общая для современной России проблема морально-нравственной деградации, когда главным становится утверждение «деньги не пахнут». К этому необходимо прибавить голоса тех, кто сразу готов получать взятку и не собирается отказываться от этого (23,2%). Лишь 17,9% респондентов утверждают, что смогли бы в любом случае отказаться от предложенной взятки.

Стоит отметить, что у респондентов наблюдается значительная деформация не только морально-нравственных принципов, но и ценностных ориентаций. Также стоит отметить, что в массовом сознании студентов господствуют довольно устойчивые стереотипы. Так, например, 57,1% убеждены, что «у нас в стране нет тех, кто откажется от взятки, если ее предложат»; 52,3% респондентов уверены, что в России лучше неформально «решить вопросы», чем следовать законодательству; 47,1% утверждают, что «коррупция – неизлечимая болезнь современного российского общества». Тревожит тот факт, что значительная часть респондентов – 34,5% – согласны с тем, что «взяточник – это тот, кто умеет жить». Очень популярно в исследуемой среде утверждение о том, что «если взяточник все продумывает и просчитывает, его никогда не поймают» (62,3%). Полученные результаты являются индикаторами глубокой криминализации сознания опрошенных, что находит свое отражение, в том числе, и в коррупционных практиках.

Однако не стоит забывать, что главную опасность коррупции представляют именно негативные социальные последствия. Самыми опасными из них являются угроза национальной безопасности (существованию государства как такового), духовно-нравственное разложение общества, потеря веры в добро и справедливость людей, репутационные потери в мировом общественном мнении, ухудшение инвестиционного и делового климата и пр. Именно поэтому приобретают важность и практическую значимость мероприятия по противодействию коррупции.

В этой связи стоит отметить, что противодействие коррупции – комплексная проблема, выходящая собственно за границы правового поля и затрагивающая сферу не только практики, но и научной теории. Вместе с представителями других наук, над решением данной проблемы трудятся и социологи. Однако в нашей стране основная трудность борьбы с коррупцией заключается в комплексном действии «помогающих» ее развитию факторов.

Это и ментальные, социокультурные факторы (на протяжении столетий в России коррупция была «нормой жизни», и несколько десятилетий коммунистической диктатуры не переломили векторы коллективного бессознательного), существование «групп интересов» коррупционных практик, лоббирующих законодательные «лазейки» для коррупционеров, мощная организованная преступность, охватившая административные и силовые структуры России и др.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев С.В. Социальные корни коррупции // Научная мысль Кавказа. Спецвыпуск. - 2006. - №10.
2. Изотов М.О. Коррупция в современной России: социокультурные основания и формы проявления: дис. ... канд. филос. наук. Орел, 2012.
3. Мачаладзе Л.З. Коррупция как политическая проблема в современной России // Проблемы политической социологии. - М., 2005. - С.188.
4. Медунов С.Ф. и «сочинско-краснодарское дело» // Адвокатская практика глазами

бывших следователей. URL: <http://www.abogado.su/index.php?option=com> (дата обращения: 25.03.2015).

5. Шедоев А.И. Коррупция как социальное явление: социологический анализ: дис. ... канд. соц. наук. СПб., 2007.

УДК 316

ЭКСТРЕМИЗМ КАК СЛЕДСТВИЕ ДЕСТРУКТИВНОГО ВЛИЯНИЯ ТЕЛЕВИДЕНИЯ НА МАССОВУЮ АУДИТОРИЮ

Попова Т.В.

EXTREMISM AS A CONSEQUENCE OF THE DESTRUCTIVE INFLUENCE OF TELEVISION ON A MASS AUDIENCE

Popova T.V.

Телевидение в современном обществе занимает ведущие позиции – не только как средство массовой информации, но и как ключевой элемент системы массовой коммуникации. Однако, наряду с позитивными социальными последствиями телевидения, в современном российском обществе наблюдаются и негативные, связанные с деформацией сознания аудитории, что, в свою очередь, при определенных обстоятельствах может привести к генезису и развитию экстремизма.

Television in a modern society occupies a leading position – not only as a means of mass information, but also as a key element of mass communication system. However, along with positive social impact of television in contemporary Russian society there are also negative associated with the deformation of the consciousness of the audience, which in turn, under certain circumstances, may lead to the Genesis and development of extremism.

Ключевые слова: телевидение, массовая аудитория, деформация сознания, экстремизм, радикализм, экстремпарантность.

Keywords: television, mass audience, the deformation of consciousness, extremism, radicalism, extemporaneity.

Телевидение в начале XXI в. в условиях становления глобального информационного общества с доминированием компьютерной сети Интернет не утратило своего положения как ключевого элемента системы массовой коммуникации. На сегодняшний день и в мире, и в России телевидение остается самым популярным у населения масс-медиа. Этому способствует ряд факторов. Телевидение интенсифицирует и расширяет свое воздействие за счет «оцифровки» сигнала, что позволяет эффективно проникать в системы спутникового вещания, охватывать широкие слои населения кабельными и спутниковыми сетями. В настоящее время все чаще телевизионный сигнал передается инновационными способами и инструментами, в том числе – посредством стационарной и мобильной телефонной связи. Освоение телевидением интернет-среды происходит посредством переноса телевизионного контента в пространство Интернета, создания сайтов телевизионных каналов, расширения интерактивности телевидения, учета характеристик массовой аудитории в перспективе завоевания и поддержания у нее зрительского и потребительского интереса (в том числе – посредством социальных сетей Интернета), формирования имиджа инновационного СМИ. Расширение потенциала воздействия телевидения на сознание людей происходит в условиях острой конкуренции с интернет-ресурсами; в этих условиях телевидение вынуждено оптимизироваться, улучшать показатели своей деятельности (увеличивать рейтинги, прежде всего), что потенциально несет в себе ряд опасных социальных последствий.

По мнению С.Г. Азаряна, телевидение представляет собой сложное социальное явление, которое можно изучать в различных аспектах: как социальный институт –

производственную систему со специфическими функциями, деятельностью и оргструктурой; как дискурс – систему языковой и метаязыковой коммуникации; как форму социального знания – способ производства и накопления обществом знаний о самом себе; как элемент повседневной жизни человека – наряду с учебой, работой, сном, отдыхом и т.д. [1].

Появление телевидения как полноценного масс-медиа в первой половине XX в. стало катализатором внимания ученых к нему; при этом за прошедшее столетие развития отраслевой социологии массовых коммуникаций вектор научных представлений менялся кардинально. На первом этапе исследований, до 1940-х г., большинство специалистов высказывали убеждение во «всесильности» телевидения, его широких возможностях воздействия на сознание людей. В период 1940 – конца 1960-х г., переосмысливая теоретико-прикладные результаты масштабных социологических проектов, в центре которых оказались субъект-объектные отношения телевидения и аудитории, исследователи значительно скорректировали в сторону уменьшения свои оценки воздействующего потенциала телевидения. С начала 1970-х г, по мере отчетливого проявления индикаторов генезиса глобального информационного общества ученые снова склоняются в сторону признания высокого потенциала влияния телевидения на аудиторию, вместе с тем, уделяя повышенное внимание атрибутам интерактивности, «обратной связи» с аудиторией, чего не наблюдалось на ранних этапах социологического анализа телевидения. Векторы изменений социологических концепций телевидения подтверждают неразрывную взаимосвязь телевизионной коммуникации и социального контекста ее существования; доказывают наличие обратной связи между телевидением и его аудиторией.

Развитие информационно-компьютерных, телекоммуникационных технологий, рост охвата кабельно-спутниковыми сетями, «интернетизация» телевидения – все это свидетельствует о довольно серьезном потенциале телевидения в современном глобальном информационном обществе, интегральным элементом которого выступает российский социум. С другой стороны, интенсификация массово-коммуникативного воздействия на аудиторию приводит к постепенному снижению эффективности влияния на сознание аудитории, предельно перегруженное современными медиа-ресурсами, включая Интернет. При этом глобальная компьютерная сеть за счет эффектов интерактивности, генезиса виртуальной реальности, проникновения в личную жизнь за счет социальных сетей, различных интернет-сообществ начинает постепенно завоевывать большую, чем традиционное телевидение, популярность в молодежной среде, особенно среди жителей столичных мегаполисов. Ситуация осложняется существенным снижением качества информации, ростом численности дезинформации, пропаганды, слухов, сплетен в телевизионном контенте. Телевидение в погоне за высокими рейтингами, сенсациями включается в опасные действия с морально-нравственной, духовной точки зрения.

Телевидение в ситуации обострения медийной конкуренции с глобальной сетью, оказывается перед достаточно тревожной дилеммой: пытаться на равных вести конкурентную борьбу с Интернетом как инновационным медиа, по ряду функциональных характеристик превосходящему телевидение в его классической форме, либо фактически устранившись от активной конкурентной борьбы, отдав инициативу Интернету. При отсутствии очевидной выигрышной стратегии телевидение зачастую копирует наиболее эффективные элементы позиционирования Интернета (например, интерактивность, определенную неформальность и др.), а также начинает осваивать «запретные», аморальные формы массовой коммуникации, такие как распространение слухов, сплетен, различной дезинформации.

Глобальная сеть в силу своей функциональной специфики, так или иначе, представляет собой угрозу информационной и национальной безопасности, принимаемые в последние годы юридические нормы, а также ужесточение риторики со стороны

представителей государственной власти не способны поменять характер и направленность происходящих угрожающих социальных процессов. Однако глобальная сеть – гораздо менее контролируемая и управляемая коммуникационная система, чем телевидение. При этом развитие технико-технологического потенциала Интернета будет способствовать увеличению независимости, «автономности» сети от государства и общества. Попытки телевидения копировать и интегрировать в собственную систему наиболее выигрышные атрибуты интернет-коммуникации могут привести к опасным социальным последствиям, дезорганизации не только коммуникационной системы, но и общества в целом. Одной из таких проблем исследователи по праву считают экстремизм.

Экстремизм как деструктивное явление российского общества во всей совокупности его социальных взаимосвязей и телевидение, как ключевой элемент системы массовой коммуникации, могут позиционироваться в координатах субъект-объектных отношений. Оба рассматриваемых актора социальной системы находятся в определенной взаимозависимости. Так, экстремизм и телевидение в их современном состоянии – следствие тяжелого социокультурного кризиса, дисфункций системы культуры российского общества, прежде всего. Такая взаимозависимость во много обуславливает тяжесть и глубину социальной проблемы. Экстремизм, распространяясь вне зависимости от функционирования телевидения, все же оказывает влияние на данное масс-медиа посредством «заражения» аудитории антисоциальными установками, детерминирующими агрессивные, низменные вкусы, ожидания, запросы, с которыми телевидение вынужденно считаться, пытаясь достичь показателей высокого рейтинга популярности. В свою очередь телевидение, являясь агентом стихийной социализации молодежи, «законодателем» мод и мощным инструментом влияния на сознание своей аудитории, идя на поводу у сформировавшихся антисоциальных и асоциальных установок значительных по размеру сегментов аудитории, расширяет социокультурную базу экстремизма, препятствует проведению мероприятий по профилактике экстремизма, особенно среди молодежи. Погружение телевидения в пространство Интернета, произошедшее в последние годы, значительно усугубило проблему, так как механизмы социального контроля в данном коммуникативном пространстве практически отсутствуют.

Дисфункциональные особенности телевидения обусловлены противоречивым характером развития традиционных областей деятельности людей, также такими аспектами, как государственное устройство, экономические и политические факторы, уровень жизни населения, образования и культуры в социуме. Основными формами деструктивного влияния телевидения на массовую аудиторию, создающими потенциальные условия для развития установок экстремизма, можно считать: – прямую дезинформацию, распространение недостоверных сведений, сплетен, слухов, чем особенно отличаются «гламурные» телеканалы, светские хроники, некоторые специальные социально-политические «расследования»; целенаправленный показ сцен богатой, элитарной «богемной» жизни, что вызывает неврозы, раздражение, негативные социальные чувства значительной части бедных слоев аудитории, провоцирует в них зависть, ненависть к богатым и т.п. отрицательные социальные чувства; преднамеренное распространение ради популярности у определенных слоев аудитории стандартов и установок криминальной контркультуры, что способствует не только деформации сознания, но и разрушению правовой культуры, правовой идеологии и правового сознания телевизионной аудитории; – агитацию, агрессивную рекламу, характеризующуюся многократным повторам, стремлением «вжиться» в сознание, что значительно перегружает сознание аудитории; – пропаганду, стремящуюся внедрить в сознание аудитории настроение. Точку зрения, мнение, ценность, необходимую менеджменту телевидения и его владельцам, но, возможно, совершенно чуждую аудитории, подвергающейся агрессивному каждодневному воздействию; – манипуляцию сознанием, осуществление скрытого психологического воздействия на сознание аудитории посредством ее отвлечения от основной темы, других

обманных действий (сообщение «нужной» политической информации в небольших перерывах между популярными фильмами/сериалами и концертами, например).

Как справедливо отмечал Г. Маклюэн, при передаче сообщения техническое средство не нейтрально, а передает сообщению свои свойства. Все, что передается по телевидению, само становится телегенным. Телевидение, собирая на экране все времена и пространства сразу, сталкивает их в сознании телезрителей, придавая значимость даже обыденному. Привлекая внимание к тому, что уже произошло, телевидение сообщает аудитории о конечном результате. Это создает в сознании телезрителей иллюзию того, что демонстрация самого действия ведет к данному результату. Для телевизионного поколения само собой разумеющимися становятся убеждения, что средства массовой коммуникации всемогущи, всезнающи [2]. Российские исследователи также убедительно продемонстрировали на современных материалах наиболее значимые деструктивные последствия нарастающей дисфункциональности системы массовой коммуникации в контексте усиления социальной значимости глобальной сети Интернет [3].

В качестве факторов генезиса установок экстремизма в сознании телевизионной аудитории можно рассматривать следующие характеристики современной телевизионной коммуникации в России: – замена социальных ценностей и идеалов антиценностями и деструктивными идеалами ряда контркультур, в том числе криминальной, объединяющей преступников-экстремистов (лень, гедонизм, презрительное отношение к работающим добропорядочным людям – «лохи», «неудачники»; мстительность, злобность, жестокость культивируются во всех наиболее популярных российских блокбастерах: «Бригада», «Бумер», «Брат», «Брат-2», «Жмурки» и т.п.);

– резкое, нескрываемое неприятие государства и общества, их основных институтов, стремление к деструктивным переменам (восстания, бунты, войны, революции, массовые беспорядки и т.п.), с ответствующим психо-эмоциональным настроением; – нецензурная брань, наличие большого числа слов-паразитов, подчеркивающих криминальный «статус»; – ни при каких обстоятельствах непризнание своей неправоты, отказ от принесения извинений, даже в очевидных случаях; – гомофобия, интолерантность по отношению к сексуальным меньшинствам; – присвоение права на насилие, попытка конкурировать с государственными структурами в праве на насилие (декларируется зачастую как борьба за справедливость); – снижение чувствительности или полностью безразличное отношение к агрессии, насилию, вплоть до убийств; – культ денег и престижного потребления с одновременной неясностью с тем, как легитимно зарабатывать много денег.

Основными векторами телевизионной коммуникации стало манипулирование, пропагандирование, агитирование аудитории, а также гипертрофированная трансляция так называемого «развлекательного содержания», ориентированного на самые низменные чувства, эмоции, скорее даже, инстинкты людей. Именно поэтому в последние десятилетия телевидение заполнено криминальной хроникой и чернухой, сценами убийств, насилия, а также новостными программами, эксплуатирующими геополитическую тематику, мало связанную с жизнью обычного человека, где педантируется тематика насильственных, конфликтных, агрессивных взаимодействий на мировом, межгосударственном уровне. Добившись желаемых телевизионных эффектов, менеджмент телевидения и элиты. Стоящие за производством и распространением телевизионной информационно-коммуникационной продукции, не учли тот факт, что созданная ими «виртуальная картинка» продуцирует опасные деформации сознания массовой аудитории, где на первый план выходят радикализм и экстремизм.

В целях верификации теоретической информации автором было проведено эмпирическое социологическое исследование. В частности, анкетирование телезрителей показало, что большинство респондентов ощущает мощное влияние телевизионной

коммуникации. Был обнаружен и эмпирически зафиксирован негативный социокоммуникативный фон аудитории, вызываемый отрицательными чувствами после просмотра телепрограмм. В современном российском обществе складывается достаточно тревожная ситуация в сфере телевидения, так как именно телевидение выступает в качестве агента стихийной социализации подрастающего поколения, неподконтрольной родителям и системе образования. В настоящее время наблюдается криминализированность сознания большинства респондентов. Нарушение законов, произвол, самосуд для многих опрошенных является нормой. Это создает условия для генезиса и развития экстремизма в данной среде, а объективные показатели телевизионного контента не оставляют сомнений в наличии мощного агрессивного коммуникативного воздействия со стороны телеканалов на сознание своей аудитории.

В свою очередь, экспертный опрос показал, что имеются косвенные индикаторы взаимосвязи между деструктивным телевизионным контентом и генезисом экстремизма. Однако для убедительных доказательств подобной взаимосвязи экспертному сообществу нужны дополнительные социологические исследования – как теоретические, так и, особенно, практические, которые бы проводились в постоянном, мониторинговом режиме.

Экспертное сообщество отметило, что правящие политические, экономические и духовные элиты, стоящие за большинством российских телеканалов, стремящиеся к управлению ими (желающие устанавливать так называемую «повестку дня»), не обладают необходимой глубиной стратегических познаний в деле организации массово-коммуникативного телевизионного воздействия. Тактические задачи решаются достаточно успешно, однако решение стратегических, долговременных задач менеджменту телеканалов оказывается просто не под силу. В результате телевидение в погоне за сиюминутными эффектами создает условия для опасной деформации сознания аудитории, в том числе и для развития экстремизма.

Проблемы профилактики и противодействия деструктивному влиянию телевизионной коммуникации выглядят достаточно острыми в современном российском обществе. Глубокие дисфункции социокультурной и социокоммуникативной систем, противоречие, во много кризисное состояние современного телевидения исключают быстрое и безболезненное преодоление противоречия. Критическое состояние федеральных телеканалов, глубоко погруженных в индустрию массовой потребительской культуры, диктуют необходимость создания «противовеса» – мощного регионального телевидения. Именно так можно дефрагментировать и ослабить деструктивный информационный поток, усилить социальный контроль и управление. Региональное телевидение может стать определенной альтернативой центральному (федеральному) телевидению. Эффективно применяя системы социального контроля, избирательно вводя санкции и поддерживая финансово региональные телевизионные каналы, представляется возможным достижения эффекта блокирования нежелательного информационно-коммуникационного контента. Данный эффект региональное телевидение может достигнуть, опираясь на социокультурную близость аудитории того или иного субъекта РФ, активно используя сложившиеся традиции, обычаи, верования, мифы, стереотипы, жизненно-стилевые, ментальные, аксиологические особенности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азарян С.Г. Философия телевидения: теоретико-методологический анализ: дис. ... д-ра филос. наук. Краснодар, 2011.
2. Куликов Е.М. Слухи как элемент сетевой коммуникации в интернет-пространстве современной России: дис. ... д-ра соц. наук. Краснодар, 2014.
3. Маклюэн Г. Понимание Медиа: Внешние расширения человека. Перевод с английского: В.Г. Николаев. - М.: 2003.

УДК 316

ТРАНСФОРМАЦИЯ СТРУКТУРЫ СЕЛЬСКОЙ СЕМЬИ НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ БАШКОРТОСТАН

Якупова Г.А.

TRANSFORMATION OF THE STRUCTURE OF RURAL FAMILY ON THE REPUBLIC OF BASHKORTOSTAN

Yakupova G.A.

В статье на результатах переписи населения раскрываются происходящие изменения в структурах сельской и городской семьи. Особое внимание автор уделяет сельской семье как оплоту традиционных ценностей и образа жизни. Доказано, что современная сельская семья постепенно сближается с городской семьей, что будет способствовать изменению взаимоотношений между членами семьи, стиля и образа жизни, брачного и репродуктивного поведения молодых поколений.

The article on the results of the population census revealed the changes in rural and urban family structures. Particular attention is paid to the rural family as a bastion of traditional values and way of life. It is proved that the modern rural family is gradually moving closer to the urban family, that will change the relationship between family members, style and way of life, marriage and reproductive behavior of younger generations.

Ключевые слова: семья, сельская семья, состав семьи, структура семьи, домохозяйство
Keywords: family, rural family, family structure, family structure, household.

В современном мире одновременно происходят весьма противоречивые и сложные процессы, которые не поддаются однозначному определению. Снижение морали и нравственности на фоне распространения потребительского поведения и отношения к людям, повышения рациональности современного индивида особо остро ставят вопросы воспитания молодого поколения. Несмотря на постепенную утрату своих функций, семья на сегодняшний день становится практически единственным культиватором традиционной культуры и ценностей. Особая роль в данном процессе играет сельская семья, так как именно село, сельский образ жизни испокон веков выступали оплотом консервативных нравственных и духовных идеалов и ценностей. Однако негативные изменения влияют и на сельскую семью, меняют ее структуру, состав, функции, отношение членов семьи друг к другу.

Процессы, протекающие в турбулентном обществе, на селе дополняются низким уровнем жизни сельчан, безработицей, отсутствием перспектив, неразвитостью социальной инфраструктуры и др.

Существенным индикатором социальной деградации института семьи вообще и сельской семьи, в частности, стали демографические процессы. Рассмотрим их более подробно на примере Республики Башкортостан.

В Республике Башкортостан в структуре населения относительно высока доля сельчан. По данным переписи населения 2010 г. доля сельских жителей в регионе составила 1610,6 тыс. человек или 39,6%, горожан, соответственно, 2461,7 тыс. чел. или 60,4% [1]. На долю региона приходится 2,3% городского и 4,3% сельского населения России, 11,6% и 18,5% – соответственно, городского и сельского населения Приволжского федерального округа.

За последнее столетие в регионе происходил рост абсолютной численности городского и сельского населения (за исключением межпереписного периода 2002-2010 гг.). В то же время сельчане активно мигрировали в города, поэтому их доля постепенно сокращалась. В 1972 г. впервые доля горожан превысила численность сельчан. За последний межпереписной период в республике наблюдался обратный процесс: численность и доля городского населения заметно снизились. Однако, это стало результатом административных действий: в 2004-2005 гг. законодательно был изменен

статус с городского на сельский у 39 поселков городского типа. Вследствие этого население данных населенных пунктов заметно пополнили сельское население Республики Башкортостан, никуда фактически не переезжая [1].

В последние двадцать пять лет происходила существенная трансформация системы сельского расселения. При одновременном увеличении числа жителей происходило сокращение числа населенных пунктов. Одновременно увеличилось количество населенных пунктов без населения и с численностью населения 10 человек и менее. Результаты переписей показывают значительное сокращение деревень с небольшим числом жителей при одновременном росте количества сельских поселений с количеством жителей от 1001 и более. Статистические данные по динамике изменения численности крупных населенных пунктов, особенно районных центров в регионе, показывают рост населения за последние годы при достаточно низком уровне рождаемости. Эти данные позволяют сделать вывод об оттоке жителей малых деревень в более крупные сельские поселения, райцентры, что связано со значительной дифференциацией условий жизни в них. Таким образом, на сегодняшний день на селе идут процессы формирования сельских агломераций и, как определяет данный процесс В.В. Пациорковский., концентрация сельского населения [3].

Впервые после переписи 1987 г. за учетную единицу переписи была принята не семья, а домохозяйство. В отличие от семьи, домохозяйство может включать не родственников и состоять из одного человека. За межпереписной период с 2002 по 2010 г. число частных домохозяйств в республике несколько увеличилось с 1 млн. 429 тысяч до 1 млн. 483 тысяч 800. В Республике Башкортостан средний размер частного домохозяйства составляет 2,7 человек (по РФ – 2,6). Причем для села этот показатель равен 2,9, а для города – 2,6. В Приволжском федеральном округе для сельской местности это один из самых высоких показателей [2].

Невысокий средний размер домохозяйства обусловлен наличием большого числа домохозяйств, состоящих не более чем из 3 человек. Такие домохозяйства составляют в республике одну пятую всех частных домохозяйств. Причем доля таких домохозяйств за межпереписной период увеличилась на 117,3% – в городе и 129,3% – в сельской местности. Это произошло за счет старения населения республики и увеличения доли одиноких пенсионеров, а также за счет роста доли лиц, не желающих или могущих создать семью.

Обратим внимание на табл.1. Сельские и городские домохозяйства в межпереписной период значительно изменили свою структуру. На селе также как и в городе существенно выросла доля домохозяйств, состоящих из одного человека (на 129,3%). В то же время, в отличие от города на селе происходил и рост числа домохозяйств, состоящих из двух, трех и пяти человек. Исключение составляют домохозяйства из четырех человек (их количество сократилось на 95,4%).

Таблица 1 – Число и состав городских и сельских домохозяйств

	Городские населенные пункты			Сельские населенные пункты		
	число домохозяйств		2010 г. в % к 2002 г.	число домохозяйств		2010 г. в % к 2002 г.
	2002 г.	2010 г.		2002 г.	2010 г.	
Всего домохозяйств, тыс.	931,4	925,3		497,6	558,5	
в том числе домохозяйства, состоящие:						
из 1 человека	178,7	209,6	117,3	92	119	129,3
из 2 человек	240,6	59,7	24,8	128	149,7	116,9
из 3 человек	236	226,3	95,9	100,4	110,4	109,9
из 4 человек	194,5	158,6	81,5	102,4	97,7	95,4
из 5 человек	81,6	71,1	87,1	74,8	81,7	109,2
Средний размер домохозяйства (человек)	2,8	2,6	х	3,0	2,9	х

Менее половины от всех домохозяйств (47,8%) имеют детей моложе 18 лет, в том числе 28,7% домохозяйств с 1 ребенком, 15% – с двумя детьми и всего 4% – с тремя и более детьми. В регионе по сравнению с общероссийскими тенденциями наблюдается более благоприятная картина. Так по РФ в целом доля домохозяйств, имеющих двух детей, составляет 12,1%, а с тремя и более детьми 3,1% [4].

Сравнение результатов переписей, проведенных в различные годы, показывает постепенное уменьшение числа домохозяйств с детьми до 18 лет, что является следствием снижения рождаемости. В составе таких домохозяйств также происходит постепенное увеличение доли домохозяйств с 1 ребенком и уменьшение доли домохозяйств с двумя, тремя и более детьми. Эта тенденция характерна и для городских, и для сельских семей. Таким образом, в настоящее время село, которое столетиями отличалось более высокой рождаемостью, постепенно перенимает городские ценности и городской образ жизни, меняется брачное и репродуктивное поведение его жителей.

Большинство сельских семей (58,3%) состоят из супружеской пары с детьми или без детей, что соответствует типу нукlearной семьи. Большую долю среди данной группы занимают пенсионеры. Примерно каждое пятое домохозяйство (21,3%) состоит из одного человека. 13,1% с семей соответствуют описанию неполной или смешанной семьи – они состоят из матери или отца с ребенком или матери или отца с ребенком с одним из родителей матери или отца, других родственников и не родственников. Только чуть более 3% домохозяйств могут соответствовать описанию так называемой сложной (многопоколенной) семьи. Они состоят из двух или более супружеских пар (с детьми и без детей, с одним из родителей супругов, других родственников и не родственников или без них). Таким образом, в сельской местности, также как и в городе распространена семья, состоящая из 3-4 членов.

Брачная структура сельчан, также как и городского населения, с конца 80-х гг. XX в. трансформировалась: зафиксировано снижение численности состоящих в браке, увеличение – никогда не состоявших в браке, вдовых, разведенных и разошедшихся, рост абсолютных и относительных показателей, характеризующих незарегистрированные браки. Причем это происходит как у горожан, так и сельчан, у представителей всех этносов, населяющих регион – башкир, татар, русских и других национальностей.

Перепись 2010 г. показала значительные диспропорции населения по полу, что непосредственно влияет на брачное состояние жителей региона. Традиционно мужчин в регионе меньше, чем женщин. В среднем по Республике Башкортостан на 1000 мужчин приходится 1139 женщин. Итоги переписи показывают на обострение проблемы соотношения мужчин и женщин в городских населенных пунктах республики (1185 женщин на 1000 мужчин) [1]. Однако в разных возрастных группах соотношение мужчин и женщин не одинаково. Как правило, мальчиков рождается больше, чем девочек. Однако к 30-ти годам в регионе мужчин становится меньше, чем женщин. На сегодняшний день демографы бьют тревогу, отмечая значительную поселенческую диспропорцию мужчин и женщин. Тяжелая неустроенная жизнь на селе, неразвитость социальной инфраструктуры, безработица способствуют оттоку женского населения трудоспособного возраста в города. Поэтому уже с молодых возрастов (15-19 лет) женская часть населения начинает преобладать в городах, а их сверстники-мужчины остаются жить в селах [1]. Анализ табл.2 показывает отмеченную тенденцию наиболее ярко.

Таблица 2 – Домохозяйства по Республике Башкортостан, состоящие из одного человека, по полу, возрасту и месту проживания, в % [4]

	Всего домохозяйств	Доля в общем числе домохозяйств, в %	
		мужчины	женщины

<i>Городское население</i> всего, в том числе в возрасте:	209618	33,1	66,9
до 17 лет	4104	57,2	42,8
18-29	34601	49,0	51,0
30-39	17475	55,2	44,8
40-49	23426	48,3	51,7
50-59	36928	33,8	66,2
60-69	31253	21,4	78,6
70 и более	61672	16,0	84,0
Возраст не указан	159	36,1	63,9
<i>Сельское население</i> всего, в том числе в возрасте:	119003	36,1	63,9
до 17 лет	554	64,3	35,7
18-29	5076	63,2	36,8
30-39	6494	76,8	23,1
40-49	14503	69,0	31,0
50-59	21619	50,3	49,7
60-69	17194	28,1	71,9
70 и более	53560	16,2	83,8
Возраст не указан	3	33,3	66,6

Таблица показывает, что среди городского населения в возрасте от 18 до 49 лет домохозяйства, состоящие из одного человека, распределены по половому признаку примерно равномерно. В то же время в сельских домохозяйствах, состоящих из одного человека, как правило, проживают мужчины. В возрастном диапазоне от 30 до 31 года число таких домохозяйств более чем в три раза превышает число домохозяйств, состоящих из одной женщины такого же возраста. Стоит отметить, что многие незамужние сельские женщины в виду специфики сельского образа жизни предпочитают проживать совместно с родственниками, а незамужние горожанки, как правило, наоборот. Тем не менее, проблема значительной нехватки женщин брачного возраста на селе имеет место быть.

Таким образом, современное сельское домохозяйство, переживает глубокие трансформационные процессы, отражающиеся на его структуре и составе. Происходит значительное увеличение доли домохозяйств, состоящих из одного человека, рост числа бездетных семей и семей только с одним ребенком, значительное сокращение многодетных семей. Отмеченные в статье тенденции в изменении структуры сельской семьи являются следствием не только глобальных общемировых процессов, но и обусловлены спецификой сельских территорий, кризисом села и сельского хозяйства, в частности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Краткие итоги Всероссийской переписи населения 2010 года по Республике Башкортостан: статистический бюллетень - Уфа: Башкортостанстат, 2011. С.14.
2. Население Республики Башкортостан по данным Всероссийской переписи населения 2010 года: статистический сборник. – Уфа: Башкортостанстат, 2013. С.117.
3. Пациорковский В.В. Сельская Россия: приоритеты развития / В.В. Пациорковский. – М.: Поколение, 2009. С.11.
4. Число и состав домохозяйств Республики Башкортостан по данным Всероссийской переписи населения 2010 года: статистический сборник – Уфа: Башкортостанстат, 2013. С.11-12, 27.

ФИЛОСОФИЯ

УДК 1

АНАЛИТИКА РАЗРАБОТАННОСТИ ПРОБЛЕМЫ ПАТРИОТИЗМА В СОЦИАЛЬНОЙ ФИЛОСОФИИ

Абрамов М.А.

ANALYTIC ELABORATION OF THE PROBLEM OF PATRIOTISM IN SOCIAL PHILOSOPHY

Abramov M.A.

Особенность настоящей статьи заключается в том, что на ее уровне производится попытка целостного рассмотрения патриотизма, что включает в себя как непосредственную разработку вопроса о структуре и социальной представленности патриотизма, как явления, так и анализ места патриотизма в культуре и обществе. Таким образом, патриотизм рассматривается как на уровне самостоятельного явления, так и с позиции системного подхода. Последнее предполагает рассмотрение, с одной стороны, социальных детерминант развития патриотизма, с другой – исследование его в качестве фактора развития различных по своему характеру и уровню проявления социальных и культурных процессов

The peculiarity of this article is that it attempts a holistic consideration of patriotism, which involves the actual development of the question about the structure of social representation of patriotism as a phenomenon and the analysis of the place of patriotism in culture and society. Thus, patriotism is seen as at the level of the independent phenomenon and the system approach. The latter involves a consideration of, on the one hand, the social determinants of the development of patriotism, study it as a factor of development of different nature and level of manifestation of social and cultural processes

Ключевые слова: патриотизм, мировоззрение, общество, индивид, патриотические установки
Keywords: patriotism, ideology, society, individual, Patriotic installation

Анализ текущей разработанности проблемы представляет собой классический шаг в проведении исследования, сам по себе не требующий обоснования. Однако существует причина, по которой данному этапу исследовательской деятельности следует уделить отдельное внимание. Причина эта заключается в том, что детализация задач, решаемых в рамках общего обзора научной разработанности проблемы, ее структуры и дисциплинарной принадлежности способствует более эффективному (и в отношении производимых теоретических процедур – более структурированному) обзору исследуемой сферы. В этом отношении рассмотрение тематики патриотизма на предмет области ее теоретического рассмотрения и текущей разработанности преследует сразу несколько целей.

Первая цель – методологическая, заключающаяся в выработке общей структуры исследования на основании проведенного обзора, а также в формировании теоретической базы, на основании которой возможна будет дальнейшая методологическая работа.

Вторая цель связана с уточнением статуса исследуемого объекта и, в частности, его динамических характеристик. Это связано с тем, что изменение культуры и общества влечет за собой постепенную трансформацию как условий возникновения отдельных социокультурных явлений, так и их формы существования. Обзор предметности и теоретической проработанности проблемы способствует формированию целостной картины на предмет того, насколько устарели классические научные теории, объясняющие исследуемый объект и, в частности, выделить наиболее значимые направления детализации знания. Фактически, речь идет о целенаправленном выделении «белых пятен» в научной теории патриотизма и последующей их теоретической локализации. В этом смысле сама по себе динамика изменения теоретических представлений о предмете исследования может иметь двоякий характер: с одной стороны она отражает прогресс познавательной

деятельности в раскрытии исследуемого объекта, с другой – его внутреннюю динамику изменения.

Применительно к теории патриотизма следует отметить, что динамическому изменению подвержены, в первую очередь, факторы, определяющие его формирование, а также формы его проявления на уровне социальной деятельности субъекта патриотических установок. Очевидно, что изменение социальных условий приводит к смене характера проявления патриотизма, кроме того – историческим изменениям подвергается также и соотношения интенсивности воздействия отдельных факторов, а также специфика последствий отдельных форм проявления патриотизма [1]. Одной из проблем, существенно осложняющих исследовательский процесс, в данном случае является вопрос о том, насколько самотождественен патриотизм, как явление, взятое на уровне различных исторических этапов или, например, в рамках различных по своей структуре социальных ситуаций. Ответ на этот вопрос неоднозначен. С одной стороны, как было показано выше, всякое социальное явление имеет собственную динамику исторического развития. Вместе с тем, принимая в данном отношении позицию эссенциалистского подхода, отметим, что базовая структура действующих социальных принципов может сохраняться неизменной в силу их универсальности. Данное положение требует своего обоснования на общетеоретическом и логическом уровне. Основным аргументом в пользу его справедливости является то, что в обществе и культуре существует ряд базовых принципов, определяющих направленность социальных и культурных процессов.

Изменения социальной структуры и различного рода наборов факторов является тем основанием, которое приводит к изменению содержательного и статистического аспектов протекания отдельных процессов. Однако лежащее в их основе системное целеполагание остается неизменным. Так, например, институт семьи претерпел существенные изменения за последние столетия, однако его основная функциональная направленность осталась неизменной. В этом смысле патриотизм необходимо рассматривать одновременно и в его исторической динамике (что предполагает общий анализ основных процессов, определяющих характер, способ проявления, уровень представленности патриотических проявлений в обществе) и в его идеальной определенности. Уже это свидетельствует о том, что исследование патриотизма предполагает одновременно как обращение к общетеоретическим исследованиям, способствующим выявлению его инвариантных характеристик, и к широкому ряду исследовательской литературы, рассматривающей как отдельные аспекты его проявления, так и их внутреннюю динамику (а также круг факторов, эту динамику определяющих).

В этом отношении одним из центральных становится вопрос о том, на уровне каких научных дисциплин возможно эффективное исследование данной тематики, что, в свою очередь, приводит к необходимости анализа предметности исследования патриотизма, а также основных вопросов, находящихся с ним в непосредственной взаимосвязи. Это связано с тем, что на уровне каждой научной дисциплины производится теоретическая разработка определенной предметной области. Попытка теоретической разработки проблемы средствами научной дисциплины, не охватывающей основные ее аспекты, неизбежно приводит к формированию абстрактной модели. По этой причине один из основных вопросов заключается в том, какова дисциплинарная принадлежность основных аспектов патриотизма. Ответ на этот вопрос может быть дан только посредством анализа проблемы и последующего выделения основных теоретических вопросов, связанных с ее постановкой и дальнейшей разработкой. Поскольку в основе постановки проблемы лежит явление, взятое в определенном теоретическом аспекте, очевидно, что анализ ее разработанности предполагает, с одной стороны, анализ явления, с другой – определение теоретического контекста его рассмотрения.

На предварительном уровне патриотизм, как социальное явление, был определен нами в качестве разновидности социального отношения, субъектами которого являются отдельные члены социальной системы, а объектом – общество, взятое в своей социально-

политической определенности. Для того, чтобы определиться с кругом дисциплин, на уровне которых происходит отражение различных аспектов патриотизма, необходимо, в первую очередь, определить место, роль и определяющие факторы данного явления. Рассмотрим подробнее патриотизм, как явление, с целью определения дальнейшей стратегии его теоретической разработки.

Будучи формой отношения патриотизм представляет собой систему мировоззренческих установок [2]. Носителями мировоззрения являются как отдельные люди, так и различного рода социальные группы, критерии объединения которых могут заключаться в наличии определенного общего социального признака – от возраста и вплоть до национальной или культурной принадлежности. При этом патриотизм может являться как конституирующим принципом существования социальной группы, так и представлять собой результат воздействия на членов определенного группового объединения общего набора факторов, определяющего развитие патриотических установок. Наконец, патриотические установки могут получать свое отражение на уровне культуры – в форме различных типов ценностно-ориентированного самовыражения носителей патриотических установок. Помимо рассмотренных выше вариантов, патриотизм может существовать и на идеально-целевом уровне – как предпочтительное состояние социального мировоззрения, развитие которого представляет интерес для определенных участников общественных отношений. В последнем случае можно судить, с одной стороны, об инструментарном значении патриотизма (как идеологии), с другой – о возможном проведении целенаправленных действий по воспроизводству условий формирования патриотических установок у членов общества. Таким образом, несмотря на то, что патриотизм представляет собой форму отношения, его существование на уровне культуры и общества проявляется на множестве различных уровней – индивидуальном, групповом, культурном и идеальном.

Помимо обозначенного выше аспекта немаловажно и то, что, будучи формой социального мировоззрения, патриотизм одновременно находит выражение и на уровне деятельности членов общества. Это связано с тем, что как направленность деятельности членов общества, так и ее формы в существенной мере определяются индивидуальными нормативно-ценностными установками. Иными словами, в зависимости от формы принимаемого мировоззрения, один и тот же человек может различным образом реагировать на окружающую его ситуацию. И в этом отношении патриотизм представляет собой, с одной стороны, серьезный ограничительный принцип (поскольку стремление к утверждению интересов общественной структуры, с которой себя соотносит человек, в том числе налагает ограничения на направления его социальной активности, исключая действия, осознаваемые им в качестве социально деструктивных), с другой – серьезный источник мотивации к конструктивным для общества и государства действиям. Таким образом, патриотизм находит свое проявление не только на уровне информационных процессов, но также и на уровне социального действия, затрагивая, при этом, как количественный, так и качественный его аспекты.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бочарников И.В. Эволюция феномена патриотизма в мировой политической истории // Патриотизм как фактор развития российской государственности. - М.: Московский дом национальностей, 2015.
2. Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. - М., 1996.
3. Иванова С.Ю. Социально-философский смысл патриотизма // Патриотизм как фактор развития российской государственности. - М.: Московский дом национальностей, 2015.
4. Карманова Д.А. Патриотизм как общественное отношение: социально-философский анализ: диссертация ... кандидата философских наук: - Иваново, 2007.

5. Мертон, Р. Социальная теория и социальная структура / Роберт Мертон. - М.: АСТ: АСТ Москва: Хранитель, 2006.
6. Парсонс Т. Система современных обществ. - М.: Аспект Пресс, 1998.

УДК 1

МЕТОДЫ КУЛЬТУРФИЛОСОФСКОГО АНАЛИЗА РАЗВИТИЯ ЭТНОНАЦИОНАЛЬНЫХ ОБЩЕСТВ

Зражевская Е.О., Замогильный С.И.

METHODS OF CULTURAL AND PHILOSOPHICAL ANALYSIS OF THE DEVELOPMENT OF ETHNO-NATIONAL SOCIETIES

Zrazhevskaya E.O., Zamogilny S.I.

В рамках культурфилософского анализа развития этнонациональных обществ можно предложить исследование нации и национального сознания и самосознания через призму взаимодействия цивилизации и общественно-экономической формации. Здесь представляется возможным дать понимание этих подходов. Цивилизационность как метод исследования и объяснительный принцип выражает факт детерминации социальных общностей ценностными факторами.

In the framework of cultural and philosophical analysis of the development of ethno-national societies to offer a study of the nation and of national consciousness and identity through the prism of interaction of civilization and socio-economic structure. Here it is possible to give an understanding of these approaches. Civilizationist as a research method and explanatory principle expresses the fact that the determination of social communities of value factors.

Ключевые слова: история, культура, цивилизация, ценность, время, культурфилософский анализ, этнические общества.

Keywords: history, culture, civilization, cultural and philosophical analysis, value, time, ethnic society.

В области объяснения причин истории ученые находятся в поиске новых исследовательских парадигм, связанных с вариативностью её развития в формационном и цивилизационном аспекте. Решение этой проблемы является особенно перспективным для разработки новой концепции биполярного исторического процесса, несводимого только к истории классических цивилизаций, включающего народы и культуры степного пояса Евразии. Цивилизации и культуры имеют различные экономические базисы, практикуют различные способы эксплуатации, использовали разные механизмы сохранения и средства передачи жизненно важной для них информации и культурных традиций, развивались в разных ритмах в соответствии со своими закономерностями, наконец, имели разные исторические судьбы. В силу этих и других причин возможности их исторического развития и пределы роста отличались друг от друга. Мы исходим из представления о том, что цивилизационный и формационный подходы являются не взаимоисключающими, а взаимодополняющими взглядами. Здесь действует принцип дополнительности и такого же «мирного сосуществования» научных парадигм, как в факте сосуществования ньютоновского и эйнштейновского видения мира. Россия, страна с более чем тысячелетней историей, является особой, европейской, но, в тоже время, отличной от Европы, цивилизацией. Что же касается формационного статуса, то (весьма условно) после 1861 года и до 1917 в ней доминировал капитализм как основной вектор развития, между 1917 и 1991 годом мы строили социализм, а сейчас неожиданно вновь оказались в капиталистическом прошлом, будущем и настоящем.

Цивилизационность как метод исследования и объяснительный принцип выражает факт детерминации социальных общностей ценностными факторами. Слово «цивилизация» - омоним: в широком языковом употреблении оно может означать и локальную группу стран, и степень развития (в ряду: дикость, варварство, цивилизация). При этом следует

отметить, что омонимичность термина позволяет в определенных случаях путать западную цивилизацию с цивилизацией вообще. Здесь не лишне подчеркнуть, что термин цивилизация в точном значении этого термина у Шпенглера в его работе «Закат Европы» переводится как культурный круг, когда культура выступает в качестве духовной почвы истории, а цивилизация в виде совокупности ее технических достижений. По сути дела – это противопоставление традиционных обществ или локальных цивилизаций и техногенной (западной).

Цивилизация базируется не на ощущении общности происхождения, не на принадлежности к единому государству, часто даже не на общих религиозных верованиях. Основа цивилизации – чувство общности исторических традиций, коллективной судьбы, настоящего и будущего группы народов, имеющих близкие культурные ценности и идеалы и выдвигающих общие проекты жизнеустройства глобального значения. Культурное пространство может быть рассмотрено в разных аспектах видения культур, и, поэтому, существует столько же типов цивилизаций.

Цивилизационный подход развивали Вико, Н.Я. Данилевский, О. Шпенглер, А. Тойнби, Л.Н. Гумилев, С.П. Хантингтон и др. Начиная с Н.Я. Данилевского, развитие цивилизации сопоставляли с развитием живого организма. Согласно Данилевскому любая нация, как народ, проходят в своем историческом развитии три основные стадии (или фазы): фазы рождения народа, его развитие и гибель (или перерождение в более сложную структуру), т.е. процесс этнического развития или этногенез. Он предложил понятие «культурно-исторический тип», обозначив им особую культуру, которая раскрывает свои возможности в конкретный исторический период. По его мнению, различные общества представляют собой социальные организмы, тождественные с биологическими организмами. «Народу одряхлевшему, отжившему, свое дело сделавшему и которому пришла пора со сцены долой, ничто не поможет, совершенно независимо от того, где он живет – на Востоке ли или на Западе. Всему живущему, как отдельному неделимому, так и целым видам, родам, отрядам животных или растений – дается известная только сумма жизни, с истощением которой они должны умереть. Геология и палеонтология показывают, как для разных видов, родов, отрядов живых существ было время зарождения, наивысшего развития, постепенного уменьшения и, наконец, совершенного исчезновения». [2, с. 96] Рассуждая над причиной антагонизма между Европой и Россией, Н.Данилевский пришел к выводу, что они принадлежат к различным культурно – историческим типам. Философ так же насчитывал десять цивилизаций: египетская, индийская, иранская, еврейская, греческая, римская, новосемитская (аравийская), германо-романская (европейская). К этим «естественным» группам он причислял два «сомнительных» типа цивилизаций» американскую и перуанскую (индейскую), погибших насильственной смертью и не успевших совершить своего развития. Что касается современных США, то их значение еще не было ему ясным, он колебался, можно ли признать их особым культурно-историческим типом или нет. Он считал, что все культурно-исторические типы одинаково самобытны и из себя самих черпают содержание своей исторической жизни. Но не все они реализуют свое содержание с одинаковой полнотой и многосторонностью. [2, С. 111]

О. Шпенглер в книге «Закат Европы» отмечал как тождественные аспекты и моменты жизненного пути различных цивилизаций (египетской, вавилонской, античной, мусульманской, индийской, китайской, западноевропейской и восточноевропейской), так и их различие, конкретную специфику. Глубинные слои сознания и единство судьбы культурно-исторической общности придают цивилизациям устойчивость.

Таким образом, в цивилизационном подходе каждая нация рассматривается как отдельный социальный организм, в котором, в отличие от формационного подхода, нация будет отличаться органической целостностью, всегда тождественной сама себе и, несомненно, отличной от других наций.

Формационный подход был сформулирован К. Марксом. Суть этого учения наиболее рельефно и сущностно передает материалистическое понимание истории: «Предпосылки, с

которых мы начинаем, – не произвольны, они – не догмы; это – действительные предпосылки, от которых можно отвлечься только в воображении. Это действительные индивиды, их деятельность и материальные условия их жизни, как те, которые они находят уже готовыми, так и те, которые созданы их собственной деятельностью. Таким образом, предпосылки эти можно установить чисто эмпирическим путем...и люди в первую очередь должны есть, пить, иметь жилище и одеваться, прежде чем быть в состоянии заниматься политикой, наукой, искусством, религией и т.д.; что, следовательно, производство непосредственных материальных средств к жизни и тем самым каждая данная ступень экономического развития народа или эпохи образуют основу, из которой развиваются государственные учреждения, правовые воззрения, искусство...». [3, с. 18; 4, с. 350-351] К. Маркс пришел к выводу, что в общественном производстве своей жизни люди вступают в определенные, необходимые, от их воли не зависящие отношения - производственные отношения, которые соответствуют определенной ступени развития их материальных производительных сил. [3, С. 6-7] При таком понимании социальной детерминации вступают в силу принципы социокультурной причинности, что способствует возникновению необходимости и случайности в деятельности людей. «Совокупность этих производственных отношений, по мнению Маркса, составляет экономическую структуру общества, реальный базис, на котором возвышается юридическая и политическая надстройка и которому соответствуют определенные формы общественного сознания... С изменением экономической основы более или менее быстро происходит переворот во всей громадной надстройке... Ни одна общественная формация не погибает раньше, чем разовьются все производительные силы, для которых она дает достаточно простора, и новые более высокие производственные отношения никогда не появляются раньше, чем созреют материальные условия их существования в недрах самого старого общества». [5, с. 6-7] Тотальность способа производства рассматривается как вертикаль субординации в системе структурной детерминации, цивилизационный подход в этом случае выступает как «топика», позволяющая выстроить взаимозависимость «идеальных типов» (культурно-исторических типов, или стилей).

Нация в рамках исследовательской парадигмы «общественно-экономическая формация» есть последовательное развитие этнических сообществ в единый национальный организм. За внешней игрой слов нация, национальный, национальность, вырастает новое социальное качество общества, выступающее фундаментальной предпосылкой исчезновения наций как таковых. Но поскольку этот процесс чрезвычайно растянут во времени, так как от момента возникновения буржуазного способа производства-капитализма и возникновения наций, до процесса современной глобализации прошло уже несколько столетий, то можно с уверенностью отмечать, что процесс исчезновения наций будет длиться еще некоторое неопределенно-долгое время. В этой связи, в современных условиях и цивилизационный (примордиалистский, эссенциальный, объективистский) и формационный (теоретический, доктринально-конкретно-всеобщий, и одновременно, конструктивистский) подходы к изучению как этноса, так и нации востребованы человеческой практикой.

Следующая составляющая развития общества и нации - процессы ситуативные, модернизационные. При этом происходит развитие качественных, необратимых изменений как технической и технологической основы цивилизации и общественных организационных структур в качестве надстройки, а так же окружающей среды самого человека. Тем самым, человек, общество, обладающие традицией, самобытным духовным опытом и культурой, жизненным укладом, памятью о прошлом, так или иначе оказываются вписанными в техногенную цивилизацию.

Таким образом, модернизационные процессы, совершенствования технологических и технических основ общественного устройства, кардинальное изменение социальной структуры общества и подстройки к ней общественных организационных структур общества последних веков истории, в различных социально-исторических общностях

протекает неравномерно, но так или иначе, за последние 200-300 лет до неузнаваемости изменили лицо современного общества. В процессе модернизации происходит преобразование как самого человека (общества, классов, этносов, наций), так и той среды, в которой он обитает. В разных странах, процессы модернизации проходят не одинаково, что, собственно, и является проявлением общих тенденций самоорганизации, роста разнообразия и сложности организации общественных организмов, тех или иных ступеней общественно-экономических формаций. Модернизационные процессы, не изменяя религиозных основ общества, не меняя значительно систему ценностей, культуру, язык и т.п. структуры общества, в то же время, задают общий уровень развития общества, который, конечно, же, накладывает свой отпечаток на цивилизационные структуры общества. Модернизация, модернизационные процессы позволяют, как бы подтянуть ту или иную страну, социально-исторический организм к постоянно изменяющимся реалиям мирового социально-экономического развития, так и сохранить самобытность того или иного народа или нации.

Мы считаем, что, как формационный, так и цивилизационный подходы к истории являются односторонними вариантами видения общества. По сути, данные подходы – это различные формы мышления, включающие рассмотрение истории общества через разные системы категорий и обнаруживающие в истории общества различные стороны. Их одновременное использование позволяет представить объемное видение исторического прогресса.

Для данного исследования особенно важно раскрытие такого сложного термина как этносоциогенез. Это сложный, длительный, нередко противоречивый процесс, который тесно связан с природно-географическим фактором, социально-экономической историей, культурным взаимодействием с другими народами, историей их переселения. Социогенез рассматривается как процесс исторического и эволюционного формирования общества. Социогенез - учение о происхождении общества (от лат. *Societas* - общество + греч. *Genesis* – происхождение). Социогенез - длительный процесс возникновения и становления человеческого общества. [5]

Рассмотрение такого исторического субъекта как этнос видится как развитие его культурных форм, хозяйственной деятельности, организации управления (политической организации) и т.п. Прогресс, понимаемый как развитие технических средств производства, или как научно-технический прогресс, является одним из факторов социогенеза.

Вторым методологическим приемом выступает введение в исследование понятия системно-структурной детерминации и представление о нации как о сложной структурированной целостности, как о структуре с доминантой. Это означает, обусловленность явлений и процессов множеством накладывающихся друг на друга связей и отношений рассматриваемых явлений. Эффект «наложения» создает такую возможность, когда этнические, религиозные, профессиональные, культурные, демографические проблемы совмещаются с политическими и классовыми интересами. Для обозначения подобных ситуаций, когда «конкретные люди детерминированы синтезом многих определений отношений, в которые они включены и сторонами которых они являются», и когда, следовательно, ни одно социальное противоречие не разрешается в чистом виде, без воздействия на него иных противоречий, Л. Альтюссер ввел термин «сверхдетерминация». [1, С. 87, 92-93] По его мнению, каждая из сфер социальной системы является самостоятельной, и поэтому происходит неупорядоченность и хаотичность взаимного наложения противоречий. Поэтому и само явление «сверхдетерминации» не случайно, это - естественная форма протекания социальных процессов, где не все обусловлено и расписано, где можно говорить о детерминированности лишь в конечном счете. Введенное в научный анализ понятия «сверхдетерминация», во многом аналогично «панметодологизму» Г.П. Щедровицкого, и представляет собой методологическое средство против экономического или иного редукционизма, позволяющее помыслить относительную независимость политической жизни, жизни нации, идеологии и т.п. от экономики и ее

действенность в «конституировании» общественной жизни.

Мы считаем, что становление нации - процесс противоречивый и длительный. Определяющую роль в этом процессе, на наш взгляд, играют социально-экономические факторы. Среди других социальных общностей нации выделяются на основе их этнических свойств. Политическая и экономическая консолидация нации способствует образованию единого национального языка, что является основой складывания общенациональной культуры. При этом идет формирование особенностей национального характера и возникновение национального самосознания, которое, в свою очередь включает в себя осознание этнической общности своего единства как территориального, так и культурного, что способствует формированию определенных стереотипов отношения, как к собственной нации, так и к другим общностям.

Современная цивилизация находится на переломном этапе своего развития, и в этих условиях необходимо менять стратегию развития, которая, прежде всего, предполагает изменение целей. В то же время, по мнению автора, за каждым набором целей стоят ценности.

Анализируя тенденции цивилизационного развития, философия призвана ответить на вопрос: в чем заключается система базисных ценностей современной цивилизации и что должно и может измениться в этой системе. Подводя предварительные итоги проведенному анализу, следует поставить вопрос о субъективных и объективных детерминантах развития русской нации (народа). Что в этносоциогенезе русского народа-нации обусловлено такими элементами его развития, какие складываются независимо от его воли и желания, а какие неотъемлемы от его бытия как русского народа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Альтюссер Л. Просто ли быть марксистом в философии? // Философские науки. 1990. № 7.
2. Данилевский Н.Я. Россия и Европа. М., 2003.
3. Маркс К. К критике политической экономии / К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч. Изд. 2-е. Т. 13.
4. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Изд. 2-е. Т. 19.
5. Яценко Н.Е. Толковый словарь обществоведческих терминов. - М., 1999.

УДК 1

ФИЛОСОФИЯ ПРОЦЕССУАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ ПРОСТРАНСТВА И ВРЕМЕНИ

Киляшанов М.Х., Ростова А.Т.

THE PHILOSOPHY OF THE PROCEDURAL PERCEPTION OF SPACE AND TIME

Kilyashanov M.J., Rostova A.T.

В статье рассматриваются актуальные направления авторского философского исследования в системе представлений о возможностях развития общества и его культуры по условиям процессуального восприятия и определения феноменов пространства и времени

The article deals with actual directions of the author's philosophical research to the system of ideas about the possibilities of development of a society and its culture under the terms of the procedural perception and definition of phenomena of space and time

Ключевые слова: философия, общество, социальное пространство, социальное время.

Keywords: philosophy, society, social space, social time.

Наиболее достоверное объяснение процессуальной динамики пространства времени представлено в науке, которая сама рассматривается как основной фактор культурной динамики и развития цивилизации. Осуществляемая в философии диагностика культурных возможностей общества и его институтов позволяет всесторонне рассматривать программы и концепции рациональной организации идентичности на индивидуальном и общечеловеческом уровнях. Обращение к познанию пространства и времени аргументирует философию как науку с полноценной практической составляющей, актуальной для её масштабного предмета исследования. Реальность существования и практика пространства и времени продуцируют новые возможности науки в познании социальной действительности и сознания человека. В свою очередь, это делает возможным теоретическое, опытное и математическое описание закономерностей и фактов социального пространства, интерпретируемых как физические события. В ситуациях постоянного изменения исторического, культурного фона научных наблюдений, пространственно-временной континуум философской теории развития можно интерпретировать как реальное и измеримое множество взаимосвязанных событий. Авторские модели пространства и времени позволяют философам обосновать и исследовать весь спектр событий и закономерностей, известных из истории общества и предполагающих его будущее.

Таким образом, исследование процессов восприятия пространства и времени предполагает их практическое соотнесение с координатами общественной и индивидуальной практики. Реализуемые здесь аксиологические установки социального воспроизводства имеют выраженный характер целевой динамики по предмету профессиональной, культурной, хозяйственной, образовательной или иной деятельности. Как отмечал Л.Н. Столович, анализируя характеристики эстетической аксиологии в русской философской мысли: «Разработка категории «ценность» предполагает скрещение понятий разных областей знания, подобно тому как в происхождении слова «ценность» участвуют и слова, обозначающие внешние свойства вещей и предметов, и психологические качества человека, и общение людей, в том числе в экономической сфере» [1].

Новые возможности в системе динамики современной цивилизации увеличивают сложность выбора из множества ранее известных, апробированных и ориентированных к будущему предпосылок развития. В ряду уже известных в науке трактовок социального пространства и времени, можно выделить такой недостаточно исследованный аспект, как стремление к сохранению тех жизненных сфер, которые изначально создают возможность индивидуально ориентированного, в том числе произвольного выбора способов существования, не деформирующих представления о свободе личности. Ценностный подход такого рода позволяет ранжировать и упорядочить события предыдущего времени, объяснить настоящее и прогнозировать элементы будущего. Здесь системная динамика процессуального восприятия пространства и времени комплексно аргументируется в конструкциях общности и обязательности их проявления для всех уровней социальной стратификации. На практике эффекты воздействия пространства и времени на все сферы жизни человека и общества отрицать невозможно. Преодолевать такую предустановленную аргументацию допускается только в художественном творчестве, в мифологии, религиозной вере.

В перспективах инновационного развития очевидна динамика возрастающих затрат, связанных с расширением сферы культуры, хозяйства, правопорядка и возможностями государственного принуждения. Специфические затруднения обусловлены недостаточно чёткими перспективами сохранения условий рациональности развития. Это, в свою очередь, снижает уверенность общества и человека в правильности предлагаемых программ развития. Соответственно условия позитивного восприятия перспектив социального пространства и времени могут рассматриваться в философии как предпосылки неопределённости в системах научного познания окружающего мира и в практике общественного развития.

Возрастающая динамика может рассматриваться как ведущая характеристика и

фактор развития цивилизации в процессуальном восприятии пространства и времени. Комплекс фактов историчности в развитии цивилизации воспринимается как пространственная, временная данность и не требует доказательства. Очевидность изменения и взаимного дополнения пространства и времени может рассматриваться как общая характеристика социальной истории. В то же время такая характеристика позволяет выделить, описать и прогнозировать структурные изменения факторов и форм социокультурного процесса. Уходят в прошлое, как образы устройства мира, так и формы предыдущего опыта, стереотипы сознания, нормы поведения. Прежняя размерность структур привычного опыта отчетливо определяется как непригодная в личной и общественной жизни. Социальная эволюция сопровождается не только возрастающим уровнем жизни, объёмами производимых и потребляемых благ цивилизации. Расширяются пространства свободы, а вместе с ними проявляются контрасты консервативных реакций. Социальный прогресс существенно корректирует стремление и возможности по сохранению традиций, идентичности, исторического сознания в целом. Соотнесение указанных общественных и индивидуальных ценностей с динамичной реальностью пространства и времени ведёт к установлению новых приоритетов социальной стабильности. В то же время снижается уверенность людей в рациональной аргументации норм и ценностей как для ближнего, так и для отдалённого будущего. Социальные проекты и прогностические целевые установки существенно корректируются нарастающими информационными потоками, специфически деформирующими представления о незыблемой ценности любых инноваций. Сомнения в позитивной динамике развития цивилизации дополняются снижением уверенности граждан в предлагаемой властью аргументации для сферы безопасности и достижения социального мира.

«Общее здесь состоит в том, - пишет по сходным обстоятельствам Герман Люббе, - что под воздействием ускорения реальный генезис всё более попадает в исключительное подчинение и под контроль специалистов, а одновременно растёт потребность в таких формах усвоения прошлого, которые концентрируются на отдельных апробированных элементах непреходящего» [2]. Отметим, что процессуальное восприятие пространства и времени позволяет интерпретировать исторический процесс в контексте наиболее авторитетных установок научного предвидения. По нашему мнению, легитимность в такой системе оценок и представлений существенно дополняется утвердившимися в обществе нормами нравственного поведения и морального сознания граждан. В то же время здесь развиваются и различные концепции идентичности, существенно корректирующие, в том числе принципиально изменяющие ранее принятые, но признанные ошибочными ценностные установки развития.

Таким образом, с высокой степенью уверенности можно полагать, что философское познание пространства и времени составляет актуальную проблему. Её решение предполагает поиск новой аргументации, несмотря на уже известные науке теории, эвристические решения и вариативные установки вероятностных прогнозов. В то же время перечень таких характеристик имеет признаки субъективных, личностных качеств человека. Такая установка подтверждается обязательностью выделения конкретно-исторического подхода при обращении к философскому анализу исследуемой темы.

В качестве вывода отметим, что изменения социального пространства и социального времени не только способствуют дифференциации и динамичной разнородности векторов развития человека и общества, но и продуцируют актуальные перспективы такого развития. По своему высокому научному статусу исследования социального пространства и времени сопоставимы с философскими изысканиями по тематикам соотношения идеализма и материализма. Научная основа селекции предыдущих знаний и ранее накопленного опыта обеспечивает уверенность социума по преодолению ограниченности возможностей культуры и познания в эволюционной динамике указанных категорий. Здесь возможности исторического сознания и научного предвидения компенсируют диспропорции развития, обусловленные темпом изменений социального пространства и

социального времени.

ЛИТЕРАТУРА

1. Столович Л.Н. Красота. Добро. Истина: Очерк истории эстет.аксиологии. - М.: Республика, 1994. - С.381.
2. Люббе Г. В ногу со временем. Историческая идентичность // Вопросы философии. - 1994. - №4. - С.103.

УДК 1

ВЗАИМООТНОШЕНИЕ ЭЛИТЫ И ВЛАСТИ В ГЛОБАЛЬНОМ ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ

Мурзагулов Р.Р.

THE RELATIONSHIP OF ELITES AND POWER IN THE GLOBAL INFORMATION SOCIETY

Murzagulov R.R.

Статья посвящена особенностям взаимоотношения элиты сформированной в условиях информационного общества и власти, как на локальном, так и глобальном уровне. Формируется новая модель взаимодействия между элитой и властью. Под влиянием глобализации эти процессы принимают универсальный характер. В рамках структурно-функционального подхода показано сетевое взаимодействие акторов позволяющее сохранять динамическую стабильность коммуникационных процессов

The article is devoted to the peculiarities of the relationship of the elite formed in the information society and the authorities, both local and global level. Formed a new model of interaction between the elite and the government. Under the influence of globalization, these processes take a universal character. As part of the structural-functional approach shown networking allows actors to maintain the dynamic stability of the communication processes

Ключевые слова: элита, информационное общество, коммуникация, коммуникационный капитал, власть, правящий класс, глобализация

Keywords: elite, information society, communications capital, the power. the ruling class, globalization

Актуальность статьи связана с существенными изменениями социального пространства связанные как с переходом на новую стадию цивилизационного развития, так и с нарастанием процессов глобализации формирующих новые коммуникационные связи между людьми, группами людей в человеческом обществе.

На этапе становления информационного общества, который мы определяем с начала XXI века, произошла трансформация межличностного и межгруппового взаимодействия, затрагивающие большую часть человеческой цивилизации на глобальном уровне [15]. Распространяющаяся на население большинства стран глобальная сеть электронного обмена данных Интернет приводит к усилению информационного потока, что в свою очередь предполагает смену формы взаимодействия [6]. С линейной формы, предполагающей массовую коммуникацию, на более эффективную сетевую форму [16].

Переход на новую стадию цивилизационного развития информационное общество характеризуется развитием процессов глобализации [13]. Человек эпохи глобализации, как отмечал Г.Г. Салихов - человек информационный [12]. Взаимное влияние процессов развития информационного общества и процессов глобализации рассматривается авторами с различных точек зрения. М. Кастельс рассматривая процессы с точки зрения технологического детерминизма отмечает, что изначально при проектировании сетей информационного обмена предусматривалось трансграничные и транснациональное распространение [7]. С другой стороны как доказывают авторы теории сетей [17] рост сети

за счет присоединения новых членов – необходимое условие существования сети. По наблюдению М. Леонарда с которым мы не можем не согласиться, наблюдается расширение аудитории пользователей за счет включения в глобальную коммуникацию людей и групп людей и даже целых государств [8]. Рост сети сопровождается дальнейшей кластеризацией, то есть формированием сетевых сообществ по принципу близости ценностей и норм в сфере которой, по мнению Г. Кюнга [18] и осуществляется глобализация.

Обобщая различные подходы можно сделать промежуточный вывод о влиянии глобализации на развитие сетевой формы коммуникаций.

Возможность для неограниченного круга лиц генерировать информационный продукт и распространять в пределах сообщества, то есть группы людей с близкими ценностями, позволяет сформировать социальные медиа дополняющие, а отчасти и превосходящие существовавшие ранее масс-медиа. Доступность информационного продукта способствует увеличению числа коммуникационных связей и совокупного коммуникационного капитала [9]. Новые условия формирования элиты приводят к изменению структуры, прежде всего высшего слоя социального пространства. Наряду с правящим классом, классическое определение элиты в терминологии Г. Моска, лица с высоким уровнем коммуникационного капитала приобретают существенное совокупное влияние на общество.

Элита «правлящего класса» сформированная в условиях индустриального общества состоит из лиц обладающих высоким уровнем финансового, человеческого, социального капитала. Под этим термином понимают группу лиц обладающих наивысшим финансовым капиталом, а также входящая в формальные институты власти и управления [4]. По вопросам формирования мировой элиты и её влияния на глобальное человеческое общество создана обширная литература [2]. Как считает А. Панарин: «Современные элиты представляют собой нечто вроде замкнутого международного клуба со своей корпоративной этикой, ничего общего не имеющей с обычной гражданской и политической этикой, обязывающей служить своей стране, своему народу и государству» [10]. Действительно как в эпоху модерна при преобладании линейной формы коммуникаций, так и на новой стадии цивилизационного развития роль встроенной в формальные институты власти элиты велика, но сетевое децентрализованное взаимодействие порождает новую элиту из числа лиц обладающих значительным коммуникационным капиталом. Элита постмодерна олицетворяет собой то «творческое меньшинство», о котором упоминал А. Тойнби в труде «Постижение истории» [14]. Действительно, при исследовании проекции социальных процессов на виртуальное пространство социальных сетей в сформированных сетевых сообществах выявлено, что активный информационный обмен обеспечивает меньшинство пользователей с распределением В. Паретто [3]. Высокий уровень коммуникационного капитала характерен для меньшинства общества, что соответствует понятию «элита» в его классическом понимании В. Паретто [11], а также вполне вписывается в концепцию меритократии Х. Арндт [1] с той разницей, что коммуникационный капитал – самостоятельный объективный показатель не зависящий от внешней субъективной оценки, но лишь от качества и количества коммуникационных связей человека с другими людьми, группами людей.

Феномен появления новых моделей формирования элиты в информационном обществе рассматривается в ряде новейших социологических работ. В частности Дэвид Брукс [5] выделяет слой обеспеченных людей занятых созданием по большей части информационного продукта. Выделенная им группа bo-bo (богемная буржуазия) отличается аксиологически от классической элиты своим стремлением к творческому труду, к более демократичному образу жизни и к автономизму, то есть к существованию вне формальных структур институтов общества. Элита информационного общества обладает высоким потенциалом воздействия на общество в целом и «правлящему классу» необходимо не просто наладить диалог, но создать множественные каналы коммуникации

между властью и элитой информационного общества. Этот процесс взаимовыгоден для обеих сторон. Элита информационного общества стремится к увеличению коммуникационного капитала, а власти нужно взаимодействие с обществом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арендт Х. Массы и тоталитаризм/Hannah Arendt // Вопросы социологии. 1992. Т. 1. № 2. С. 24–31.
2. Бжезинский, З.К. Великая шахматная доска. Господство Америки и его геостратегические императивы/ Збигнев Бжезинский. Пер. с англ. О. Ю. Уральской -М.: Международные отношения, 1998.- 112 с.. С.15.
3. Бикбаева, Э. Р. Трансформация сетевого сообщества на разных стадиях жизнедеятельности. / Эльвира Рамилевна Бикбаева, Михаил Григорьевич Бреслер // nauka-rastudent.ru, 2014. №12-2 (12) С.3.
4. Богатырёв В. В., Дунаева И. В. Глобальная элита // Бизнес в законе. 2009. №1 С.97-101..
5. Брукс, Д. Бобовраю: Откуда берется новая элита / Bobos in Paradise: The New upper Class and How They Got There. Пер. с англ. Д. Симановского - М.: Ад Маргинем Пресс 2013.-296 с.
6. Кастельс, М. Власть коммуникации / Manuel Castells. Communication Power - Oxford: Oxford University Press. 2009 ; пер. с англ. Н. М. Тылевич ; под науч. ред. А.И. Черных — М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2016. — 564с.
7. Кастельс, М. Галактика Интернет. Размышление об Интернете, бизнесе и обществе. /Мануэль Кастельс:пер.сангл.А.Матвеева под ред. В.Харитоновой.- Екатеринбург: ООО Издательство «У-Фактория» (при участии издательства Гуманитарного университета), 2004. -328с.
8. Леонард М. XXI век- век Европы [Текст]/ Марк Леонард; пер. с англ. Т. Банкетовоной.-М.:АСТ:АСТ МОСКВА:Хранитель, 2006. -250с.
9. Мурзагулов Р.Р. Специфика формирования элиты в информационном обществе. Социально-философский аспект//Евразийский юридический журнал, 2016. №8 С. 401-402
10. Панарин А. С. Искушение глобализмом. — М.: Изд-во Эксмо, 2003.-416 с. С. 3
11. Парето В. О применении социологических теорий // Социологические исследования (СОЦИС) . 1995. № 10. С. 137-145; 1996. № 1. С. 108-118; № 2. С. 115-124; № 7. С. 119-127; № 10. С. 139-144.
12. Салихов Г.Г. Глобальные проблемы современности и «революция сознания». Вестник Башкирского университета. 2012. Т. 17. № 1(1). С. 667- 671.
13. Салихов Г.Г. Человек эпохи глобализации / КГ. Салихов; науч. ред. Б.С. Галимов; ИИЯЛ УНЦ РАН; Отд-е соц. и гуманит. наук, ЦСПИ АН РБ. М.: Наука, 2008. — 560 с.
14. Тойнби А. Постигание истории. /Перевод с английского Е. Д. Жаркова. — М.: Айрис-Пресс, 2010. — 640 с.
15. Тоффлер Э. Метаморфозы власти/ Э. Тоффлер. : Пер. с англ. — М.: ООО «Издательство АСТ», 2003. — 669 с.
16. Шарков Ф.И. Сетевые массовые коммуникации и масс-медиа: локальный дискурс // ЭТАП: Экономическая Теория, Анализ, Практика 2014. № 6. С.127
17. Varabasi, A.-L. Network Science//barabasilab.neu.edu, 2013. P.5 / [Электронный ресурс] URL: http://barabasilab.neu.edu/networksciencebook/download/network_science_december_ch5_2013.pdf

18. Kueng H. Global Responsibility: In Search of a New World Ethic. – N.-Y.:Crossroad, 1991. – P.5

УДК 1

СОЦИАЛЬНАЯ СТРАТЕГИЯ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Подопригора С.Я.

SOCIAL STRATEGY OF POLITICAL CULTURE

Podoprigora S.Y.

В статье анализируется понятие политической культуры общества, ее структура и функции. Подчеркивается, что в науке сформировались два основных направления в трактовке рассматриваемого понятия. Одни ученые отождествляют политическую культуру с субъективностью, отражающей властно-политические отношения. Другая группа видит в политической культуре социальную стратегию проявления нормативных требований, способ стратегической и тактической деятельности отдельных партий и организаций. В статье рассматривается также структура и функции политической культуры, ее особенности и типы, что имеет не только теоретическое, но и практическое значение.

The article analyzes the notion of political culture, its structure and functions. It is underlined that there was formed two main approaches to the definition of the considered notion in science. One group of scientists equates political culture with subjectivity reflecting power-political relations. Another group sees in political culture a social strategy of norm requirements expression, a way of strategic and tactic activity of separate parties and organizations. The article also considers the structure and functions of political culture, its features and types that has not only theoretical but also practical meaning.

Ключевые слова: политическая культура, ценности и ценностные ориентации, структура и функции политической системы, политический процесс и социальные институты, нормы и политические отношения, типы политической культуры.

Key words: political culture, values and valuable orientations, structure and functions of the political system, political process and social institutions, norms and political relations, types of political culture.

Основные признаки политической культуры в обществе определяются содержанием общего понятия культуры как специфической стратегии человеческой деятельности, природа которой носит творческий целенаправленный характер. Политическая культура – это совокупность типичных для того или иного общества форм поведения, которые закрепляют принятые в нем ценности, нормы взаимоотношения граждан с государством и другими институтами власти. Поведенческая деятельность – это способ существования и функционирования культуры. Политическая культура отражает уровень осознания человеком стратегии политической деятельности и глубину восприятия им опыта и традиций, которые сложились к данному моменту в системе властвования и управления. Главным механизмом воспроизводства и передачи политической культуры является личность, прошедшая сложный путь политической социализации и формирования субъективности. Последняя означает осознание субъектом стратегии поведения и отношения, через которые осуществляется вхождение человека в сферу политики и его субъективная деятельность в ней.

История идей. Первые описания явлений, относящихся к сфере политической культуры, мы находим в работах таких мыслителей древности, как Конфуций, Платон, Аристотель. Но сам термин «политическая культура» был введен в научный оборот немецким философом-просветителем И. Гердером в XVIII веке. Концептуальные представления о политической культуре сформировались только в конце 50-х - начале 60-х годов XX века в рамках западной политической традиции. Теория политической культуры возникла на пересечении философских, социологических, психологических и антропологических исследований проблем политики как феномена культуры. Основной вклад в становление и развитие теории политической культуры внесли американские ученые Г.

Алмонд, С. Верба, Л. Пай, У. Розенбаум; англичане Р. Роуз, Д. Каванах; французы М. Дюверже и Р. Шварценберг; немецкий ученый К. Бойме; голландец И. Инглхарт и др.

Понятие. В науке сформировалось два основных направления в трактовке понятия «политическая культура». Одни ученые отождествляют её с субъективным содержанием политики, имея в виду всю совокупность духовных явлений, отражающих властно-политические отношения. Другая группа ученых видит в политической культуре проявление нормативных требований, способ политической деятельности отдельных лиц и партий. К числу наиболее известных западных работ по проблемам политической культуры относится книга американских авторов Г. Алмонда и С. Вербы «Культура гражданина». В ней политическая культура представлена в виде: познавательной стратегии, которая охватывает знания о политической системе, её ролях, субъектах этих ролей и её функционировании; эмоциональной ориентации, отражающей социальные чувства, возникающие по отношению к политической системе, ее функциям, субъектам их деятельности; *оценочной стратегии*, отражающей личностное отношение к политической системе, ее участникам и их действиям.

Политическая культура, являясь элементом духовной жизни общества, находит свое выражение в политическом сознании, в том числе в его идеологических формах. Многие мировоззренческие ориентации на политическую культуру заложены в субъективности человека и часто проявляются в ней произвольно, без предварительного осмысления. Сохраняемые в подсознании чувства и представления зачастую определяют поведение человека и смысл его политической деятельности, способствуют формированию более глубоких представлений о политике. Другими словами, политическое сознание является одной из форм реализации политической стратегии, наряду с неосознанными реакциями и импульсивными актами поведения по отношению к политике.

Ценность понятия «политическая культура» состоит в том, что оно: позволяет объяснить причины политического поведения социальных организаций и личностей. Эти причины заложены в двойственной природе культуры - коллективной и индивидуальной. С другой стороны отраженная в поведении культура выступает еще и как отношение человека к человеку, человека к социальной группе, обществу, государству. В политике это отношение может быть представлено в различных формах: как власть, господство, конфликт, согласие, совместные действия, конформизм и т.д.; определяет отношение человека к политической власти. Её основное назначение заключается не в отчуждении, а в присоединении людей к политической системе общества, привлечении их к политической деятельности. Политическое отчуждение - это состояние, когда данная сфера социальных отношений не рассматривается человеком или социальной группой как значимая для обеспечения полноты существования, реализации индивидуальных и групповых стратегий деятельности. Там, где люди отчуждены от власти, возникает противоречие между официальной политической культурой и теми ценностями, на которые ориентируется большинство гражданского населения. В политической организации, где получает распространение идеология, пренебрегающая общечеловеческими ценностями, игнорирующая права граждан, где авторитарный режим подавляет и дезорганизует личность, - там распадается система политической культуры. Тогда в политике наступает культурный «вакуум», кризис общественного сознания и человеческого субъективизма; оказывает различное воздействие на политический процесс и социальные институты. Во-первых, под её влиянием могут воспроизводиться традиционные формы политического устройства. Во-вторых, политическая культура способна порождать новые стратегии социально-политической жизни. В-третьих, сочетать элементы устройства политической системы.

Структура и функции политической культуры. Политическая культура как социальная стратегия имеет множество уровней и форм проявления. Связи политической культуры с различными элементами политической системы отражают механизм формирования стратегий политического поведения субъектов, регуляцию политических

отношений, процесс превращения знания в убеждения, а затем и дух в духовные ценности, определяющие цель и стратегии действий, поведения людей в сфере политики.

Составной частью политической культуры является такой элемент политического сознания, как представления о различных сферах жизни: о политической системе, её отдельных институтах; структуре власти и типах управления обществом; о принятии государственными структурами решений и их реализации; о собственном месте человека в политической жизни и эффективности его участия в политической деятельности и т. д. Политические представления могут иметь систематизированный теоретический характер, основываться на объективных законах, а могут возникать на уровне обыденной субъективности в форме чувств, настроений, поведения, отношения к власти и т.д. Устойчивые представления людей о политической практике принимают форму политических убеждений. Независимо от того, являются ли представления истинными или ложными, субъект политической культуры воспринимает их как собственные индивидуальные стратегии и убеждения.

Устойчивые стереотипы политического представления способны существенно влиять на социальную практику и во многом определять состояние политического сознания общества и человека. Политическое сознание включено в политическую культуру не только представлениями, но и политическими ценностными стратегиями. Видов политической ориентации множество. Назовем некоторые из них: установка на политическое отчуждение, проявляющееся в обособлении от всего, что связано с политикой; ориентация на политически пассивное поведение, когда человек не стремится быть субъектом политики, когда социальные изменения рассматриваются им как необходимые и желательные, но происходящие как бы сами по себе; стратегия к политически активному поведению, которое может осуществляться как в рамках традиционных политических организаций, так и в условиях новых политических объединений и структур власти.

Целенаправленность и результативность ориентации зависят от такого компонента политической культуры, как информированность ее субъектов, которая делает политическую культуру более динамичной, открытой, повышает степень ее воздействия на ход политических процессов. Объективность информации, ее доступность способствует действенности политической стратегии, освобождает субъекта политической культуры от девиантных действий, от иллюзорных представлений, от подчинения ложной статистике и т.д.

Различия в выборе людьми ценностных стратегий и тактик политического поведения зависят от их принадлежности к социальным (классы, слои, страты); национальным (этнос, народность, нация), демографическим (мужчины, женщины, молодежь, пенсионеры), ролевым (элита и электорат), профессиональным, референтным, религиозным общностям и социальным организациям.

Это порождает широкий разброс потребностей и интересов различных групп и субъектов в структуре политического сознания. Поэтому вполне оправдана постановка вопроса о существовании в политической культуре своеобразных субкультур. В одних случаях отличия единичных культур от общей политической культуры не имеют принципиального характера, а в других настолько отличаются от общей политической культуры, что могут рассматриваться в качестве относительно самостоятельных контр-культур.

Таким образом, в каждом конкретном случае могут сосуществовать одновременно: господствующая, или общая, политическая культура, субкультура и контр-культура. Политическая культура динамична по своей природе и развивается вместе с её носителями - различными социальными общностями и субъектами этих общностей. В то же время следует отметить, что важным средством «консервации» устоявшихся элементов политической культуры являются традиции.

В различных странах наибольшим политическим влиянием могут обладать самые разные субкультуры (например, религиозные субкультуры в Северной Ирландии и Иране

или этнические в Азербайджане). В целом же наибольшее влияние на политическое развитие оказывает субкультура лидеров и элит. Наиболее важными элементами данной субкультуры являются способности лидеров и представителей политических элит выражать интересы рядовых граждан, а не превращать свое общественное положение в средство достижения сугубо индивидуальных целей.

Структурным элементом политической культуры является характерная для социализации общества или группы политическая установка, которая во многом определяет перевод представлений и ценностей в плоскость их практической реализации. Политическая установка - это состояние готовности, предрасположенность субъекта к определенной активности в конкретной политической ситуации. Например, установка на получение политических знаний или, наоборот, негативная установка по поводу целесообразности их приобретения; установка на активное или пассивное участие в политической жизни, отношение к политическим различным институтам власти, правовым законам и т.д.

Важное место в формировании стратегий политического поведения играют политические традиции, в которых отражаются те элементы социального опыта, которые отвечают интересам граждан, общества и осуществляют трансляцию моделей политического сознания, парламентской деятельности, поведения лидеров. Сама политическая система является итогом политико-культурных традиций общества и государства. Политические представления, ценности, установки и традиции, выступая в качестве структурных элементов, раскрывают содержание политической культуры. Эти элементы относительно самостоятельны, активно воздействуют друг на друга.

Политические символы и нормы. Своеобразными знаками политической культуры являются политические символы, которые имеют ярко выраженную эмоциональную окраску и призваны играть мобилизующую роль. Политическая символика - это формализованное отражение сложившихся стереотипов политического сознания и поведения. Она способствует консолидации больших масс людей, четкой ориентации их политической стратегии. Политическая символика - мощный фактор социализации, концентрации внимания на наиболее значимых ценностях. Именно такую содержательную нагрузку несут на себе гербы государств, эмблемы политических партий, цвета национальных флагов, гимны, ордена и т.д. Политические символы, с помощью которых организуется политическая жизнь, весьма разнообразны, это, стиль политической речи и официальных документов, политических деклараций, политические литургии (национальные праздники, дипломатические визиты, церемонии), это и архитектура официальных зданий и монументов, принятый в данной сфере стиль одежды, дипломатический этикет.

Нормы упорядочивают политические и социальные отношения, определяют стратегии деятельности политических организаций и партий. Поэтому политическая культура включает в свою структуру не только способы поведения и общения, но и формы их организации. Решающее значение для реализации политической культуры в реальных политических отношениях имеет свойство идеологических принципов становиться принципами организации. Когда это происходит, мы имеем дело с политическими институтами власти и управления, то есть политическими отношениями, возникающими и функционирующими на основе норм. Так возникают партии, различные виды государственной службы, типы государственных органов, гражданство, правосудие, средства массовой информации.

Политической культуре характерны определенные социальные стратегии деятельности: идентификация, раскрывающая потребность человека в понимании своей групповой принадлежности и в определении собственных форм участия в защите интересов своей социальной организации; ориентация, характеризующая стремление человека к осмыслению собственных индивидуальных возможностей при реализации прав и свобод в политической системе; адаптация, выражающая внутреннюю потребность человека в

приспособлении к политической ситуации, условиям реализации его прав и властных полномочий; социализация, отражающая приобретение человеком социального опыта, навыков, которые способствуют его самореализации в определенной системе власти и управления; интеграция, обеспечивающая различным группам возможность существования в рамках единой для всех политической системы, сохранение целостности государства; коммуникация, гарантирующая взаимодействие субъектов, политических институтов власти и управления на основе общепринятых норм, символов, стереотипов и форм цивилизованного общения.

На различных этапах социокультурного развития отдельные функции политической культуры могут усиливаться, другие ослабевать. Это зависит от множества политических, экономических и других факторов, включая и типы политических культур.

Выводы. Политическая культура имеет следующие особенности: традиционная оппозиция правых и левых сил в обществе утрачивает свою прежнюю остроту. Сегодня люди совершенно по-другому интерпретируют их смысл, так как левые все больше внимания уделяют решению социальных вопросов, все меньше вспоминают о традиционной риторике; социальные проблемы более не предполагают зависимости от так называемого экономического базиса; решение социальных проблем приобретает больший приоритет в политике, по сравнению с экономическими, по мере развития рыночных отношений, граждан все больше интересует стиль жизни, направленный на оптимальное использование материальных благ и реализацию индивидуальных стратегий наряду с экономическим интересом; теория государства всеобщего благосостояния уже не актуальна. Общество пришло к выводу о том, что власть в образе центрального государственного аппарата, планирования и управления потеряла свою прежнюю эффективность в осуществлении социальных и экономических программ; перераспределение внимания от политики абстрактных проблем к политике конкретных проблем, а также к более широкому гражданскому участию в социально-политических процессах. Многоуровневые иерархические политические организации не отвечают новым требованиям. Граждане больше не желают быть агентами системы, они более активно находят пути влияния на формирование государственной власти и проведения государственной политики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алмонд Г.А., Верба С. Гражданская культура и стабильность демократии // Полис. – 1992. - № 4.
2. Гегель В.Ф. Энциклопедия философских наук. Философия духа. – М.: Мысль, 1977. – Т. 3.
3. Давидович В.Е. Социальная справедливость: идеал и принцип деятельности, 1989.
4. Ивин А.А. Основы теории аргументации. – М., 1997.
5. Кара-Мурза С. Манипуляция сознанием. – М.: Алгоритм, 2000.
6. Кемеров В.Е. Введение в социальную философию. – М.: Аспект Пресс, 1996.
7. Лотман Ю.М. Культура и взрыв. – М., 1992.
8. Малиновский Б. Научная теория культуры. – М., 1999.
9. Сорокин П. Человек, цивилизация, общество /Общ. ред., сост. и предисл. А.Ю. Согамонова. – М.: Политиздат, 1992.
10. Степин В.С. Теоретическое знание. Структура, историческая эволюция. – М., 2000.
11. Хакен Г. Основные понятия синергетики. // Синергетическая парадигма. М.: «Прогресс-Традиция», 2000.

УДК 1

ФЕНОМЕНЫ ПОЛИ- И ПАНСЕКСУАЛЬНОСТИ В СВЕТЕ КОНЦЕПЦИИ АНДРОГИНИЗМА В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Тущенко Е.О.

POLY AND PANSEXUALITY PHENOMENA IN A VIEW ANDROGIN CONCEPTION IN MODERN RUSSIA

Tishchenko E.O.

Ключевые проблемы философско-антропологического исследования – это проблемы сексуальности. Изменение облика человека, концепции пола человека, его гендерный статус – занимают все больший удельный вес во всем мире. Теория пансексуальности сейчас активно разрабатываются в западной феминистской мысли. Андрогинная проблематика рассмотрена в рамках концепции пола и сексуальности в русской культуре.

The key problems of philosophy and anthropologic study are the sexuality problems. The change of a human s appearance the sex of the human and his gender status take a great place all over the world. The theory of pansexuality has been working out now in western philosophy. Androgyn problem is observed within the framework of the sex concept and sexuality in Russian culture.

Ключевые слова: сексуальность, влечение, гендер, андрогинность, бисексуальность.

Keywords: sexuality, affection, gender, androgin , bisexuality, pansexuality

Проблемы сексуальности и ее модификаций в современном мире и России, были и остаются ключевыми для философско-антропологических исследований, понимание трендов и тенденций изменение облика человека и его сущностных характеристик в эпоху кризисного развития. Среди них все больший удельный вес занимают концепции поли- и пансексуальности, как своеобразные «знамения» времени, символ постнеклассического подхода к вечным понятиям.

Классическая трактовка полисексуальности связывает это явление с одновременным влечением к нескольким гендерным типам, но не ко всем реально существующим. Подразумевается, что полисексуальный человек склонен к сугубо индивидуальному профилю сексуальной ориентации, в отличие от феномена бисексуальности, где имеется своеобразная комбинация гомо и гетеросексуального компонентов явления. Для бисексуала выбор предпочтений мужского или женского пола может быть ситуативным, жестко не фиксированным, неопределяемым в бинарной системе координат. Полисексуалов в принципе привлекают любые индивиды, включая трансгендеров, интерсексуалов и всех представителей квир-сексуальности. Пансексуальность вообще не связывает сексуальное влечение с половой или гендерной определенностью человека, акцентируя любовь к его душевным качествам, независимо от его телесных особенностей. Устройство гениталий и прочие атрибуты половой принадлежности человека, включая его гендерный статус, для пансексуала вторичны по сравнению с чисто человеческими, личностными качествами, что отвечает девизу: «пол – это не гениталии». Теория пансексуальности сейчас весьма активно разрабатывается в западной феминистской мысли, становится модным трендом в шоу-бизнесе, индустрии моды и досуга. Наконец, понятие «квир-сексуальность» используется в виде особого «зонтичного» термина для обозначения всего того, что выходит за пределы «нормативной» гетеросексуальности, равно как и за рамки классических гей- и лесби исследований. Термин стал популярен еще в 90-е годы XX века, хотя по признанию Джагоз Аннамари его тогда было «нельзя даже толком артикулировать» [1, С. 6]. Сейчас по прошествии двух десятилетий, несмотря на огромный массив литературы, посвященной квир-исследованиям, ясности, пожалуй, не прибавилось, а очевидно одно – необходимо дальше изучать взаимоотношения пола, гендера и влечения, включая момент его реализации, что может давать

тот эффект «странности», с которой в общественном сознании ассоциируется понятие «квир».

Указанный комплекс проблем можно условно редуцировать до двух ключевых тем. Во-первых, это проблема бисексуального влечения и соответствующего ему поведения, которое еще с Серебряного века считалось «практическим способом» реализации андрогинных тенденций. Вспомним, что еще столетие назад у Н. Бердяева термины андрогинность и бисексуальность употреблялись почти как синонимы, а его упования на могучую исцеляющую силу андрогинизма совпали с взрывом интереса тогдашнего русского общества к однополым отношениям и бисексуальным практикам [2, с. 415]. Этот аспект тесно связан с более общей проблемой – стереотипами отношений нашего общества к гомосексуальности и ее модификации в мужском и женском вариантах, включая проблему гомофобии, гомосексуальных и «тройственных» союзов, воспитания детей в таких семьях, а также современного российского законодательства в этой сфере. Другой поворот темы связан с проблемами «нормативности» андрогинизма и его практических коррелятов в современном обществе в аспекте взаимодействия и борьбы различных духовно-нравственных установок, отражающих узлы противоречий данного этапа его развития и обозримого будущего.

Андрогинная проблематика как в теории, так и на практике, может быть рассмотрена в рамках общей концепции пола и сексуальности в русской культуре. В попытках социально-философского осмысления специфики русской сексуальности и тех мифов, которые ее сопровождают на протяжении всей истории, важно отметить один из них, который постоянно воспроизводится при рассмотрении этих вопросов. Он заключается в идее привнесения в русскую культуру чуждых ей феноменов, в частности идеологии и практики однополого секса, бисексуальных отношений и всего того, что выходит за пределы евангельских заповедей. Встает вопрос – насколько в нашей национальной сексуальной культуре имели место и соответствующий масштаб явления, входящего ныне в понятие «квир-сексуальности», и как оно оценивались современниками и потомками. Опубликованные в конце 90-х и начале нулевых годов сборники под общим названием: «А се грехи злые, смертные...» подготовленные и комментированные Н.Л. Пушкаревой дают обширный эмпирический материал по данному вопросу от X века до начала XX века. Собранные в них материалы историков, этнографов, литераторов, фольклористов, правоведов и богословов, включая многие впервые опубликованные канонические церковные памятники XIII-XVIII веков, не оставляют сомнения в том, что «блуд содомский» как тогда именовали однополые контакты [и мужчин и женщин] имел широкое распространение на Руси. Очевидно, что под ним подразумевались и бисексуальные отношения и другие элементы народной сексуальной культуры, не говоря уже о княжеских и царских забавах, ярко описанных отечественными историками. Обширный материал о масштабах гомосексуальной культуры в истории России представлен в монографиях И.С. Кона [5, С. 574], Л.С. Клейна [4, С. 656], К.К. Ротикова [6, С. 536] и ряде других публикаций.

Если пытаться кратко суммировать изложенные там факты и концепции объяснительного характера, то можно сделать ряд выводов для последующего их осмысления в соответствующей парадигме. Во-первых, достаточно четко просматривается элемент эссенциализма гомосексуальных отношений, которые напрямую не связаны с этнической специфичностью и с удивительным постоянством отмечается во всех изученных популяциях, с частотой примерно 3-5%; и Россия в этом смысле не составляет исключения. Во-вторых, другая гораздо более обширная группа, составляет по разным данным от 20-50% населения, практикует либо бисексуальные отношения, либо эпизодические гомосексуальные контакты, носящие в основном ситуативный характер. В этом случае мы имеем дело уже в основном с интерпретацией в духе социального конструктивизма, влиянием культуральной среды и механизмов власти на сексуальную ориентацию и поведение. Обширный материал, приведенный, в частности, в монографии

Лоры Энгельштейн [7, С. 156] свидетельствует о неразрывной и сущностной связи идей социального освобождения и сексуального раскрепощения в России, наряду с взаимозависимостью сексуальных норм или их аномалий, с политикой, и в, частности, с идеями либерализма. Очевидно, что формы и типы сексуального дискурса и практики, сложившиеся в России на рубеже веков, были, в сущности, первостепенной социальной и политической проблемой, что позже нашло парадоксальное подтверждение в большевистском сексуальном эксперименте 20-х годов, где было дозволено все или почти все, с тем чтобы в дальнейшем уже в 30-е годы «закрутить гайки» социально-репрессивного механизма и его сексуальной компоненты. В этих коллизиях и вызревала идея «сексуальной революции» XX века, о которой писал уже в 30-е годы Вильгельм Райх и несколько «волн» которые прошли по западной цивилизации после окончания второй мировой войны и достигли Россию в 90-е годы. XX века. Этот процесс вызвал массу противоречивых оценок от неолиберальной апологетики наконец-таки абсолютной сексуальной свободы до неоконсервативного отвержения самой идеи, несущей в себе мощный деструктивный потенциал для традиционных семьи и брака. Российская специфика в восприятии явлений сексуальной жизни сказалась и здесь в отсутствии какой-либо медиации явления с поиском «золотой середины». В реальности произошли события обозначенные термином «бисексуальная революция», под которой понимается процесс укоренения идей андрогинизма и бисексуальности в современном западном мире и в российском обществе, начиная с 90-х годов XX века [3, С. 288]. Автор исходил из 3-х гипотез: 1) о потенциальной андрогинности и бисексуальности любого человеческого существа 2) об осознании этого явления на ранних стадиях сексуального развития 3) о модификации идеи «двух бездн» [по Д. Мережковскому] как основы для нравственной оценки этих явлений [3, С. 10-11]. Теоретические выводы автора в определенной степени, подкреплялись данными социологических опросов современного студенчества. За полтора десятка лет после выхода этой публикации появилось большое количество работ, посвященных эволюции этих идей в современном российском обществе, новым аспектам бисексуальности, о которых и пойдет речь далее.

Прежде всего обращает внимание специфическая редукция в общественном сознании понятия «бисексуальности» до одной из форм гомосексуального поведения под «прикрытием» стандартных гетеросексуальных практик. Такое «упрощение» понятия, примитивизация оценки, несомненно, является следствием глубокого социально процесса, идущего в нашем обществе, связанного с деградацией системы образования и воспитания, и как следствие, критического мышления у большинства его представителей. Этот момент особенно ярко проявляется в резком снижении уровня сексуальной культуры населения, что выглядит парадоксально в эпоху, казалось бы, обилия доступной информации о человеческой сексуальности. Информация, знание и понимание пришли в противоречие, утратили свойства целостной системы, что, несомненно, сказалось на оценочном, аксиологическом аспекте проблемы. Произошла атомизация общества как итог крайней индивидуализации, где «каждый за себя и один Бог за всех», а во-вторых аномизация его, проявляющаяся в кризисе традиционных норм поведения и отсутствии их адекватной замены. В сфере сексуальной культуры современного российского общества атомизация выступает не как индивидуализация с ростом личностного потенциала, а как упрощение и примитивизация социальных связей и отношений, формирование зависимости от властных структур и СМИ.

Атомизированный индивид, собственно, не является с полным смысле слова агентом сексуальной культуры, ибо не хочет и не может ею овладеть, воспроизводя только сложившиеся стереотипы поведения, свойственные той социальной группе, к которой он принадлежит. В свою очередь эти стереотипы отражают самый примитивный уровень овладения всем богатством культуры, насквозь мифологизированы ходячими предрассудками, особенно «продуктивными» в области постижения сексуальности. Для атомизированного индивида в сознании и поведении в сфере сексуальных отношений

характерна прежде всего, это установка на абсолютный эгоизм и эгоцентризм, для которого партнер в сущности не человек, а механизм, агрегат для получения сексуального удовлетворения не только в физической, но и в знаково-символической форме виртуального секса. Во-вторых, атомизация порождает, а точнее возрождает идею, описанную еще в «Антисексусе» А.Платонова о роли государства и его институтов в физическом удовлетворении граждан с помощью механических устройств, что исключает потенциальный «вред» естественных сексуальных практик. Поскольку «телоцентризм» или «бодицентризм» предстают, как достаточно противоречивое явление в современной культуре; тело рассматривается как последнее прибежище личности и как-то, что мешает человеку для реализации его изошренных фантазий. Возникает искушение замены его на симбиоз Тантры с элементами роботизированного секса, ввиду того, что тело требует постоянной заботы и ухода, быстро изнашивается и стареет и уже не может удовлетворять человека, а поэтому требует замены.

Атомизация индивида приводит к еще одному эффекту в сфере реализации сексуальности, о котором свидетельствует социальная практика и криминальная хроника. Речь идет о росте сексуального насилия, как в количественном, так и в «качественном» выражении, что далеко превосходит практики маркиза де Сада с его изошренной фантазией. Хорошо известно, что объектами насилия нередко становятся носители квир-ориентации, равно как и «классические» геи и лесбиянки. Причины этой «квир-фобии» будут обсуждены далее, а пока обратимся к аномии как достаточно типичной социальной парадигме современности. Как уже сказано под ней понимается процесс и результат утраты или деградации нравственных императивов общества под влиянием тех или иных социальных катаклизмов и кризисного развития. В сущности, аномия является с одной стороны причиной, а с другой неизбежным следствием процесса атомизации общества, роста эгоистического мировосприятия, распада и деградации культурных стереотипов, то, что обозначают как «культурную травму», вследствие бурных социальных изменений. Крушение старой системы смыслов не приводит в этом случае к появлению новой, а ощущение всеобщей несправедливости, «неправильности» происходящего результируется в социальной апатии, в неверии в возможность каких-либо существенных изменений к лучшему. Разумеется, изменения в образе жизни и в духовной сфере миллионов людей взаимообусловлены, что приводит в конечном итоге к кризису личностной идентичности, выражающейся в модификации известной, исторической модели, когда народ либо безмолвствует, либо бунтует. В этой связи стоит указать и на современные манифестации рессентимента, о котором писали еще Ф. Ницше, М. Мертон и другие, как проявление чувства ущербности, неполноценности, вследствие бедности и невозможности иметь успех. Все это ведет к дезинтеграции, как личности, так и социальных институтов, порождая соответственно конфликты внутри личности и в межличностных отношениях, когда старый девиз «навалимся всем миром» утратил свой смысл и значение

Прежде всего необходимо отдифференцировать аномию от родственного дискурса, обозначаемого как сексуальная вседозволенность, где подразумевается не свобода самовыражения, а ее полная анархия, основанная на столь же полной, как правило, иллюзорной, автономии индивида. Если таковое и реализуется в действительности то либо в виртуальной, знаково-символической сфере, либо во взаимодействии сторонников своеобразной «робинзонады» современности – движении сторонников «опрощения», «эскапизма», «дауншифтинга» и аналогичных социальных явлений. Само понятие сексуального анархизма активно используется в радикально-феминистских концепциях, как антитеза традиционных гендерных ролей, порожденных господствующим андроцентризмом. Адепты этого направления полагают, что уничтожение институтов власти радикально разрешит все парадоксы социального конструктивизма в отношениях полов и навсегда покончит с дискриминацией по половому признаку, обеспечив свободное развитие свободных личностей. Современные «квир-анархисты» видят корень зла в

неравноправном положении ЛГБТ-сообщества в современном мире, равно как и других нетрадиционных сексуальных ориентаций и борются за изменение такого положения.

Аномия в этом смысле не сводится к анархическому отрицанию государственности с поиском новых форм самоорганизации граждан, способных разрешить те проблемы, перед которыми бессильно государство. Действия субъекта в аномизированном обществе сугубо ситуативны, ибо ни о каких светлых целях и отдаленных перспективах не идет и речи. Это тотальное недоверие распространяется и на сферу интимных отношений с их поло-гендерными детерминантами. Сексуальность при этом утрачивает личностный смысл, партнерство превращается во взаимодействие не людей, а их половых органов, причем личностные, индивидуальные характеристики рассматриваются как помеха такому типу общения. Такую ориентацию классифицируют как примитивно-гедонистическую, когда телесность становится единственной ведущей доминантой поведения человека, а ее непрерывное усовершенствование – единственно достижимой целью. В этом смысле понятной становится подлинная одержимость женской половины населения килограммами тела и размерами бюста, а мужской сантиметрами своего «достоинства». Этот специфический аномический бодицентризм или, точнее говоря «гонадоцентризм» инициирует, в свою очередь, примат собственной субъективности в решении личностных проблем при отсутствии или явном дефиците тех социальных групп, поведение которых означало бы некую искомую нормативность. Место последних в этом смысле занимают «звезды» светских «тусовок», светские «львы и львицы» задающие модели тела и поведения для подражания миллионам своих поклонников.

В большинстве философских и социологических работ, описывающих аномию в нашем обществе, так или иначе, рассматривается пути преодоления этого явления, пагубность которого достаточно очевидна. Их условно можно разделить на 2 темпоральные модели – «назад» с воссозданием лучших черт нашего патриархального прошлого и с элиминацией его недостатков и «вперед» к новой авторитарно-демократической модели развития с учетом национальной специфики. Первый путь может быть реализован в рамках реставрационных процессов в православии, «второго крещения Руси» с усилением роли его во всех социальных процессах и, прежде всего, в сфере семейно-брачных и интимных отношений. Второй путь предполагает длительный и противоречивый процесс устранения кричащих противоречий бытия, порождающих аномические настроения в нашем обществе, обретения новых смыслов жизни и деятельности миллионов людей.

Можно полагать, что основные проблемы сексуальности в России во всех ее возможных модификациях являются, прежде всего, аутохтонными, порожденными особенностями нашей цивилизации, которая, разумеется, испытывала и внешние влияния. Русь была не только «святой», но и «грешной» и ландшафт ее социальной среды, конструирующий сексуальное поведение граждан весьма разнообразен. Поэтому «сваливать» все наши «национальные пороки» и недостатки на чуждые нам европейские и вообще западные модели развития было бы некорректно и непродуктивно. Нередко социально-конструктивистские идеи жестко связывают с политическим и духовным либерализмом, с агрессивным западным феминизмом и другими аналогичными конструкциями. В то же время эссенциалистские идеи нередко столь же напрямую связываются с христианской концепцией образа Божьего в человеке, который наличествует в душе и его теле, независимо от его реального образа жизни и поведения. В научной трактовке эссенциализм связывается с теми конфигурациями гаплогрупп в геноме, которые предрасполагают к реализации того или иного типа сексуального влечения и поведения. В реальности же, очевидно, имеется уникальное взаимодействие эссенциальных факторов и социально-конструктивистских детерминант развития, что и обуславливает в конечном

итоге подлинную индивидуальность сексуального профиля человека и его сексуальной биографии.

Оценка гомо- и бисексуального поведения как вариантов андрогинизма в истории российской культуры и в современной России в определенной степени отражает эти противоречия, будучи производной от конкретного этапа развития общества, соотношения консервативных и либерально-демократических тенденций, нарастания или спада кризисных явлений. От сурового осуждения «греха содомского» и монаршей обеспокоенности по поводу распространения порока в военных учебных заведениях до пушкинской иронии по поводу «вежливого греха», галантного и куртуазного – таков диапазон оценок того, что именовали тогда «сократической любовью». Она, как правило, не вызывала резкого общественного осуждения, а тем более истерии, все чаще ограничивалось насмешками, хотя уголовное преследование имело место, особенно с эпохи Петра I, который решил пресечь это явление в среде военнотружущих. Остальные подлежали только церковному суду, до эпохи николаевской России, когда была введена ссылка в Сибирь с лишением всех прав. В последующем ситуация не раз менялась, но «общий знаменатель» в виде той или иной степени неприятия явления вплоть до выраженной гомофобии сохранялся на протяжении десятков лет. Каковы истоки гомофобии или шире говоря, бифобии и трансфобии в российском обществе и в чем специфика национального колорита? Среди многочисленных социально-философских и психологических концепций, пытающихся постичь суть этого явления выделяются подходы, основанные на жестком понимании соотношения пола и гендера. Эти коллизии, связаны с однозначным пониманием пола как реальности, данной Богом или эволюцией раз и навсегда, без всяких попыток его коррекции и гендерных ролей как социо-культурных детерминант поведения, столь же жестко закрепленных в данном обществе. То же самое относится и к феномену любви, анализ которого представлен в монографии М. Эпштейна, где приведено «кратчайшее определение любви: «нельзя быть без», в основном речь идет о любви двоих, хотя автор и разделяет «заветную мечту» об андрогинизме, слиянии двух полов в пределах одного существа, что достижимо лишь в творчестве [8, с. 496]. Любовь двоих людей разного пола – таинство; любовь однополых – грех или преступление: любовь к своему «внутреннему андрогину» – экзотика; а вот полиамория, т.е. любовь к нескольким лицам одновременно – предмет жарких дискуссий на тему полигамных браков или гражданских союзов. Речь идет не только о самой «любви втроем» (примеры есть в отечественной истории у деятелей Серебряного века и не только его), но и, главным образом, о психологических ее аспектах и моральных оценках. В последнее время высказывается мысль об андрогинном гендере истинно русской семьи, [А. Дугин] как реализации женского софийного начала в русской культуре.

В основе этой проблемы, как и многих аналогичных лежит разное понимание феноменов свободы и рабства человека в интимных отношениях. В христианской трактовке секс ввергает человека в пучину рабства у самой сильной страсти и только обожение, божественная любовь дает подлинную свободу. В светских гуманистических трактовках сексуальности свобода в основном понимается как отсутствие принуждения к чему-либо в интимных отношениях и как ограниченное только партнером желание самовыражения личности. Главным препятствием при этом является разное понимания желаний и способов их удовлетворения без нанесения телесных и душевных травм, что в классической сексологии было названо «диапазоном приемлемости».

Для верующего, таким образом чуждым и порождающим его является неконтролируемая страсть как нераскаянный грех, а для светского человека исток возможного порабощения, усматривается в вынужденном следовании моральным нормам и законам государства, подавляющим, как и вся культура в целом [со времен З. Фрейда] сексуальность.

Отношение к сексуальности как к чему-то чуждому для человека, какой-то посторонней для него и очень мощной силе имеет глубокие психологические корни, которые четко просматриваются в христианской концепции поврежденности человеческой плоти как исхода грехопадением. Богословие отцов церкви отвергает идею о причинно-следственной связи разделения на 2 пола и последующим грехопадением [Григорий Нисский, Максим Исповедник], считая, что именно грех стал причиной повреждения нашей природы и появления «кожаных риз» в сущности отличных от райской телесности. Поэтому, полагал В. Лосский, говорить о «райской сексуальности» вряд ли возможно, а на земле люди несут все тяготы сексуального бытия, порожденные не только ими лично, но и первородным грехопадением, тем повреждением природы, которое чуждо истинной природе человека. Ксенофобия, как боязнь чужого и чужака имеет свое сексологическое измерение, когда все необычное, нестандартное, девиантное несет в себе потенциальную угрозу для человека, вызывая тревогу за будущее, ввиду нарушения «чистоты» телесной и духовной. Исследователи причин и условий развития гомофобии в России чаще всего связывают этот процесс с явным или неявным влиянием христианских догматов, осуждающих однополые отношения и с психологическим феноменом «стадности» и конформизма, особенно в молодежной сфере. Имеется ввиду известный стандарт «гегемонной маскулинности», исключаящий ущербную мужественность, равно как и классический еще со времен З. Фрейда вариант гомофобной реакции, как психологической защиты от осознания человеком собственных гомосексуальных тенденций.

Отношения общества к бисексуальности несколько отличается от жестких гомофобных оценок и характеризуется достаточной противоречивостью. Бисексуалы подвергаются критике как со стороны «чистых» гомосексуалов, так и со стороны столь же «чистых» гетеросексуалов. Первые упрекают их в «измене» святому делу чистой «сократической любви», вторые считают бисексуальность способом сокрытия истинных гомосексуальных ориентаций. И в том и в другом случае бисексуальное влечение трактуется как социокультурный конструкт ибо, как полагают многие, истинной, эссенциальной бисексуальности не существует. Критериям же подлинности и, тем самым, социальной приемлемости бисексуальной ориентации служит чувство любви, которое обращено не к полу и гендеру, а к целостной личности человека. Дискуссии по поводу самостоятельности бисексуальной ориентации продолжаются и по поводу самого существа проблемы и по поводу хорошо известного факта – бисексуальность женщин вызывает гораздо меньше негативных эмоций, чем аналогичное явление у мужчин. Причины такой «дискриминации» полов в общественном сознании коренятся, видимо, в сложности проблемы «чужака» применительно к пологендерным характеристикам. Мужская бифобия по-видимому связана с трансформацией идеала «гегемонной маскулинности», который в идеале не допускает подчинения другому, более сильному и высоко-иерархичному самцу, а в реальности только и мечтает об этом. В женском варианте это связано прежде всего со сферой романтической любви, которая неотделима от ее телесных проявлений, составляя то, что обозначают не только как ориентацию, но и стиль жизни. В этом смысле реализация идеи андрогинизма в женском варианте несет в себе достаточно глубокий смысло-жизненный концепт, а не просто дежурное развлечение.

Изложенное соображение инициирует вопрос о степени «врожденности» и «приобретенности» бисексуализма в контексте взаимодействия эссенциалистских и социально-конструктивистских подходов, и о степени влияния на этот процесс социально-психологических стереотипов. Все то что уже изложено по этому поводу дает основание сделать обобщающий вывод о системном характере этого взаимодействия с активизацией определенных детерминант развития. Судя по многочисленным нарративам, помещаемым в основном в Интернете, их авторы связывают все последующее развитие с первым опытом, который приобретает ключевое значение для формирования направленности влечения.

Этот опыт не всегда носит реальный характер, а чаще всего основан на виртуальных впечатлениях, что и порождает проблематику «родительского контроля» за направленностью текстов и фото-видео материалов, несущих сексуальную информацию. Однако даже горячим сторонником такого подхода очевидно, что уберечь ребенка в современном информационном мире практически невозможно, а формирующийся эффект «запретного плода» способен устранить любые преграды. Очевидно, что центр тяжести перемещается в сферу полового воспитания, которое стало объектом не менее ожесточенных дискуссий, тем более, что сам предмет по сути дела устранен из сфер образования и воспитания, под влиянием неоконсервативных установок. Поэтому общий вывод по социально-философскому анализу ситуации с квир-сексуальностью и ее модификациями в современной России скорее малоутешителен, чем оптимистичен. Феномен бесспорно существует как определенная реальность, продукт взаимодействия эссенциальных и социально-конструктивистских факторов, обладает собственным потенциалом развития, тесно связанным ситуацией атомизации и аномизации человека и общества, ксенофобией и родственными ей явлениями. Квир-сексуальность чаще всего воспринимается как угроза для семейно-брачных отношений в их традиционном понимании, для демографической политики, для процессов образования и воспитания, и, в конечном итоге, для национальной идентичности и духовности. Такой подход достаточно прочно укоренен в общественном сознании, о чем свидетельствуют данные социологических опросов и нарративы сетевых дискуссий. Парадокс ситуации заключается в том, что ни в мировой, ни в отечественной сексологической науке, пока не опубликован некий критический массив доказательных тезисов, подтверждающих изложенные положения. В то же время наблюдается «девятый вал» псевдонаучных и лженаучных утверждений, тиражируемых в сети и СМИ относительно человеческой сексуальности, часто под соответствующий политический заказ. Это один из парадоксов современного этапа осознания потенциала сексуальности и путей дальнейшей эволюции этого явления.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аннамари Джагоз. Введение в квир-теорию. М.: «Канон +» РООН «Реабилитация», 2008.
2. Бердяев Н.А. Смысл творчества. Философия свободы, смысл творчества. М.: Правда, 1989.
3. Жаров Л.В. Бисексуальная революция. Ростов-на-Дону: Феникс, 2003.
1. Жаров Л.В. Сексуальность человека – в чем проблема? // Гуманитарные и социально-экономические науки. 2009. № 6. С. 73-76.
2. Жаров Л.В. Феномен уснувшего эрота в современной русской культуре (асексуальность как наше будущее) // Гуманитарные и социальные науки. 2011. № 3. С. 73-84.
4. Клейн Л.С. Другая сторона светила. Необычная любовь, выдающихся людей // Российское созвездие. СПб: фолио-Пресс, 2002.
5. Кон И.С. Лики и маски однополрой любви. Лунный свет на заре // М.: Изд. Олимп; Изд. АСТ, 2003.
6. Ротиков К.К. Другой Петербург: Книга для чтения в кресле. СПб: фонд исторической фотографии им. К.К. Буллы, 2012.
3. Тищенко Е.О. Эссенциализм и конструктивизм в исследованиях сексуальности: новые измерения вечной дилеммы // Гуманитарные и социально-экономические науки. 2015. № 6 (85). С. 13-17.
7. Энгельштейн Лора. Ключи счастья: Секс и поиски путей обновления России на рубеже XIX и XX веков. М.: Терра, 1996.
8. Эпштейн М. Sola amore: любовь в пяти измерениях. М.: ЭКСМО, 2011.

УДК 1

КАВКАЗ И НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ЭТНИЧЕСКОЙ ИСТОРИИ АДЫГОВ (ЧЕРКЕСОВ)

Унежев К.Х.

THE CAUCASUS AND SOME ASPECTS OF THE ETHNIC HISTORY ADYGHEES (CIRCASSIANS)

Unegev K.Kh.

В статье рассматривается, как человек расселился по всему миру, после его появления в восточной Африке. Отмечается, что Кавказ явился тем местом, через которое мигрировали древнейшие люди в другие регионы Евразии. Таким образом, Кавказ явился тем регионом, через который расселились люди по планете Земля, а также сыграл определенную роль в формировании индоевропейцев, после распада праязыков (XV-XII тыс. лет до н.э.). В работе рассматриваются некоторые аспекты этнической истории адыгов (черкесов), которые являются одними из древнейших и автохтонных народов Северного Кавказа. В частности отмечается, что в их этногенезе огромную роль сыграли хатты и каски Малой Азии, синдо-меоты (тореты, досхи, керкеты, псессы, дандарии, зихи и др.) Северного Кавказа. Рассматриваются также, влияние других этносов на этногенез адыгов (черкесов), их связи с греками и другими племенами

The article discusses how people spread all over the world, after its emergence in East Africa. It is noted that the Caucasus was the place through which migrated most ancient people in other regions of Eurasia. Thus, the Caucasus was the region through which the settled people on the planet Earth, and also played a role in the formation of Indo-Europeans after the breakup of proto-languages (XV-XII thousand BC). The paper discusses some aspects of the ethnic history of the Circassians (Circassians), who are among the most ancient and indigenous peoples of the North Caucasus. In particular it is noted that their ethnogenesis played a huge role in the Hutt and helmets of Asia Minor, Sindo-Meotians (Torey, Doshi, carcity, Plessy, Dendarii, zikhs, and others) of the North Caucasus. Discusses the influence of other ethnic groups to the ethnogenesis of the Adyghees (Circassians), their connection with the Greeks and other tribes

Ключевые слова: Кавказ, Малая Азия, Евразия, этнос, индоевропейцы, язык, культура, греки, киммерийцы, фраки, история, адыги (черкесы)

Keywords: Caucasus, Asia Minor, Eurasia, ethnic group, Indo-Europeans, language, culture, Greeks, Cimmerians, coats, history, the Circassians (Circassians)

Ученые полагают, что предки современного человека-кроманьонца впервые появились в восточной Африке. Древнейшие люди покинули ее через Аравийский полуостров, Ливан, Восточную Анатолию, и расселились через Кавказ по всей Евразии. Процесс ее заселения проходил несколькими волнами. Этот путь был длинным и трудным. Заселение Северного Кавказа начался 700-600 лет назад. Таким образом, этот регион является одним из центров становления человека как разумного существа. Другими словами, человек в своей многовековой истории прошел в этом регионе все периоды своей истории от палеолита (древнекаменного века) и последующие эпохи. Подтверждением этого являются те многочисленные памятники материальной культуры, которые обнаружены учеными в различных местах этого региона. Эти находки еще не закончились, они продолжаются. Как и полуостров Малая Азия, Северный Кавказ был не только местом обитания различных племен и народов с древнейших времен, но он был тем регионом, через которого шли многочисленные племена и рас селились по всей Евразии. А вообще древнейшие предки современных людей-кроманьонцев проникли на Кавказ и Евразию примерно 1,7-1,6 млн. лет назад [1]. В эпохи среднего (80-35 тыс. лет т.н.) и позднего палеолита (35-30 до 12-10 тыс. лет т.н.) продолжился процесс дальнейшего заселения Северного Кавказа.

Еще в первой половине XX века многие ведущие кавказоведы нашей страны доказывали на основе палеонтологических находок, что на Кавказе жизнь человека зародилась в самой глубокой древности, что отдельные регионы Закавказья даже входили в

зону, где протекал процесс очеловечения особых развитых обезьян. Следы деятельности древних людей были открыты во многих районах Кавказа, в том числе и на его северной части [2]. Памятники материальной культуры всех трех этапов палеолита были открыты во многих регионах Северного Кавказа. Одним из таких ярких памятников археологической культуры является Ильская стоянка, которая относится ко времени переходному от среднего к верхнему палеолиту.

Именно в этот период человек в суровой борьбе с природой начинал добывать огонь. Именно в этот период человек в суровой борьбе с природой научился добывать огонь [3]. Он совершил настоящую революцию в истории человечества.

В эпоху позднего палеолита в основном завершился процесс формирования человека современного типа - неантропа. Об этом свидетельствуют те многочисленные памятники материальной культуры, которые обнаружены в различных регионах Северного Кавказа [4]. Здесь следует отметить, что неандертальцы Европы и *homo sapiens* - кроманьонцы, предки которых вышли из Африки, встретились друг с другом около 100 тысяч лет тому назад. Они не просто жили по соседству, но и вступали в близкие отношения. Об этом свидетельствуют данные ДНК. Дело в том, что в генах современных евразийцев обнаружен неандертальский след: от 1% до 4% генов неандертальцев. Последние проживали в Евразии 300-24 тыс. лет тому назад. В процессе эволюции неандертальцы вымерли, а потомки кроманьонцев живут и поныне, но «со следами» неандертальца [5].

Кавказ сыграл в глубокой древности огромную роль не только в расселении народов по планете Земля. Но и определяющую роль в формировании индоевропейцев. Недаром последних еще называют кавказской расой, т.е. всех людей белой расы называют кавказской. Вообще, впервые термин «кавказская раса» был введен в научный оборот в 1795г. немецким антропологом, профессором Иоганном Фридрихом Блюменбахом. Некоторые ученые утверждают, что он его позаимствовал у другого немца Кристофора Мейнера, который издал в 1785 году работу: «Схема истории человечества».

И.Ф. Блюменбах в своей работе «О природной разновидности человечества» отмечал, что «кавказский регион производит самую красивую расу людей». По его мнению, все европейцы и народы Азии происходят с Кавказа и, соответственно, являются результатом пигментных трансформаций исходной белой кавказской расы.

Г.В.Ф. Гегель называл всех европейцев «кавказской расой». Он в частности писал: «только в кавказской расе дух приходит к абсолютному единству с самим собой, - только здесь дух вступает в полную противоположность с условиями природного существования, постигает себя в своей абсолютной самостоятельности, вырывая из постоянного колебания туда и сюда, от одной крайности к другой, достигает самоопределения, саморазвития и тем самым осуществляет всемирную историю. Монголы отличаются по своему характеру бурной деятельностью, стремящейся только к проявлению вовне, которая действует только разрушающе, но ничего не создает, не приводит ни к какому прогрессу во всемирной истории. Прогресс осуществляется только благодаря кавказской расе» [6].

Такие отрасли научной мысли как генетика, лингвистика и другие свидетельствуют о том, что в доисторический период, после распада праязыков примерно в XV-XII тыс. лет до н.э. образуются языки индоевропейцев - славян, англичан, греков, итальянцев и других. К моменту их создания они были очень близки, если не идентичны языку, на котором говорят сейчас адыги (черкесы), абазины [7]. (Э. Маремукова) ...Этого мнения придерживается и Джон Коларуссо [8].

При этом следует отметить, что больше всего индоевропейских генов сохранилось в более чистом виде у адыгов (черкесов). К этому выводу пришли ученые из Канады и США, после проведения ими соответствующих анализов на уровне ДНК. Например, они обнаружили необычайно высокую концентрацию специфической Y-хромосомы (ген, передающихся только по мужской линии), характерной для людей, говорящих на индоевропейских языках на Северо-Западном Кавказе, а именно у адыгов (черкесов). Такие

же открытия были сделаны при изучении ген, передающих только по женской линии, т.е. больше всего ген индоевропейцев было обнаружено у адыгов (черкесов) [9].

Сохранение такого высокого уровня ген индоевропейских народов у адыго - черкесов не случайное явление. Как было отмечено, Кавказ был долгие годы не только местом передвижения народов, он также был одним из центров становления человеческой цивилизации. Недаром и в Библии и в Коране сказано, что после Всемирного потопа ковчег Ноя причалил к горам Кавказа и оттуда пошло расселение людей и животных по всему миру.

Таким образом, наука неопровержимо доказывает, что через Кавказ люди расселились по всей Евразии и сохранение в более чистом виде ген индоевропейцев у многих автохтонных народов Кавказа, в первую очередь у адыгов (черкесов) закономерно. Они, занимая самые важные в стратегическом отношении и плодородные земли Северного Кавказа, долгие годы жили, не смешиваясь с другими народами, которые приходили в этот край в различные исторические эпохи и сумели сохранить в более чистом виде свои гены.

На Северном Кавказе в настоящее время проживает немало народов, численность которых не превышает миллиона людей, но предки которых жили здесь с доисторических времен. Вообще, слово «Кавказ» связывают с одним из древнейших предков адыго - абхазов - «каз-каз» (касков, кашков), которые жили в Понтийских горах и на южном берегу Черного моря.

Впервые слово «Кавказ» встречается в письменных источниках у древнегреческого драматурга Эсхила в его трагедии «Прикованный Прометей». Это слово перешло от греков к римлянам, а затем ко всем европейским народам. По другим версиям слово «Кавказ» происходит от санскритского (древнеиндийский язык К.У.) «каз» - блеснуть.

Небезынтересным является объяснение слова «Кавказ», которое дал ученый из Майкопа А.М. Гадагатль. Он в частности связывал этимологию этого слова со словом «Одиссея». Он полагал, что Кавказ имеет более древнее название «Одисс» (Иуэдыш – Одыщ). Слово «Одисс» Одыщ – двухсложное исконно адыгское слово, первый компонент которого «О» - Иуэ, Иуащхьэ означает «высота», «гора», «курган», «Иуащхьэмахуэ». Второй компонент «дисс» (дыща) – «золотая». Исходя из этого, адыгское слово «Иуадыщхьэ» - одыщ на современном адыгском языке означает «гора золотая», а Гадагатль отмечает, что «Одыщ» - в греческой транскрипции, возможно, воспринято как «Одисс». Таким образом, по его мнению, слово «Одиссея» происходит от древнеадыгского «Одисс» (одыщ) [10].

В тех географических пространствах, которые являлись местом передвижения различных народов, всегда происходил интенсивный диалог их культур. Такими регионами были Малая Азия и Кавказ. Многие их обитатели имели одинаковые корни и были связаны генетически. Ими были хатты, каски Малой Азии и синдо-меотские племена, которые проживали на Северном Кавказе. Свидетельством этому являются самые разнообразные данные археологии, лингвистики, этнологии и многое другое. Все эти племена были предками адыго - абхазов. Прежде чем проследить те глубокие процессы, которые произошли в этнической истории древних предков адыго - абхазов, проживавших в районах Малой Азии и Кавказа, необходимо, на наш взгляд, показать, как произошло обособление основных праязыков еще в глубокой древности. Лингвисты предполагают, что обособление праязыков произошло на Ближнем Востоке примерно в XV-XII тысячелетиях до н.э. Именно в этот период три таких обособленных праязыков - сино-кавказский, ностартический и афразийский разделились на три зоны: восточную, западную и северную. Именно западные сино-кавказцы были предками бурушаски, басков и хатто-хурритов.

В IX-VIII тысячелетиях до н.э. предки басков мигрировали в Западную Европу через ее центральную часть. Протобаски жили в регионах, где сейчас находятся Испания, Франция, Италия и Британия. Здесь они жили совместно с палеолитическими обитателями данного региона. Часть сино - кавказцев в VII тысячелетии до н.э. эмигрировала в Китай, Тибет, а оттуда в VI-V тысячелетии кеты заселили бассейн Енисея. В этот же период атабаски обосновались на Аляске и Канаде, хопи и новахо заселили Калифорнию. Следует

здесь отметить, что этим миграция сино-кавказцев не ограничилась. Часть из них в VII тысячелетии до н.э. заняла Среднюю Азию, а оттуда мигрировала в сторону Индии. В частности, в Кашмире обосновались бурушаски, в Центральной Индии-нахали, а в Гималаях-кусунда.

Оставшиеся в Малой Азии сино-кавказцы разделились в VI тысячелетии до н.э. На хатто-ашуйскую и хуррито-урартскую группы. Хатто-ашуйцы изначально жили в северной части Малой Азии и на востоке Балканского полуострова. Ученые зафиксировали на Днестре топонимы северо-кавказского происхождения. Носители прозападнокавказского языка проникли в IV-II тысячелетии до н.э. на Балканы через Северное Причерноморье, оставив поселения на Дону и в Крыму. Об этом говорят те многочисленные параллели, которые имеются в археологии и Западного Кавказа.

На Дону и в Крыму хатто-ашуйцы впоследствии смешались с индо-европейскими племенами. Они антропологически были понтийцами, но у них фракийский язык с адыго-абхазскими элементами [11]. В дальнейшем, одна из ветвей хатто-ашуйцев участвовала в формировании нижнедунайского и византийского типов понтийской ветви, которая расселилась вокруг Черного моря. Хатто - хурритская семья языков Малой Азии в IV тысячелетии до н.э. разделилась на хаттскую (современные адыго - абхазы) и хурритскую (современные нахско-дагестанскую) группы [12]. До середины II тысячелетия до н.э. адыги, убыхи, абхазы (абазины) составляли единую группу племен, которые имели единое наименование с единым языком, единой культурой, традициями, обычаями. Но в последующем они разделились на самостоятельные племена. Еще пять тысяч лет назад они занимали обширную территорию, которая охватывала центральные и западные части Северного Кавказа – самые плодородные земли с богатой флорой и фауной, всё восточное и южное побережье Черного моря, с такими же благоприятными условиями, а также значительную часть Малой Азии.

В этногенезе адыгов (черкесов), в его этнической истории, т.е. в их исторической эволюции, хатты и каски Малой Азии и синдо-меотские племена Северного Кавказа сыграли главную и определяющую роль. Хатты, каски и синдо-меотские племена были не только родственными племенами, но и поддерживали тесные экономические и культурные отношения. Не исключены случаи их миграции с юга на север и наоборот. К такому выводу пришли в различные годы многие авторитетные кавказоведы. В частности, Р. Бетров отмечал, что Западный Кавказ и прилегающие области Восточной Анатолии с древнейших времен населяли родственные племена. Но это не исключено в те или иные периоды продвижения с юга на север племенных массивов хаттов и касков [13].

Этот миграционный процесс мог произойти не в эпоху бронзы, а гораздо раньше, в конце каменного века. В этот период образовалась обширная восточнопричерноморская этнокультурная область, лежавшая в основе хатто – абхазо - адыгского древнего единства [14]. Таким образом, на Северном Кавказе проживали синдо-меотские племена – одни из древнейших предков адыго - абхазов (тореты, керкеты, псессы, досхи, дандарии, зихи и другие) то, в Малой Азии проживали не менее древние предки адыго-абхазов – хатты, каски.

В III-II тысячелетиях до н.э. последние достигли значительных успехов в экономике, политической жизни и культуре, особенно в металлообработке. Подтверждением этого является тот факт, что хатты впервые получили из руды железо, которое, как известно, совершило настоящую революцию в технологии и экономике всего человечества [15].

Уже в III тысячелетии хатты находились на стадии сложения ранней государственности с крупными городами. В этот период военных вождей хаттов называли царями. Например, в документах, относящихся к 2236-2200гг до н.э. упоминается царь Хаттии по имени Памба, имя которого сравнивают с современными абхазскими именами Памба и Пемба [16].

В III-II тысячелетии до н.э. образовались на Востоке Малой Азии города –

государства хаттов, такие как: Пурусханда, Амкува, Куссара, Хаттуса, Каншас, Аниту. Но во II-I тысячелетии до н.э. эти города – государства были захвачены индоевропейскими народами анатолийской группы, и, объединив их, создали единое государство [17]. Дело в том, что в этот период в Анатолии появляются народы индоевропейской языковой семьи – неситы, лувийцы, палайцы. По утверждению одних ученых они пришли с Балкан, а другие полагают, что они проникли в Малую Азию через Кавказ с Юго-Востока. Они постепенно проникли в среду хатто-хурритов Малой Азии. Все же в ее центральном регионе хатты сохранили за собой свое название «хатты», но ученые называют их «хетты».

Здесь следует отметить одно обстоятельство по поводу понятий «хатты» и «хетты». Дело в том, что племена – пришельцы, которые расселились с конца III тысячелетия до н.э. среди хаттов, в XIX веке ошибочно учеными были названы «хеттами». Но, когда в начале XX века эта ошибка была обнаружена, было поздно, и это слово прочно закрепилось за неситами. В нескольких местах Библии упоминаются хетты. В частности, в Ветхом завете они фигурируют как одно из племен Палестины, с которыми израильтяне встретились, ступив на землю обетованную. То есть, хетты уже жили в Палестине, когда сюда пришли израильтяне. В книге Бытия (XV. 19-21) перечисляются следующие племена: кенеи, кенезеи, кедмонеи, хеттеи, хананеи и т.д. О хеттах, как об исконно палестинском племени говорится и в других местах Ветхого завета: Авраам покупает пещеру Махпелу около Хеброна у сынов Хетта (Бытие XXIII). Исав берет в жены хеттиянок. (Бытие XXVI. 34; XXXVI). Далее сказано, что Ханаан родил Хетта, Иерусалим – незаконный отпрыск Аморрея и хеттеянки. В Библии также указано, где именно в Палестине проживали хетты: «Амалик живет на южной части земли, хеттеи, иевусеи и аморреи живут на горе, хананеи же живут при море и на берегу Иордана». Здесь также говорится о «хеттских» женах Соломона (3-я книга Царств XI. 1). В Ветхом завете и египетских текстах народ хатты и хетты представлены как один и тот же народ. Сирия была известна ассирийцам как «страна Хаттии» со столицей в Каркемише [18].

Многочисленные документы свидетельствуют о том, что Хеттское царство, в котором основное население составили хатты, имели теснейшие контакты с Египтом еще с XV века до нашей эры. Народ хетты (хаты - К.У.) со своими многочисленными союзниками сражался против Рамсеса II в знаменитой битве при Кадеше на реке Оронд.

Армии Египта и Хеттского царства встретились у Кадеша в 1286/5 г. до н.э. В 5-ый год царствования Рамсеса. Несмотря на то, что египтяне утверждали, что они одержали победу в этом сражении, именно хетты победили в этой войне. Позже при растущей угрозе Ассирии, Египет и хетты, которые раньше соперничали и воевали друг с другом, теперь значительно сблизились. Эти отношения стали такими дружественными, что в 1269 г. до н.э. был заключен между ним знаменитый договор, который гарантировал им мир и безопасность. Более того, через 13 лет этот договор был скреплен браком хеттской принцессы с фараоном Рамсесом [19].

Еще в Библии упоминаются хетты (hittim) – «хетты» или бэне һёт – «сыны Хетта». Слово «бэне» (бын) по кабардино-черкесски переводится «дети», по абхазски – басын, род [20].

Во II тысячелетии до н.э. в союз хеттов входили собственно хатты, хурриты, неситы, лувийцы и палайцы. Они все переняли множество элементов хаттской культуры – культов, социальной организации, обрядов, имен, терминов и многое другое. Это все говорит о том, что, во-первых, численность населения хаттов была более значительной по сравнению с остальными, которые входили в хеттский союз народов, и, во-вторых, культура хаттов занимала доминирующее положение в хеттской империи.

Хаттские слова «zahhiya» (сражение, воевать), «zahhai» (война, битва) были переняты хеттами. А эти слова свободно переводятся на адыгский язык. Например: «zahhiya» - на «зэхэуэ», «zahhai» - на зауэ, (стычка, перестрелка и т.д.). Адыгские слова – «шуххьати» - «распорядитель всадников», «джэгу хьатым», «хьэтияклуэ» - «распорядитель игрища на адыгских торжествах, и многие другое, перенято хеттами. В адыгском языке, в

том числе в фамилиях сохранилось много слов с корнем «хьэтт». Все это является лишним доказательством того, что хатты, каски были одними из древнейших предков адыго-абхазов. Именно от хаттов переняли хетты технологию получения железа. Долгое время они держали ее в секрете.

Неситами и другими народами, которые обосновались в Малой Азии были также заимствованы многие слова хаттского языка. Примеров тому предостаточно. В частности, хаттское название железа- «harwalki» было перенято хеттами, а от них это слово проникло через хурритов дальше в западно - аккадский, европейский и другие языки. Хаттский бог кузнец Хасамил стал у хеттов Хасамили. Они также переняли у хаттов титулы придворных жрецов, царя (табарна), царицы - таваннана (сравни адыгское слово «нэнэ», «анэ») и другие. Переняты также атрибуты царской власти - особое копьё, посох, ритуальный трон («халмасунта»- то, на чем сидят), элементы верхней одежды и т.д.

У хаттов были заимствованы принципы взаимоотношений царя со знатью, в том числе дарение им земельных участков царем за несение службы (сравни дарение адыгскими князьями земель своим дворянам (уоркам)). И таких примеров много.

После распада Хеттской империи в XII в. до н.э. с Балкан на восток начинают продвигаться фригийцы (их аккадцы и лувийцы называли «мушхи»). Они дошли до Армянского нагорья, осели в верховьях Евфрата. От них произошли армяне. А на южном Причерноморье обосновались протоабхазские и протогрузинские племена, известные впоследствии как «халибы» или «халды». На месте Хаттии появляется новое государство - Фригия. Но в VIII веке до н.э. в Малую Азию приходят племена: с Балкан – траки («фраки»), с северо-востока - кавказские - киммерийцы. Они захватили Фригию в 675г. до н.э. и правили там в течение 20 лет, пока не вторглись скифы в Малую Азию и не разгромили их.

Многие ученые отмечают, что киммерийцы и фраки имеют родственную связь с адыго - абхазами. В частности, киммерийцев отождествляют с одним из адыгских племен - «кемиргой» (кӀэмыргуей). Их разные народы называли по-своему: например, греки - «киммерийой», ассирийцы - «гиммирай», персы - «гимири», армяне - «гамира» и т.д.

Киммерийцы были древнейшими из известных племен, населявшие Северное Причерноморье. Они имели много общего в материальной и духовной культуре с племенами кобанской культуры, к которой имеют прямое отношение предки адыгов.

В VII в. до н.э. киммерийцы были вытеснены скифами из Северного Причерноморья и обосновываются на его южном берегу в районе Синопа. Часть из них поселилась в Крыму и стала называться таврами.

Как было отмечено выше, киммерийцы имели родство с фракийцами, синдами, хаттами, касками [21]. В свое время киммерийцы основали свое государство «Гамира», на территории, где проживали каски - одни из предков адыго - абхазов. Такие же параллели можно проследить и между адыго - абхазами и фракийцами.

Таким образом, в конце II- начале I тысячелетия до н.э. по всему побережью Черного моря - Анатолия (Андола - по адыгски - К.У.), Колхида, Северное Причерноморье, Фракия, Крым, Северо - Западный Кавказ проживали родственные племена, которые являлись непосредственными предками современных адыго - абхазов. Они были единым этническим массивом, т.е. родственными племенами» [22].

В гомеровское время, т.е. в эпоху бронзы основное население Трои

(Илион) составляли фракийцы и иллирийцы. Рядом находилось Хеттское государство, основным населением которого были хатты - предки адыго - абхазов. Таким образом, они проживали почти по всей территории Малой Азии [23]. Исходя из этого, можно предположить, что в Трое не только проживали предки адыго - абхазов, но и они принимали участие в Троянской войне. В союзе с троянцами в борьбе против древних греков - ахейцев, данайцев выступали соседние с Троей государства, в том числе Хеттское царство, в которых проживало множество племен. У Гомера в поэме «Илиада» мы читаем:

«Много союзников с нами (троянцами - К.У.) в великой столице Приама,
Разный язык у различных племен многочисленных этих...
Пейрос герой с Акамантом вели за собою фракийцев...
Войско ликийцев вели Сарпедон с безбоязненным Главком
Из отдаленной Ликии от водоворотного Ксанфа» [24].

Ближайшими соседями и родственными племенами хаттов были каски или кашки. Они упоминаются в хеттских, ассирийских и урартских источниках на протяжении II и начале I тысячелетий до н.э. Они занимали огромную территорию от южного побережья Черного моря от устья реки Галис до западного Закавказья, включая и Колхиду. Каски оказали заметное влияние на историю Малой Азии. Они состояли из 9-12 близкородственных племен и были очень воинственными. Они не раз совершали военные походы на соседние племена и государства. Касков в ассирийских источниках называли «абешла» или «апешшлайцы». Они совпадают с древним названием абхазов (апсилы - по греческим источникам, апшилы - в древнегрузинских записях), а также с их самоназванием «апсуа». Ученые предполагают, что не позже III тысячелетия до н.э. часть хаттов и касков, в результате складывания классового общества в Малой Азии и активного проникновения на их территорию индоевропейских племен - неситов происходит относительное перенаселение, что создало предпосылки переселения их в сторону юго-восточного побережья Черного моря, включая Западную Грузию, Абхазию и далее на севере до Прикубанья, где проживали родственные им племена. В этот период на Северном Кавказе эти племена создают яркую и самобытную Майкопскую культуру. Уже во второй половине III тысячелетия до н.э. древние предки адыго - абхазов в восточном направлении расселились до границ современного Дагестана. Одной из причин дальнейшего освоения менее заселенных районов центральной части Северного Кавказа в направлении к востоку являются и противоречия, которые имели место между различными племенными объединениями внутри абхазо-адыгской языковой группы. Особую роль в этом процессе сыграли племена, строившие для своих умерших дольменов. Они не только частично смешались с племенами Майкопской культуры, но и оказывали давление на них. Это ускорило продвижение «майкопцев» на восток, в бассейн р. Терек, где проживали родственные им племена. Сами же строители дольменов тоже продвигались на восток до районов современной Кабарды за племенами Майкопской культуры. Все это говорит о том, что уже в III тысячелетии до н.э. племена абхазо-адыгской языковой группы занимали огромную территорию начиная от Малой Азии до центральной части Северного Кавказа [25].

Занимая такую огромную территорию отдельные племена, которые входили в этот союз родственных племен с течением времени обособились. Именно с III тысячелетия до н.э., а может и раньше происходит постепенное размежевание абхазо-адыгской единой общности на собственно абхазские, убухские и адыгские племена. Позже последовал распад древнеадыгского языка на западно-адыгский (адыгейский) и восточный (кабардинский) [26].

В древней истории адыгов (черкесов) наступает новый этап с образованием Боспорского царства, после крушения Киммерийской империи в районе Причерноморья. Из греческих городов, основанных греками в I тысячелетии до н.э. образовалось Боспорское царство. Его основу составляли фракийцы, киммерийцы, которые являлись родственными с синдо-меотскими племенами-предками адыго - абхазов. Босфор достигает значительных успехов в своем развитии с приходом к власти спартакидов и при них важную роль играют в государстве древние адыги (черкесы).

Уже при Парисаде I основным населением Боспорского царства становятся именно они, т.е. адыги. В середине IV века до н.э. Парисад II правил всеми землями синдов, меотов, торетов, псессов и других адыгских (черкесских) племен. Позже в это царство вошли и ахейцы, нынешние хакучинцы, гениохи и саниги (нынешние жанеевцы). Но некоторые

адыгские племена сохраняли свою автономию, например, синды (женджи) и дандари. Автономия синдов настолько была велика, что они имели собственную монету и проводили самостоятельную внутреннюю и внешнюю политику [27].

С древнейших времен адыгские племена имели широкие экономические, культурные и политические связи со многими народами, особенно с греками. Но следует отметить, что эти контакты с предками адыгов (черкесов) с протогреками установились еще в период наивысшего рассвета хаттов и касков. Именно с этих далеких времен начался широкомасштабный культурный диалог между греческими племенами и последними, которые в этом диалоге чаще всего выступали «дающей стороной». Следы такого культурного диалога, который проходил между древними адыгами и греками на протяжении веков остались в мифологии, языке, традициях и обычаях и других сферах жизни этих народов.

Наличие такого множества параллелей в культуре древних греков и адыгов (черкесов) является не случайным явлением. Но вопрос в том, кто из этих народов был «отдающей», а кто «принимающей» стороной?

Фредерик Дюбуа де Монпере на основе изучения обычаев, нравов, общественной жизни древних греков и адыгов (черкесов) отмечал, что много общего с античной Грецией Гомера находим мы у черкесов.

Разве не сходны феодальные порядки Скептухов в Древней Греции с порядками сегодняшней Черкессии? Разве не одинаков феодальный строй, основу которого составляли рабы и пленники? А Гамемнон, Улисс, Ахилл, которые на своих быстроходных судах обрушивались внезапно на богатые города, чтобы ограбить их и увести их жителей.

Парис, похитивший Елену и сидонянок, поступал также, как поступают и донныне в Черкесии. Все, что я говорил о воспитании мужчин и женщин, о женском труде, о постыдности для мужчин появляться на людях со своими женами, о пище, похоронах, могилах, друидизме и т.д., все это возвращает нас в Грецию и заставляет согласиться с тем, что должна была быть колонизация в какой-то форме, должны были быть частые связи в античные времена, для того, чтобы черкесы могли сохранить столько черт примитивных нравов греков. Но вопрос в том, какая из наций оказывала влияние и какая была восприимчивей?» [28].

Однако следует отметить, что проблема параллелей в традициях и обычаях древних греков и адыго - абхазов является предметом специального исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Любин В.П., Аутлев П.У., Несмеянов Г.П. и др. Неандертальцы Гупского ущелья. Майкоп, 1994. - С.5-13; Любин В.П., Куликов О.А. Евразия изначальная (последние открытия на Кавказе) // Вестник древней истории. - 1993. - №1. - С.27-28,77,173-174.
2. С.Н. Замятинин. Палеолит Абхазии. Сухуми, 1937; Он же. Некоторые данные о нижнем палеолите Кубани. Сборник МАЭ, Т. XII, 1949.; П.П. Ефименко. Первобытное общество. - Киев, 1953; Г.К. Никорадзе. Палеолит Грузии. Труды II Международной конференции АИЧПЕ, вып. V. 1931.
3. Е.И. Крупнов. Древняя история и культура Кабарды. - М., 1957. -С.22-23.
4. Чеченов И.М. Краткий очерк первобытной археологии Северо-Западного и Центрального Кавказа (каменный век и энеолит) // Археология и этнология Северного Кавказа. Выпуск 1. Нальчик, - 2012. - С.5-14.
5. Наука и жизнь. - №2, - 2016.
6. Гегель Г.В.Ф. Философия духа. Энциклопедия философских наук в 3-х томах. - М., 1977, том 3. - С.6-408

7. Элеонора Маремукова. Белая кавказская раса. Литературная Кабардино-Балкария. Нальчик, -2015. - №1. - С.175
8. Там же.
9. Литературная Кабардино-Балкария. Нальчик, 2015. - №1. - С.174-175
10. А.М. Гадагатль. Героический эпос Нарты и его генезис. Краснодар, 1967. - С.170-173
11. Савойский А.В. Малая Азия и Кавказ в древности. - М., 2008; Сино-Кавказская макросемья. www.Randavu-zip.narod.ru; www.Randavu.nm.ru
12. Яковлев Н.Ф. Древние связи языков Кавказа, Азии и Америки. // Труды института этнографии. - М., 1947, том 2. - С.196-204; Климов Г.А., Алексеев М.Е. Типология Северокавказских языков. - М. 2005. - С.304.
13. Руслан Бетрозов. Этническая история адыгов. Нальчик, 1996. - с.96.
14. Он же. Адыги: Возникновение и развитие этноса. Нальчик, 1998. - С.101.
15. Иванов Вяч. Вс. История названия металлов в славянских и балканских языках. - М. 1983. - С.119.
16. Адыгская (черкесская) энциклопедия. - М. 2006. - С.81.
17. Савойский А.В. Малая Азия и Кавказ в древности. - М. 2008
18. О.Р. Герни. Хетты. - М., 1987. - С.4-5.
19. Там же. - С.5,34-35.
20. Т.М. Шомахова, Х.М. Пхитиков. Хатты в древних языках и культурах. - М., 2015. - С.42-45.
21. И.В. Тресков. Фольклорные связи Северного Кавказа. Нальчик, 1963. - С.162-164.
22. Хавжоко Шаукат Муфти. Герои и императоры в черкесской истории. Нальчик, 1994. - С.34-35.
23. Мир культуры адыгов. Майкоп, 2002. - С.384-385.
24. Гомер. Илиада, - М. - Л., 1949. - С.61-63.
25. Адыгская (черкесская) энциклопедия. - М., 2006. - С.86-87; Дьяконов И.М. «Предыстория армянского народа». Ереван. 1968. - С.13.
26. Адыгская (черкесская) энциклопедия. - М., 2006. - С.87.
27. Р. Трахо. Черкесы. Нальчик. 1992. - С.9-11.
28. Адыги, балкарцы и карачаевцы в известиях европейских авторов. XIII-XIX вв. Нальчик, 1974. - С.456.

УДК 1

ИСТОРИЧЕСКОЕ СОЗНАНИЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ КОМПРОМИССНО-ДИАЛОГОВОЙ КУЛЬТУРЫ

Шестаков Ю.А.

HISTORICAL CONSCIOUSNESS AS A FACTOR OF COMPROMISE FORMATION-CULTURAL DIALOGUE

Shestakov Y.A.

В статье дан анализ исторического сознания как фактора формирования компромиссно-диалоговой культуры, являющейся в свою очередь важным компонентом культуры безопасности. Утверждается, что для того, чтобы играть эту роль, оно не должно основываться на историцистской либеральной парадигме, ориентированной на элиминацию и культуры как исторического феномена, и истории как феномена культурного. Делается вывод о том, что историческое сознание необходимо формировать на основе признания: принципа интервальности, дополнительности культурной истины, постигаемой различными культурными сообществами; безусловной ценности вклада «своего»

культурного сообщества в постижение универсальной истины; осознания обществом тех историко-культурных предпосылок, которые привели к формированию этого вклада.

The article analyzes the historical consciousness as a factor in compromise-cultural dialogue, which, in turn, an important component of safety culture. It is argued that in order to play this role, it should not be based on istoricheskoi liberal paradigm, focused on the elimination and culture as a historical phenomenon, and of history as a cultural phenomenon. It is concluded that historical consciousness should be formed on the basis of recognition: the principle of intervalnode, complementarity cultural truth, attained by the various cultural communities; the absolute value of the contribution of "their" cultural community in the attainment of universal truths; the awareness of those historical and cultural conditions that led to the formation of this contribution.

Ключевые слова: история, историческое сознание, компромиссно-диалоговая культура, компромисс, диалог, фактор

Keywords: history, historical consciousness, compromise, and interactive culture of compromise, dialogue, factor

Современное российское общество находится в состоянии культурного кризиса, который затронул социализацию, идентификацию, его нравственный уклад, способствуя ослаблению нормативных регуляторов поведения. И это не удивительно, поскольку современное российское общество культурно расколото. Так, согласно данным социологических исследований, в России XXI века «выделяются три группы ценностного сознания, каждая из которых...подвержена риску кризиса, поскольку наиболее сильно выражена отрицательная составляющая идентификационного процесса: носители индивидуалистической системы ценностей (20-22 %); носители традиционной системы ценностей (45-47 %); группа с противоречивым типом ценностного сознания (30-35 %)» [8, С. 80]. Возможность преодоления кризиса видится, прежде всего, в диалоге и компромиссе между этими социальными группами, в нахождении «общего знаменателя» их ценностных позиций. Всё это требует в свою очередь формирования компромиссно-диалоговой культуры как компонента культуры безопасности. Поиск факторов, формирующих эту культуру, является одной из самых актуальных задач, стоящих перед российским социокультурным пространством.

В контексте её решения необходимо констатировать, что причинами культурного раскола общества является конфликт между сторонниками, в сущности, двух полярных ценностных ориентаций – универсалистской, чьи адепты превозносят общечеловеческие ценности и традиционалистской, превыше всего ставящей ценности национально-государственные. Такой конфликт, однако, не является исключительно российским, поскольку его глубинные социокультурные причины лежат в ускоряющихся процессах культурной динамики, а также феноменах глобализации и модернизации, продуцирующих дихотомии подобного рода практически во всех уголках земного шара. Таким образом, решение проблемы достижения внутрицивилизационного компромисса, который является одним из ведущих факторов обеспечения национальной безопасности, зависит от принципиального подхода к решению проблемы ценностного конфликта сторонников культурного универсализма и традиционализма в глобальном масштабе.

Этот тезис подтверждается тем, что необходимость активизации компромиссно-диалоговой культуры как элемента культуры безопасности признана на международном уровне. В Хартии европейской безопасности определены такие её характеристики как: ««гуманитарность», гарантирующая безопасность личности, «миротворчество» предполагающее реализацию «культуры мира», законность, а так же, «корпоративность, доверие и сотрудничество»» [3, С. 176-177]. Очевидно, что реализация этих механизмов возможна лишь в процессе диалога как «формы речи, в которой сквозь различие точек зрения возникает и преобладает дух целого» [5, С. 101]. Он создаёт предпосылки превращения конкуренции в сотрудничество на основе компромисса, то есть шагов, предпринятых навстречу друг другу в рамках реализации совместной группы ценностных приоритетов. Однако здесь то и возникает проблема, которая является одной из центральных проблем национальной безопасности: как сочетать сохранение выработанных

компромисс, диалогисторией национально-государственных ценностно-культурных особенностей с универсалистскими интересами и ценностями, возникшими на современном этапе исторического развития? Иными словами, как достичь единства человечества не жертвуя общенациональными интересами?

Думается, что формирование соответствующего этому социокультурному вызову исторического сознания способно внести существенный вклад в разрешение данной проблемы.

Во-первых, для того, чтобы историческое сознание выступало в качестве фактора формирования компромиссно-диалоговой культуры, на наш взгляд, оно должно быть фундировано на принципе не абсолютизации, универсальности, а интервальности, дополнительности любой культурной истины.

Субъекты истории в принципе не могут обладать абсолютной истиной в силу того, что они находятся в определённых «интервалах своего исторического бытия, которые содержат в себе некие константы, универсалии, общие для всех представителей данной целостности» [13, С. 46]. Поэтому они постигают её не абстрактно, а в рамках определённых исторических условий. Но это не исключает, а предполагает необходимость в условиях конфликта поиска более обширного контекста, тех ценностей, которые являются детерминантой взаимозависимости участвующих в конфликтах национально-государственных и цивилизационных образований. В современном мире таким контекстом являются ценности, позволяющие решить глобальные проблемы современности. Именно они могут послужить основой для диалога и взаимных уступок. Однако реализация идей, претворяющих эти ценности в жизнь, возможна лишь в культурно и цивилизационно обусловленных границах определённой, адекватной применимости. Таким образом, каждая из культур предоставляет человечеству дополняющие иные, а не исключающие их варианты решения проблем.

Однако адепты культурного универсализма, склонные идентифицировать общечеловеческие ценности с ценностями современной западной цивилизации, отвергают подобный подход, предпочитая ориентацию на поглощение разнообразных самостоятельно сформировавшихся культурно-цивилизационных феноменов. Показательно, что для этого были использованы исторические метанарративы типа труда Ф. Фукуямы «Конец истории и последний человек», которые призваны заручиться поддержкой истории для обоснования естественности, а, следовательно, и неизбежности торжества утилитарного, экономического человека и шаблона рациональности – цивилизации, с которой он себя идентифицирует. Не случайно исследователи современной культуры констатируют, что в социокультурной ситуации постмодерна история «как господствующая идеология победителей имеет функцию оправдания современности» [9, С. 199]. И с этим трудно не согласиться.

Но трактовка роли истории, данная в рамках либерального западноевропейского историцизма, чрезвычайно опасна прежде всего тем, что она скорее не решает, а порождает глобальные проблемы современности. Несоответствие ресурсов и запросов населения – главная их причина – во многом следствие социоинженерного, рационалистического подхода к историческому сознанию. Оно отражает прошлое, настоящее и будущее в парадигме догоняющей модернизации. Как всякое благо, преходящее извне, такая модернизация требует жертв. Эти колоссальные жертвы во многом и провоцируют ресурсно-демографическую проблему, получившую вполне справедливо статус глобальной. Эта проблема является системообразующей, порождающей все остальные.

Кроме того, генерируя глобальные проблемы, западный либеральный историцизм лишает человечество и альтернативных путей для решения этих проблем. Следствием модернизаторской парадигмы, укоренённой в историческом сознании и распространяемой всеми возможными способами в глобальном масштабе, стал культурный империализм, ведущий к культурному застою западную цивилизацию и к невозможности сохраниться в качестве субъектов диалога культур иные цивилизации. Метанарратив, оформляющий историческое сознание в соответствии с этими тенденциями, заключается в

постулировании торжества так называемого «золотого миллиарда», исторической победы Севера над Югом в качестве решения проблемы ограниченности ресурсов. Действия Севера по отношению к Югу приобретают характер демонтажа механизмов противостояния Западу, а, следовательно, ведут к элиминации исторического знания, роль которого сводится к идеологии, провозглашающей торжество западных ценностей и легитимирующей упразднение «ненужных» социальных институтов. Между тем всё очевиднее становится необходимость коррекции механического экономического рационализма западной культуры органическим духовным идеализмом иных культур. В связи с этим необходима коррекция и исторического сознания. Лишь восстановление в правах ориентации на историческую альтернативность, на диалог с иными самобытными культурами, даёт возможность человечеству дать достойный ответ на вызовы постиндустриальной эры, создающей колоссальные по своему объёму и глобальные по масштабу риски.

Богатая отечественная культурфилософская традиция понимания истории и культуры именно в этом контексте позволяет осуществить такую эволюцию исторического сознания. В частности необходимо упомянуть Л.П. Карсавина. Главной, доминирующей чертой любой культуры, с его точки зрения, является наличие присущей только ей «идеи», выражающиеся в определённом способе преобразования мира. По его мнению, культура проявляется в отношении её к идеям других культур и к Абсолюту – к «абсолютному благу, бытию, красе» [2, С. 242]. Это отношение осуществляется в форме диахронной связи между культурами, посредством исторических источников. Опираясь на эти процессы исторической коммуникации, отражённые в историческом сознании носителей определённой культуры, последняя реализует свою метаисторическую функцию, которая состоит в том, чтобы «сделаться культурой универсальной, глобальной, но в специфическом аспекте» [6, С. 69]. Такая трактовка исторического процесса элиминирует антиномии типа «глобализм-национализм», «общечеловеческие ценности – ценности отдельных культур», фундируя мультикультурное историческое сознание в качестве предпосылки для диалога культур.

Во-вторых, исходя из вышеизложенного, историческое сознание как фактор формирования компромиссно-диалоговой культуры должно отражать безусловную ценность того культурного достояния, которое накоплено данной национально-государственной или цивилизационной общностью. Необходимость этого вытекает из того, что участник диалога, находясь в определённой, культурно детерминированной позиции, с необходимостью эксплицирует определённый аспект истины. Для этого он должен представлять из себя органический культурный феномен, осознающий себя обладателем этого аспекта.

Необходимость высочайшего аксиологического статуса ценностных констант культурного сообщества, с которым личность себя идентифицирует, обусловлена тем, что любой социум конституируется прежде всего на основе обладания тем коллективным символическим капиталом, который его члены готовы защищать. Этот «габитус» связывает историю культурного сообщества и его цели. Он «производит историю с незапамятных времён и обеспечивает, таким образом, непрерывность в изменении» [7, С. 251]. Именно этот накопленный в истории духовный капитал выступает «... в качестве инструмента людского социального сплочения и солидарности» [13, С. 55]. Однако эту функцию он может выполнять лишь при условии формирования такого типа исторического сознания, который воспринимает историю как процесс накопления культурных ценностей, фундирующих общество и позволяющих ему «безопасно и стабильно функционировать... как целостной системе на основе её культурного потенциала» [10, С. 66], для того, чтобы устоять в условиях внешних дестабилизирующих воздействий.

Опасность же либерального историцизма заключается в формировании отношения к духовной культуре вообще и духовной национально-государственной и цивилизационной самобытности в частности как к чему-то внешнему, чуждому. История предстаёт в виде

железнодорожного состава, в котором общества с их культурным потенциалом, являются вагонами, влекомыми по пути прогресса локомотивом, управлять которым пассажиры не могут. Движение по дороге истории представляется в рамках такого типа исторического сознания имманентным лишь западной культуре, наделяя незападные статусом культурного явления, а не сущности. Поэтому незападные социумы стоят перед постоянной угрозой потери смысла своего существования, культурных оснований самоидентификации, чреватой ситуацией аномии. Модернизационный исторический метанарратив провоцирует раскол общества на модернизационную элиту и немодернизированное население. Помимо материальных и человеческих жертв западноевропейский историцизм продуцирует «посягательства на идентичность и достоинство – ценности, которые всякий возмужавший народ ставит выше материальных благ и гарантий» [12, С. 41]. Поэтому основанное на нём историческое сознание провоцирует зависть и признание своей ущербности, которые неизбежно порождают агрессивные, террористические проявления в культуре цивилизаций, оказавшихся в числе «пасынков истории», принимающих, вследствие деформации их исторического сознания, свою роль «отсталого Юга». Историческое же сознание как культурный инструмент организации диалога и компромисса в глобальном масштабе должна отображать мировой исторический процесс как континуум духовных, гуманистических смыслов, сформированных в результате межцивилизационного диалога, а также место «своей» цивилизации в этом диалоге.

Фактически речь идёт о разрешении в его рамках проблемы дихотомии «историческая кумуляция (в которой воплощены постепенной складывавшаяся иерархия национальных ценностей) – современность». То содержание исторического сознания, которое предлагает западная либеральная доктрина под видом истории, фактически элиминирует последнюю. История как свидетельство торжества рационального экономического человека и либеральной западной цивилизации растворяется в современности. Подлинная история в данном контексте выглядит скорее союзником национально-государственного своеобразия и противником глобализации, ибо в прошлом никогда не существовало глобальной цивилизации. Её появление связано именно с ситуацией современности.

Третий аспект исторического сознания как фактора компромиссно-диалоговой культуры заключается в том, что оно должно способствовать чёткому и предельно ясному осознанию обществом тех историко-культурных предпосылок, которые формируют смысловой интервал отражения истины массовым сознанием культурного сообщества. «У каждой цивилизации есть свой скрытый код – система правил или принципов, отражающихся во всех сферах ее деятельности, подобно некоему единому плану» – писал Э. Тоффлер [11, С. 92-93]. Без «расшифровки» этого кода, без выведения его на уровень индивидуального и массового сознания культурной общности вступление в диалог с иными обществами представляется затруднительным. Необходимость познания историко-культурных предпосылок, носящих темпорально детерминированный характер, формирует потребность сторонников диалога в настоящем к диалогу с прошлым. В свою очередь подобный диалог немислим без формирования исторического сознания на основе исторической науки, поскольку только последняя в состоянии определить то, что отличает прошлое от современности. Такие функции истории как легитимация настоящего и обоснование моральных императивов, характерных для утверждения собственного духовного достояния в качестве ценности в принципе не требуют участия собственно истории в качестве фактологической научной дисциплины. Они вполне допускают органичную для данной культуры мифологизацию, опирающуюся на принцип реальности лишь в целях придания мифу авторитета. Идеологические метанарративы западной либеральной историцистской мысли, не отвергая историю как науку, используют её для констатации, посредством утверждения наличия исторических закономерностей, конца истории и торжества современности. Между тем «эвристическая значимость категорий «идентичность», «культура», «традиция»... объясняется необходимостью учёта ментальных факторов внешнеполитической мотивации различных акторов мировой системы, не

принимавшихся в расчет сторонниками теории рационального выбора» [1, С. 28]. Поэтому построение культурной идентичности на признании неразрывной связи прошлого, настоящего и будущего настоятельно требует участия исторической науки, причём в её неокантианском понимании в качестве дисциплины не номотетической, а идеографической.

Для этой цели необходимо уяснить «посредством анализа исторической эмпирии, не прибегающей к услугам закономерностей, которые предполагаются действующими везде и всегда, тех культурных процессов, которые мы априори признаём извечными» [4, С. 173]. Это возможно путём основанного на принципе историцизма анализа ментальных структур и культуры повседневности. Историческое сознание на основе данных исторической науки должно отражать понимание темпоральных различий в воплощении этих общечеловеческих по форме, но разнообразных по культурно детерминированному содержанию, универсалий.

Таким образом, внутрицивилизационный российский компромисс как инструмент обеспечения национальной безопасности неразрывно связан с формированием компромиссно-диалоговой культуры в глобальном масштабе. Средством этого может служить историческое сознание. Однако для того, чтобы достигнуть этой цели, оно должно перестать основываться на историцистской либеральной парадигме, ориентированной на элиминацию и культуры как исторического феномена, и истории как феномена культурного. Необходимо его формирование на основе признания: принципа интервальности, дополнительной культурной истины, постигаемой различными культурными сообществами; безусловной ценности того культурного достояния, которое накоплено данной национально-государственной или цивилизационной общностью как аспекта познания и претворения в жизнь универсальной, общечеловеческой истины; осознания обществом тех историко-культурных предпосылок, которые формируют смысловой интервал отражения этой истины массовым сознанием культурного сообщества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ивонина О.И. Современность как текст и контекст глобальной истории // Вестник Томского государственного университета. История. 2009. № 2. С. 27-29.
2. Карсавин Л.П. Философия истории. М.: АСТ: АСТ МОСКВА, ХРАНИТЕЛЬ, 2007. 510 с.
3. Кузнецов В.Н. Социология безопасности: Учебное пособие. М.: МГУ, 2007. 423 с.
4. Кузнецов Д.М. Историческая наука в контексте диалога культур // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Философия. Филология. 2008. № 1. С. 167-174.
5. Меняева М.П. Согласие как фактор национальной безопасности в условиях формирования информационного общества в России // Вестник челябинской государственной академии культуры и искусств. 2012. Т. 30. № 2. С. 101-103.
6. Несмеянов Е.Е. и др. Духовная безопасность России в свете специфики православной культуры: монография / Под. общ. ред. Е.Е. Несмеянова; коллектив авторов. Новочеркасск: Лик, 2016. 152 с.
7. Панарин А.С. Стратегическая нестабильность в XXI веке. М.: АЛГОРИТМ, 2003. 560 с.
8. Российская цивилизация: Учебное пособие для вузов / Под общ. ред. М.П. Мчедлова. М.: Академический проект, 2003. 656 с.
9. Руденко А.М. Социовитальная концепция смысложизненной интенциональности экзистенции человека: дис... док. филос. наук: 09.00.13. Ростов-на-Дону, 2012. 374 с.
10. Самыгин С.И., Верещагина А.В., Колесникова Г.И. Социальная безопасность: Учебное пособие. М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К»; Ростов н/Д: Наука-Спектр, 2011. 360 с.
11. Тоффлер Э. Третья волна. М.: ООО «Издательство АСТ», 2002. 557 с. С. 92-93

12. Философия истории: Учеб. Пособие / Под ред. проф. А.С. Панарина. М.: Гардарики, 1999. 432 с.
13. Философия социальных и гуманитарных наук. Учебное пособие для вузов / Под. общ. Ред. проф. С.А. Лебедева. Изд. 2-е, испр. и доп. М.: Академический Проект, 2008. 733 с.
14. Финько М.В. Проблема межличностного общения и духовный кризис: культурологический анализ // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Серия: Общественные науки. 2005. № 3. С. 9-14.
15. Kamalova O.N., Andramonova V.V. Network society: problems of development and new forms of identity // Актуальные проблемы науки: от теории к практике Материалы III Всероссийской научно-практической конференции. 2016. С. 200-205.
16. Meskhi B.Ch., Astvatsaturov A.E. Human factor in solving engineering problems of safety Научный альманах стран Причерноморья. 2015. № 1. <http://science-almanac.ru>
17. Shestakov Y.A., Nesmeyanov E.E. L.P. Karsavin's historiosophy in the light of basic problems of Russian national security protection // Научный альманах стран Причерноморья. 2015. № 4. [.http://science-almanac.ru](http://science-almanac.ru)

МНЕНИЯ, ФАКТЫ, ГИПОТЕЗЫ

УДК 159

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕКЛАМНЫХ ОБРАЗОВ В СРЕДЕ ВИЗУАЛЬНЫХ КОММУНИКАЦИЙ

Елизеева И.М., Елизеев В.К., Романова Ю.В.

PSYCHOLOGICAL MECHANISMS OF FORMATION OF THE ADVERTISING IMAGES IN THE ENVIRONMENT OF VISUAL COMMUNICATIONS

Eliseeva I.M., Eliseev V.C., Romanova U.V.

В статье рассматриваются психологические механизмы формирования рекламных образов на основе моделей коммуникации. Среди трех основных характеристик эффективности рекламной деятельности как системы коммуникаций выделяются: социальные оценки и самооценки; социальное сравнение; социальная мода.

The article discusses the psychological mechanisms of formation of advertising images based on models of communication. Among the three major characteristics of the effectiveness of advertising as a communications system are allocated: social evaluation and self-esteem; social comparison; social fashion.

Ключевые слова. Психологически эффективная реклама. Психологические механизмы рекламы. Коммуникативная модель рекламного воздействия.

Keywords. Psychologically effective advertising. Psychological mechanisms of advertising. Communicative model of advertising exposure.

Различные характеристики рекламной деятельности человека в психологической науке, особенно регулируемые ее оценочным компонентом, в той или иной степени рассмотрены в целом ряде исследований, касающихся «социального познания» (Т. Fiske, S.E. Taylor и др.), «социального научения» (А. Bandura и др.), «социальных репрезентаций» (S. Moscovici и др.), самопрезентаций (M.R. Leary и др.), «социальной фасилитации» (N. Triplett, F.W. Allport и др.), «социальных и групповых норм» (M. Sherifvi др.), «конформизма и нонконформизма» (S. Asch и др.), «оценок и самооценок» (S.L. Bem, M. Webster, B. Sobieszek, K.J. Gergen, M. Leary и др.), «самосознания» и «Я-концепции»

(С.Н. Cooley, G.H.Mead, С. Rogers, Н. Markus и др.), «самовосприятия» (D. Bem, D. Laird и др.), «мотивации достижения успеха и избегания неудачи» (D.C. McClelland, J. W. Atkinson, Н. Heckhausen и др.), «уровня притязаний» (К. Levin, Т. Dembo, F. Hoppe и др.), «самоактуализации» (А. Maslow и др.), «когнитивного диссонанса» (L. Festinger, J.M. Carlsmith и др.), «социальной перцепции, совместной деятельности, коллективной деятельности» (Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, А.И. Донцов и др.), «общения, совместной деятельности, коллективного субъекта деятельности» (Б. Ф. Ломов, А. В. Брушлинский, А. Л. Журавлев, В. В. Знаков и др.).

Известные американские специалисты в области психологии рекламы У. Уэллс, Д. Бернет и С. Мориарти считают, что «реклама – одна из форм массовой коммуникации. Реклама не только информирует о продукции, но и одновременно трансформирует ее в некий образ, который становится в сознании покупателя неотделимым от фактических сведений о качествах рекламируемого товара» [7].

Одна из многих моделей коммуникации, лежащей в основе психологии рекламы, предполагает возникновение взаимоотношений не только рекламиста и потребителя, но и потребителя с другими потребителями. Здесь реклама выполняет функцию «коммуникации для коммуникаций». То есть она, а также сам товар позволяют потребителю создавать свое индивидуальное рекламное пространство, устанавливая коммуникации с другими людьми, влияя на них, и получая при этом необходимое эмоциональное подкрепление своим действиям, поступкам, выбору тех или иных товаров. Таким образом, товар рекламируется не один раз, а как минимум дважды [4].

Французский специалист в области рекламы А. Дайян предложил систему понятий для проведения эффективных рекламных компаний, основанных на коммуникациях. В соответствии с этой системой, совершить покупку для человека – это значит идентифицировать ее с собственной личностью: рассказать о себе другим, дать им возможность судить о себе [2].

По мнению ряда психологов, например С.Р. Snyder и др., люди всегда пребывают в некоем состоянии, которое Д. Майерс назвал «самомониторингом». Такой самомониторинг осуществляется человеком не только, когда он находится в присутствии других людей, оценивающих его, но и в процессе планирования предстоящего взаимодействия с ними [5,10].

Коммерчески наиболее эффективна та реклама, которая будет обращена к первоосновам личности потребителя, его фундаментальным мотивам, среди которых мотивация честолюбия и престижа оказывается одной из самых сильных (стремление сохранить свое «Я»). Таким образом, психологически эффективная реклама обеспечивает потребителю возможность самому стать рекламистом, использовать приобретаемый товар для того, чтобы социально выделиться, привлечь к себе внимание, получить одобрение окружающих, высокую социальную оценку, сохранив и поддержав тем самым чувство личного достоинства. При этом покупатель самовыражается и «обогащая» тем самым свою индивидуальность, становится партнером, а не оппонентом рекламиста. Коммерчески наиболее эффективной также окажется та реклама, которая будет обращена к первоосновам личности потребителя, его фундаментальным мотивам, среди которых мотивация честолюбия и престижа оказывается одной из самых сильных (стремление сохранить свое «Я»).

Анализ рекламы как вида человеческой деятельности без изучения механизмов коммуникации будет неполным. Именно понимание того, по каким причинам люди вступают в общение, с какими целями и для чего, позволяет правильно интерпретировать рекламную деятельность как коммуникацию. Высшие социальные эмоции взрослого человека, такие, как стыд и гордость, в полной мере проявляются только по отношению к людям, но никогда не возникают по отношению к неживым объектам, если, конечно, за ними человек не «видит» другого человека [4].

«По своим психологическим характеристикам многие из внутренних побуждений

личности, – подчеркивает И.А. Джидарьян, – могут быть определены как самостоятельные потребности – потребность в самоутверждении, в уважении, взаимопонимании, в высоком престиже и др.: каждая из них обнаруживает свою общность с потребностью в общении как потребностью человека в другом человеке» [3].

Некоторые исследования показывают, что в рамках системы рекламных коммуникаций, по-видимому, можно говорить об особом типе «социально ориентированного субъекта». А.В. Брушлинский и В.А. Поликарпов подчеркивают: «...очевидна существенная роль межличностных отношений даже в ходе, казалось бы, «чистых» субъект-объектных взаимодействий»[1].

Одним из важных психологических понятий, которые вызывают сегодня интерес ученых в связи с изучением социальных факторов рекламной деятельности, в частности, саморекламы человека, является понятие «образ Я». В начале XX века социолог С.Н. Cooley сформулировал теорию «зеркального Я». В соответствии с этой теорией, представление человека о себе («образ Я») формируется под влиянием мнений окружающих его людей и включает три компонента [9]: представление о том, каким человек кажется другому человеку; представление о том, как этот другой оценивает человека; самооценка, чувство гордости или унижения, которые связаны с оценками других людей.

По мнению Paul H Nystrom, реклама может формировать моду, может передавать не только информацию о товарах, услугах, рынках, но и об общественных, политических и других типах отношений в обществе, в том числе и межличностных взаимоотношениях мужчин и женщин, в которой последние, как правило, стереотипизированы до уровня «ритуальных идиом» [8].

Таким образом, в настоящее время можно говорить о трех основных характеристиках эффективности рекламной деятельности как системы коммуникаций: социальные оценки и самооценки – то есть ориентация субъектов на оценки друг друга, стремление соответствовать высоким оценкам; социальное сравнение – сравнение субъектом себя с другими субъектами с целью выбора (поиска) оригинальных средств (способов) саморекламы или рекламы; социальная мода – выбор субъектом средств саморекламы или рекламы в соответствии с наиболее популярными у значимых для него субъектов ценностей и норм в тот или иной период времени.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брушлинский А.В., Поликарпов В.А. Мышление и общение. – Минск: Университетское, 1990. – 241 с.
2. Дайан А. Маркетинг: В кн. Академия рынка: маркетинг. – М.: Экономика, 1993. – 346 с.
3. Джидарьян И.А. Психология общения и развития личности // Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 1981. – С. 243-265
4. Лебедев-Любимов А.Н., Психология рекламы. – СПб.: Питер, 2007. — 384 с.
5. Майерс Д. Социальная психология /Перев. с англ. – СПб.: Питер, 1997. — 688 с.
6. Изард К.Э. Психология эмоций / Перев. с англ. – СПб: Издательство «Питер», 1999. – 464 с.
7. Уэллс У., Вернет Дж., Мориарти С. Реклама: принципы и практика.– СПб.: Питер, 1999. – 287 с.
8. Paul H Nystrom (1917) Social Control in International Relations, Publications of the American Sociological Society 12, 207-216
9. Cooley Ch. (1956) The Social Self//The Two Major Works of Charles H. Cooley Human Nature and the Social Order & Social Organization. Glencoe. P³ II. P. 168-170, 171, 179-185, 187-194, 196-200, 202-207.
10. Snyder, C.R., & Higgins, R. L. (1997). Reality negotiation: Governing one's self and being governed by others. General Psychology Review, 4, 336-350.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АБРАМОВ МАКСИМ АЛЕКСЕЕВИЧ – кандидат социологических наук, частное образовательное учреждение высшего образования «Ессентукский институт управления, бизнеса и права»

Адрес: 357600, г. Ессентуки, ул. Ермолова, 2

АЙЛАРОВА СВЕТЛАНА АХСАРБЕКОВНА – доктор исторических наук, федеральное государственное бюджетное учреждение науки Северо-Осетинский институт гуманитарных и социальных исследований им. В.И. Абаева Владикавказского научного центра Российской академии наук и Правительства Республики Северная Осетия-Алания

Адрес: 362040, г. Владикавказ, просп. Мира, 10

БЕКОВА ТАТЬЯНА АЛЕКСАНДРОВНА – доктор педагогических наук, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова»

Адрес: 362025, г. Владикавказ, ул. Ватутина, 46

БОРОВИК ОЛЬГА ВИКТОРОВНА – кандидат юридических наук, начальник отдела организации дознания УТ МВД России по ЦФО

Адрес: г. Москва, ул. Жданова, 48

БУРМЫКИНА ИРИНА ВИКТОРОВНА – доктор социологических наук, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского»

Адрес: 394000, г. Липецк, ул. Ленина, 42

ВИЛЬДАНОВА ВЕНЕРА ФИДАРИСОВНА – кандидат физико-математических наук, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы" Адрес: 450000, г. Уфа, ул. Октябрьской революции, 3 а

ДОХОЯН АННА МЕЛИКСОВНА – кандидат психологических наук, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет»

Адрес: 352900, город Армавир, улица Розы Люксембург, 159

ДЖАБРАИЛОВ АХМЕД ЛЕЧАЕВИЧ – начальник Управления по научной и инновационной деятельности, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чеченский государственный университет»

Адрес: 364907, г. Грозный, ул. Шерипова, 32

ДЖАГАЕВА ТАТЬЯНА ЕРАСТОВНА – доктор педагогических наук, – доктор педагогических наук, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова»

Адрес: 362025, г. Владикавказ, ул. Ватутина, 46

ЕЛИСЕЕВ ВЛАДИМИР КОНСТАНТИНОВИЧ – доктор педагогических наук, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского»

Адрес: 394000, г. Липецк, ул. Ленина, 42

ЕЛИСЕЕВА ИРИНА МИХАЙЛОВНА – кандидат педагогических наук, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского»

Адрес: 394000, г. Липецк, ул. Ленина, 42

ЕПИФАНОВА ЕКАТЕРИНА ВИТАЛЬЕВНА – ассистент, Энгельский технологический институт (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Саратовский государственный технический университет имени Гагарина Ю.А.»

Адрес: 413100, Саратовская область, г. Энгельс, пл. Свободы, 17

ЗАГЛЯДИНА ОЛЬГА НИКОЛАЕВНА – кандидат педагогических наук, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы"

Адрес: 450000, г. Уфа, ул. Октябрьской революции, 3 а

ЗАМОГИЛЬНЫЙ СЕРГЕЙ ИВАНОВИЧ – доктор философских наук, Энгельский технологический институт (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного

учреждения высшего образования «Саратовский государственный технический университет имени Гагарина Ю.А.»

Адрес: 413100, Саратовская область, г. Энгельс, пл. Свободы, 17

ЗЕМБАТОВА ЛАРИСА ТАМЕРЛАНОВНА – доктор педагогических наук, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова»

Адрес: 362025, г. Владикавказ, ул. Ватутина, 46

ЗРАЖЕВСКАЯ ЕЛЕНА ОЛЕГОВНА – старший преподаватель, Энгельский технологический институт (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Саратовский государственный технический университет имени Гагарина Ю.А.»

Адрес: 413100, Саратовская область, г. Энгельс, пл. Свободы, 17

КАЗАКОВА СВЕТЛАНА ЛЕОНИДОВНА – кандидат филологических наук, Пятигорский медико-фармацевтический институт – филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Волгоградский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации

Адрес: 357532, г. Пятигорск, просп. Калинина, 11

КАРИМОВА РЕГИНА МАЖИТОВНА – ведущий специалист отдела статистики уровня жизни и обследований домашних хозяйств Территориальный орган Федеральной службы государственной статистики по Республике Башкортостан

Адрес: 450077, г. Уфа, Цюрупы 17

КИЛЯСХАНОВ МАГОМЕД ХИЗРИЕВИЧ – кандидат философских наук, частное образовательное учреждение высшего образования «Ессентукский институт управления, бизнеса и права»

Адрес: 357600, г. Ессентуки, ул. Ермолова, 2

КИРГУЕВА ФАТИМА ХАСАНОВНА – доктор педагогических наук, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова»

Адрес: 362025, г. Владикавказ, ул. Ватутина, 46

КЛУШИНА ЕКАТЕРИНА АНДРЕЕВНА – ассистент, Институт образования и социальных наук федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Северо-Кавказский федеральный университет»

Адрес: 355009, г. Ставрополь, ул. Пушкина, 1

КОКАЕВА ИРИНА ЮРЬЕВНА – доктор педагогических наук, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова»

Адрес: 362025, г. Владикавказ, ул. Ватутина, 46

КОМАРОВА ЭМИЛИЯ ПАВЛОВНА – доктор педагогических наук, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Воронежский государственный технический университет

Адрес: 394026, г. Воронеж, Московский проспект, 14

ЛУБЯНОВ ВЯЧЕСЛАВ ИВАНОВИЧ – доцент, Академия архитектуры и искусств Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования Российской Федерации «Южный федеральный университет»

Адрес: Ростов-на-Дону, просп. Буденновский, 39

МАГАМАДОВ НУРИД САЙД-ХАСАНОВИЧ – старший преподаватель, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чеченский государственный университет»

Адрес: 364907, г. Грозный, ул. Шерипова, 32

МАСЛОВА ИРИНА АЛЕКСАНДРОВНА – преподаватель, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет»

Адрес: 352900, г. Армавир, улица Розы Люксембург, 159

МАЦНЕВ АЛЕКСАНДР АЛЕКСАНДРОВИЧ – соискатель, государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт»

Адрес: 357108, г. Невинномысск, бульвар Мира, 17

МИЛУШЕВА ГУЛЬНАРА МИГДАТОВНА – аспирант, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева»

Адрес: 369202, Карачаевск, ул. Ленина, 29

МУТУСХАНОВА РАМИСА МУХТАРОВНА – старший преподаватель, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Чеченский государственный педагогический институт»

Адрес: 364031, г. Грозный, ул. Киевская, 33

МУРЗАГУЛОВ РОСТИСЛАВ РАФКАТОВИЧ – магистр по связям с общественностью, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Башкирский государственный университет»

Адрес: 450076, г. Уфа, ул. Заки Валиди, 32

ПОДОПРИГОРА СТАНИСЛАВ ЯКОВЛЕВИЧ – доктор философских наук, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Донской государственный технический университет»

Адрес: 344000, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1

ПОМАЗАНОВА ЕЛЕНА ВАСИЛЬЕВНА – соискатель, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева»

Адрес: 369202, г. Карачаевск, ул. Ленина, 29

ПОПОВА ТАТЬЯНА ВЛАДИМИРОВНА – кандидат юридических наук, Главного управления экономической безопасности и противодействия коррупции

Адрес: 119049, Москва, ул. Житная, 16

РОМАНОВА ЮЛИЯ ВЛАДИМИРОВНА – кандидат педагогических наук, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского»

Адрес: 394000, г. Липецк, ул. Ленина, 42

РОСТОВА АНТОНИНА ТИМОФЕЕВНА – кандидат физико-математических наук, частное образовательное учреждение высшего образования «Ессентукский институт управления, бизнеса и права»

Адрес: 357600, г. Ессентуки, ул. Ермолова, 2

СИДОРЕНКО ЕВГЕНИЯ ВИКТОРОВНА – представитель (член) автономно некоммерческой организации «Инклюзия Сочи»

Адрес: 354002, город Сочи, улица Гагринская, 5

СТАДНИКОВ МАКСИМ ДМИТРИЕВИЧ – аспирант, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Воронежский государственный технический университет

Адрес: 394026, г. Воронеж, Московский проспект, 14

ТАФИНЦЕВА ЛИЛИЯ МИХАЙЛОВНА – кандидат педагогических наук, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского»

Адрес: 394000, г. Липецк, ул. Ленина, 42

ТЕТЕРМАЗОВА ЗАРИНА ЦОРАЕВНА – ассистент, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова»

Адрес: 362025, г. Владикавказ, ул. Ватутина, 46

ТИЩЕНКО ЕКАТЕРИНА ОЛЕГОВНА – аспирант, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ростовский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации

Адрес: 344022, г. Ростов-на-Дону, пер. Нахичеванский, 29

УНЕЖЕВ КАШИФ ХАЖДАУТОВИЧ – доктор философских наук, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова»

Адрес: 360004, г. Нальчик, ул. Чернышевского, 173

ФЕДИНА НИНА ВЛАДИМИРОВНА – кандидат педагогических наук, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Липецкий

государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского»

Адрес: 394000, г. Липецк, ул. Ленина, 42

ЧИКИЛЬДИН ДМИТРИЙ ВЛАДИМИРОВИЧ – преподаватель, Пятигорский медико-фармацевтический институт – филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Волгоградский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации

Адрес: 357532, г. Пятигорск, просп. Калинина, 11

ШАРИПОВ ФАНИС ВАГИЗОВИЧ – доктор педагогических наук, автономная некоммерческая организация «Уфимский техникум предпринимательства и права»

Адрес: 450075, г. Уфа, Бульвар Славы, 6

ШЕСТАКОВ ЮРИЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ – кандидат исторических наук, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Донской государственный технический университет»

Адрес: 346500, г. Шахты, ул. Шевченко, 147

ЯКУПОВА ГУЛЬНАРА АЙДАРОВНА – аспирант, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уфимский государственный нефтяной технический университет»

Адрес: 450062, г. Уфа, ул. Космонавтов, 1

ЯППАРОВА РОЗАЛИЯ РАВИСОВНА – Начальник научно-исследовательского отдела, государственное автономное учреждение Центр гуманитарных исследований Министерства культуры Республики Башкортостан

Адрес: 450076, г. Уфа, ул. Гафури, 13/1

ЯРЫЧЕВ НАСРУДИ УВАЙСОВИЧ – доктор педагогических наук, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чеченский государственный университет»

Адрес: 364907, г. Грозный, ул. Шерипова, 32

ЯСТРЕБОВА ЛАРИСА АЛЕКСАНДРОВНА – кандидат педагогических наук, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет»

Адрес: 352900, г. Армавир, улица Розы Люксембург, 159

INFORMATION ABOUT AUTHORS

ABRAMOV MAKSIM ALEKSEEVICH – Candidate of Sociological Sciences, Private educational institution of higher education «Essentuki Institute of Management, Business and Law»

Address: 2, Yermolova Str., Essentuki, 357600

AYLAROVA SVETLANA AHSARBEKOVNA - Doctor of Historical Sciences, the Federal State Budget Institution of Science V.I. Abaev North-Ossetian Institute of Humanitarian and Social Studies

Address: 362040, Republic of North Ossetia-Alania Vladikavkaz, Mira, 10.

BEKOEVA TATIANA ALEXANDROVNA – Doctor of Pedagogical Sciences, Federal State-Funded Educational Institution of Higher Professional Education «Khetagurov North Ossetian State University»

Address: 46, Vatutina Str., Vladikavkaz, 362025

BOROVIK OLGA VICTOROVNA – Candidate of Juridical Sciences, head of the organization department of investigation MOI of Russia for the Central Federal District

Address: 48, Zhdanova Str., Moscow

BURMYKINA IRINA VIKTOROVNA – Doctor of Social Sciences, Federal State Educational Institution of Higher Education «Lipetsk State Pedagogical University named after SemenovTyan-Shansky»

Address: 42, Lenina Str., Lipetsk, 394000

CHIKILDIN DMITRY VLADIMIROVICH – lecturer, Pyatigorsk Medical and Pharmaceutical Institute - a branch of the State-Funded Educational Institution of Higher Professional Education «Volograd State Medical University" Ministry of Health of the Russian Federation»

Address: 11, Kalinina Ave., Pyatigorsk, 357532

DOKHOYAN ANNA MELIKSOVNA – Candidate of Psychological Sciences, Federal State-Funded Educational Institution of Higher Professional Education «Armavir State Pedagogical University»

Address: 159, Rosa Luxemburg Str., Armavir, 352900

DZHAGAEVA TATIANA ERASTOVNA – Doctor of Pedagogical Sciences, Federal State-Funded Educational Institution of Higher Professional Education «Khetagurov North Ossetian State University»
Address: 46, Vatutina Str., Vladikavkaz, 362025

DZHABRAILOV AHMED LECHAEVICH – Head of the Department for Research and Innovation, Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education "Chechen State University"
Address: 32, Str., Sheripov, Grozny, 364907

YEPIFANOVA EKATERINA VITALEVNA – assistant, Engels Technological Institute (branch) of the Federal state budgetary educational institution of higher education "Saratov State Technical University named after Yuri Gagarin"
Address: 17, Svobody sq., Engels, 413100

ELISEEVA IRINA MIKHAILOVNA – Candidate of Pedagogical Sciences, Federal State Educational Institution of Higher Education «Lipetsk State Pedagogical University named after Semenov-Tyan-Shansky» Address: 42, Lenina Str., Lipetsk, 394000

ELISEYEV VLADIMIR KONSTANTINOVICH – Doctor of Pedagogical Sciences, Federal State Educational Institution of Higher Education «Lipetsk State Pedagogical University named after Semenov-Tyan-Shansky»
Address: 42, Lenina Str., Lipetsk, 394000

FEDINA NINA VLADIMIROVNA – Candidate of Pedagogical Sciences, Federal State Educational Institution of Higher Education «Lipetsk State Pedagogical University named after Semenov-Tyan-Shansky»
Address: 42, Lenina Str., Lipetsk, 394000

KARIMOVA REGINA – Leading specialist of the Department – for living standards statistics and household surveys Territorial body of Federal state statistics service in the Republic of Bashkortostan
Address: 450077, Ufa, Tsyurupy, 17

KAZAKOVA SVETLANA LEONIDOVNA – Candidate of Philological Sciences, Pyatigorsk Medical and Pharmaceutical Institute - a branch of the State-Funded Educational Institution of Higher Professional Education «Volgograd State Medical University" Ministry of Health of the Russian Federation»
Address: 11, Kalinina Ave., Pyatigorsk, 357532

KILYASHANOV MAHOMED JIZRAWI – Candidate of Philosophical Sciences, Private educational institution of higher education "Essentuki Institute of Management, Business and Law"
Address: 2, Yermolova Str., Essentuki, 357600

KIRGUEVA FATIMA HASANOVNA – Doctor of Pedagogical Sciences, Federal State-Funded Educational Institution of Higher Professional Education «Khetagurov North Ossetian State University»
Address: 46, Vatutina Str., Vladikavkaz, 362025

KLUSHINA EKATERINA ANDREEVNA – assistant, Institute of Education and Social Sciences of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Professional Education "North-Caucasus Federal University"
Address: 1, Pushkin Str., Stavropol, 355009

KOKAEVA IRINA YURIEVNA – Doctor of Pedagogical Sciences, Federal State Funded Educational Institution of Higher Education «Khetagurov North Ossetian State University» Address: 46, Vatutina Str., Vladikavkaz, 362025

KOMAROVA EMILIA PAVLOVNA - Doctor of Pedagogical Sciences, Federal State Educational Institution of Higher Education "Voronezh State Technical University
Address: 14, Moscow Avenue, Voronezh, 394026

LUBYANOV VYACHESLAV IVANOVICH – Associate Professor, Academy of architecture and arts of Federal Autonomous Educational Institution of Higher Education «Southern Federal University»
Address: 39, Budennovsky Ave., Rostov-on-Don, 344082

MAGAMADOV NURID SAID-HASANOVIC – Senior Lecturer, Federal StateFunded Educational Institution of Higher Education "Chechen State University"
Address: 32, Str., Sheripova, Grozny, 364907

MASLOVA IRINA ALEXANDROVNA – lecturer, Federal State-Funded Educational Institution of Higher Professional Education «Armavir State Pedagogical University»
Address: 159, Rosa Luxemburg Str., Armavir, 352900

MATSNEV ALEXANDER ALEXANDROVICH – applicant, state autonomous educational institution of higher education "Nevinnomyssky State Humanitarian-Technical Institute"
Address: 17, Myra Blvd. Nevinnomyssk, 357108

- MILUSHEVA GULNARA MIGDATOVNA** – postgraduate, Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education «Karachaevo-Cherkessky State University named after U.D. Aliev»
Address: 29, Lenina, Karachaevsk, 369202
- MUTUSKHANOVA RAMISA MUHTAROVNA** - senior lecturer, Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education "Chechen State Pedagogical Institute"
Address: 33, Kievskaya Str., Grozny, 364051
- MURZAGULOV ROSTISLAV RAFKATOVICH** – Master of public affairs, Federal State-Funded Educational Institution of Higher Professional Education «Bashkir State University»
Address 32, Zaki Validi Str., Ufa, 450076
- PODOPRIGORA STANISLAV YAKOVLEVICH** – Doctor of Philosophy, the federal government budget educational institution of higher education "Don State Technical University"
Address: 1, Gagarina sq., Rostov-on-Don, 344000
- POMAZANOVA ELENA VASILEVNA** - Applicant, Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education «Karachaevo-Cherkessky State University named after U.D. Aliev»
Address: 29, Lenina Str., Karachaevsk, 369202
- POPOVA TATYANA VLADIMIROVNA** – Candidate of Juridical Sciences, Main management of economic security and anti-corruption
Address: 16, Zhitnyaya Str., Moscow, 119049
- ROMANOVA YULIA VLADIMIROVNA** – Candidate of Pedagogical Sciences, Federal State Educational Institution of Higher Education «Lipetsk State Pedagogical University named after Semenov-Tyan-Shansky»
Address: 42, Lenina Str., Lipetsk, 394000
- ROSTOVA ANTONINA TIMOFEEVNA** – candidate of physico-mathematical Sciences, Private educational institution of higher education «Essentuki Institute of Management, Business and Law»
Address: 2, Yermolova Str., Essentuki, 357600
- SIDORENKO EVGENIYA VIKTOROVNA** – representative (member) of autonomously "Inclusion Sochi" non-profit organization
Address: 5, Gagrinskaya Str., Sochi, Krasnodar region, 354002
- SHESTAKOV YURIY ALEKSANDROVICH** – Candidate of Historical Sciences, Federal state budgetary educational institution of higher education «Don state technical University»
Address: 147, Shevchenko Str., Shakhty, 346500
- STADNIKOV MAXIM DMITRIEVICH** – Postgraduate, Federal State Educational Institution of Higher Education "Voronezh State Technical University"
Address: 14, Moscovskaya Ave., Voronezh, 394026
- SHARIPOV FANIS VAGIZOVICH** – doctor of pedagogical sciences, autonomous non-profit organization "Ufa College of Business and Law»
Address: 6, Boul. Slavy, Ufa, 450075
- TAFINTSEVA LILIA MIKHAILOVNA** – Candidate of Pedagogical Sciences, Federal State Educational Institution of Higher Education «Lipetsk State Pedagogical University named after Semenov-Tyan-Shansky»
Address: 42, Lenina Str., Lipetsk, 394000
- TETERMAZOVA ZARINA TSORAEVNA** - Assistant, Federal State-Funded Educational Institution of Higher Professional Education «Khetagurov North Ossetian State University» Address: 46, Vatutina Str., Vladikavkaz, 362025
- TISHCHENKO EKATERINA OLEGOVNA** - Postgraduate Federal State Educational Institution of Higher Education "Rostov State Medical University" of Ministry of Health of the Russian Federation
Address: 344022, Rostov-on-Don, Nakhichevanlane, 29
- UNEZHEV KASHIF HAZHDAUTOVICH** - Doctor of Philosophical Sciences, Federal State Educational Institution of Higher Professional Education "Kabardino-Balkarian Berbekov State University"
Address: 173, Chernyshevskogo Str., Nalchik, 360004
- VIL'DANOVA VENERA FIDARISOVNA** – candidate of physico-mathematical sciences, Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education «Bashkir state pedagogical university named after M. Akmulla»
Address: 3 a, Octiabirskoy Revolutcii Str., Ufa, 450000
- YAKUPOVA GULNARA AIDAROVNA** –graduate student, Federal State Budgetar Educational Institution of Higher Education «Ufa State Petroleum

Technological University»

Address: 1, Cosmonavtov Str., Ufa, 450062

YARYCHEV NASRUDI UVAISOVICH – Doctor of Pedagogic Sciences, Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education "Chechen State University"

Address: 32, Str., Sheripov, Grozny, 364907

YAPPAROVA ROSALIA RAVISOVNA – Head of Research Division, State Autonomous Institution Center for Humanities Research of the Ministry of Culture of the Republic of Bashkortostan

Address: 13/1, Gafuri Str., Ufa, 450076

YASTREBOVA LARISA ALEKSANDROVNA – Candidate of Pedagogical Sciences, Federal State-Funded Educational Institution of Higher Professional Education «Armavir State Pedagogical University»

Address: 159, Rosa Luxemburg Str., Armavir, 352900

ZAGLYADINA OLGA NIKOLAEVNA – Candidate of Pedagogical Sciences, Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education «Bashkir state pedagogical university named after M. Akmulla»

Address: 3 a, Octiabirskoy Revolutcii Str., Ufa, 450000

ZAMOGILNIY SERGEY IVANOVICH – doctor of philosophical Sciences, Engels Technological Institute (branch) of the Federal state budgetary educational institution of higher education "Saratov State Technical University named after Yuri Gagarin"

Address: 17, Svobody sq., Engels, 413100

ZRAZHEVSKA ELENA OLEGOVNA –senior lecturer, Engels Technological Institute (branch) of the Federal state budgetary educational institution of higher education "Saratov State Technical University named after Yuri Gagarin"

Address: 17, Svobody sq., Engels, 413100

ZEMBATOVA LARISSA TAMERLANOVNA – Doctor of Pedagogical Sciences, Federal State-Funded Educational Institution of Higher Professional Education «Khetagurov North Ossetian State University»

Address: 46, Vatutina Str., Vladikavkaz, 362025

ТРЕБОВАНИЯ К ПУБЛИКУЕМЫМ МАТЕРИАЛАМ

I. Правила публикации статей в журнале

1.1. Материал, предлагаемый для публикации, должен являться оригинальным, неопубликованным ранее в других печатных изданиях. Все статьи проходят проверку на плагиат. Статьи и иные материалы представляются в редакцию по электронной почте *redsov@mail.ru*.

1.2. Статья рецензируется в порядке, определенном в Положении о рецензировании (см. сайт *www.cegr.ru*).

II. Комплектность и форма представления авторских материалов

2.1. Обязательными элементами публикации являются следующие: индекс УДК – должен достаточно подробно отражать тематику статьи (правила индексирования см.: *www.teacode.com*. название статьи (на русском и английском языках); фамилия и инициалы автора (соавторов); аннотация (на русском и английском языках); ключевые слова (на русском и английском языках); текст статьи; примечания и библиографические ссылки (литература);

2.2. Правила оформления текста следующие: авторские материалы должны быть подготовлены с установками размера бумаги А4 (210x297мм), с полуторным междустрочным интервалом; цвет шрифта – черный, размер шрифта–14 кегль, TimesRoman. Размеры полей: правое – 25 мм, левое – 25 мм, верхнее – 25 мм, нижнее – 25 мм.. Подчеркивание в тексте нежелательно. Все текстовые авторские материалы принимаются в форматах doc. и rtf. Исправления и дополнения, внесенные без ведома редакции, учитываться не будут. Страницы публикации не нумеруются, колонтитулы не создаются.

2.3. Рисунки. Чертежи. Графики. Иллюстрации должны иметь наименования; на них должны быть даны ссылки в тексте статьи. Слово «Рисунок», его порядковый номер, наименование и пояснительные данные располагают непосредственно под рисунком, их следует нумеровать арабскими цифрами сквозной нумерацией. Если рисунок один, он не нумеруется. Текстовое оформление иллюстраций в электронных документах: шрифт TimesNewRoman, 9 кегль, прямое начертание. Чертежи, графики, диаграммы, схемы, иллюстрации, помещаемые в публикации, должны соответствовать требованиям государственных стандартов Единой системы конструкторской документации (ЕСКД). Все иллюстрации должны быть представлены

отдельными файлами электронных документов. Все объекты, включая формулы, должны быть созданы помощью соответствующих интегрированных редакторов MS OFFICE и сгруппированы.

2.4. Таблицы. Таблицы должны иметь наименование и ссылки в тексте. Наименование должно отражать их содержание, быть кратким, размещенным над таблицей. Текстовое оформление таблиц в электронных документах: шрифт TimesNewRoman, 9 кегль, начертание прямое. Таблицы не требуется представлять в отдельных документах.

2.5. Примечания, ссылки и библиографическое описание источников (список использованной литературы). Совокупность затекстовых библиографических ссылок (список использованной литературы) оформляется как перечень библиографических записей, помещенный после текста документа. Нумерация сквозная по всему тексту. Для связи с текстом документа порядковый номер библиографической записи в затекстовой ссылке набирают в квадратных скобках в строку с текстом документа, например, [7]. Если ссылку приводят на конкретный фрагмент текста документа, в отсылке указывают порядковый номер и страницы, на которых помещен объект ссылки, например, [7, С.15]. Библиографических ссылки (ЛИТЕРАТУРА) оформляются согласно ГОСТ Р 7.0.5-2008.

2.6. Текст статьи предоставляется в электронном виде в отдельном файле в формате doc или rtf. Название файла – фамилия первого автора + «статья». Например: «Петров, статья. rtf ». Файлы иллюстраций и диаграмм предоставляются в электронном виде: в одном файле – одна иллюстрация или диаграмма в формате jpg., tif. (для полутоновых изображений) или ai, cdr, eps (для векторных изображений). Название файла – фамилия первого автора + «рис N», строго в порядке следования в статье. Например: «Петров, рис. 1.jpg», «Петров, рис. 2.eps».

Рецензию или отзыв научного руководителя (консультанта), заверенные печатью факультета, администрации вуза или отдела кадров вуза, следует отсканировать с разрешением 100 dpi (полноцветное изображение), сохранить в отдельный файл в формате jpg. или pdf. Название файла – фамилия первого автора + «рец». Например: «Петров, рец.jpg».

КОНТАКТЫ С РЕДАКЦИЕЙ

На всех стадиях работы с рукописями и для общения с авторами, редакцией и рецензентами используется электронная почта, поэтому авторы должны быть внимательны при указании своего электронного адреса. Электронный адрес: **redsov@mail.ru**

Научно-теоретический журнал

«Экономические и гуманитарные исследования регионов» № 6 2016 г.

Учредитель: «Научно-исследовательский центр социально-гуманитарных проблем Кавказского региона». Адрес учредителя: 344002, г. Ростов-на-Дону, ул. Социалистическая, д.109. Подписано в печать 30.12.2016 г. Формат 340x245. Бумага офсетная. Тираж 1000 экз. Отпечатано с готового оригинал-макета, представленного авторами, в типографии ЗАО «Центр Универсальной Типографии». Адрес типографии: 344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Пушкинская, 140, оф. 201.

Мнение авторов может не совпадать с мнением редакционной коллегии.